



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GELENEKSEL VE SİBER ZORBALIĞA MARUZ KALMANIN SINIF
İKLİMİ VE OKULA YABANCILAŞMAYLA İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ferhat HAN

Malatya-2020

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI


GELENEKSEL VE SİBER ZORBALIĞA MARUZ KALMANIN SINIF
İKLİMİ VE OKULA YABANCILAŞMAYLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ferhat HAN

Danışman: Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Malatya-2020

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
		Yayın Tarihi	
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

GELENEKSEL VE SİBER ZORBALIĞA MARUZ KALMANIN SINIF İKLİMİ VE OKULA
YABANCILAŞMAYLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. HASAN DEMİRTAŞ

HAZIRLAYAN
FERHAT HAN

Jürimiz tarafından 20/04/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez
oybirliği /oyçokluğu ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi
Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

1. Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI
2. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
3. Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR
4. Doç. Dr. Niyazi ÖZER
5. Dr. Öğrt. Üyesi Yüksel ÇIRAK

Imza


O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri
uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun
..... tarih ve sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Geleneksel ve Siber Zorbalığa Maruz Kalmanın Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşmayla İlişkisinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ferhat HAN

Eşim Pınar ve kızım Ayça'ya.



ÖNSÖZ

Lise öğrencileri arasında görülen zorbalıklar ve buna bağlı olarak yaşanan mağduriyetler ülkemizde ve dünyada önemli bir sorun olarak görülmektedir. Günümüzde geleneksel zorbalığın yanında bilişim teknolojilerinin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan siber zorbalık davranışları da gençler arasında gittikçe yaygınlaşmakta ve öğrenciler açısından yıkıcı sonuçlar doğurmaktadır. Okullarda ve siber ortamda yaşanan bu zorbalıklar öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumsuz etkilemekte ve öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin okul aktivitelerine karşı kendilerini güçsüz hissetmesi, okulu anlamsız bulmaları, okulun kurallarını çiğnemeleri ve kalabalıklar içerisinde yalnızlık hissetmeleri okula yabancılaşmalarının göstergelerindedir. Öğrencilerin sık sık devamsızlık yapmaları ve okulu terk etmeleri ise okula yabancılaşmanın sonuçlarındandır. Geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimi ve okula yabancılaşmayla ilişkisini inceleyen bu araştırmanın alanyazına katkıda bulunmasını temenni ederim. Öğrenciler açısından yaşanan mağduriyetlerin azalmasını, öğrencileri okula yabancılaştıran etkenlerin ortadan kalkmasını ve her öğrencinin olumlu bir sınıf ikliminde eğitim alabilen mutlu bireyler olarak bir üst öğrenimlerine devam etmelerini dilerim.

Doktora eğitimim boyunca zorluk yaşadığım anlarda ve tez yazım sürecinde beni sürekli motive eden, bilgisine ve bakış açısına ihtiyaç duyduğum her anda desteğini esirgemeyen, eğitim yönetimi alanındaki bilgimin ve araştırma deneyiminin artmasına katkıda bulunan değerli danışman hocam Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerinde bulunarak tezimin daha nitelikli olması adına katkı sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenimim boyunca kendilerinden ders alma fırsatı bulduğum ve üzerimde emekleri olan Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Prof. Dr. S. Nihat ŞAD'a, Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez süresince karşılaştığım sorunların çözümüne katkı sunan lisansüstü eğitim sürecinden sınıf arkadaşlarım olan Dr. Öğr. Üyesi Servet ATİK'e, Dr. Öğretim Üyesi Metin KIRBAÇ'a, Dr. Öğr. Üyesi Turgut USLU'ya, Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK'e, Dr. Fulya ATİLA'ya, okul müdürümüz Sn. Selçuk KÖMÜRKARA'ya ve isimlerini burada saymadığım değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın her döneminde beni koşulsuz destekleyen kıymetli ablalarım Fatma HAN'a, Azize KARAMAN'a ve kardeşim Ömer Faruk HAN'a teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca desteğini hep yanımda hissettiğim, istemeden de olsa zaman zaman ihmal ettiğim sevgili eşim Pınar'a ve tez yazım sürecinde gözlerini dünyaya açan, neşe kaynağım, biricik kızım Ayça'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ferhat HAN
Malatya, 2020

ÖZET

GELENEKSEL VE SİBER ZORBALIĞA MARUZ KALMANIN SINIF İKLİMİ VE OKULA YABANCILAŞMAYLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

HAN, Ferhat
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Nisan-2020, xvii + 174 sayfa

Lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmasının, öğrencilerin sınıf iklimi algısı ve okula yabancılaşmasıyla arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden nicel yaklaşımın baskın olduğu yakınsayan paralel-zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeliyle desenlenen nicel boyutta, lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığını, sınıf iklimi algılarını ve okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için tarama araştırması yapılmıştır. Araştırma da öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşma düzeylerinin bağımsız değişkenlerden cinsiyete ve sosyal medya kullanım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için T-Testi, Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayıları, nedenselliği ve yapısal özellikleri belirlemek için yapısal eşitlik modellerinden yol analizi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, nicel boyutun verilerinin toplanması sırasında zorbalığa maruz kaldığını ifade eden öğrencilerden gönüllü olanlarla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde zorbalığa maruz kalan öğrencilerin ne türde zorbalığa maruz kaldıkları, yaşanan mağduriyetin öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler, öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşleri ve öğrencileri okula yabancılaştıran etkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel boyutta elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunun evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya'nın Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini farklı lise

türlerinden toplam 1367 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu”, “Siber Zorbalık Mağdur Ölçeği”, “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” ve “Okula Yabancılaşma Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma gurubunu, farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan 31 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel boyutunun katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin geleneksel mağduriyet düzeylerinin okullar açıldığından bu yana “*asla ile ayda bir iki kere*” şeklinde ve düşük düzeyde, siber mağduriyet düzeyleri ise bir hafta içerisinde “*hiç ile bir kez*” şeklinde ve düşük düzeydedir. Araştırmada öğrencilerin geleneksel ve siber mağduriyet düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sosyal medya kullanım sıklığına açısından öğrencilerin siber mağduriyet düzeyin farklılaştığı ancak geleneksel mağduriyet düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda geleneksel veya siber zorbalığa maruz kaldıklarını ifade eden öğrencilerin geleneksel mağduriyet türlerinden sözel mağduriyet açısından en çok; dalga geçme, alay etme, lakap-isim takılması, duygusal mağduriyet açısından en çok; iftira - söylenti çıkarma, çekememezlik ve dedikodu, aşağılama, psikolojik baskı yapma, fiziksel mağduriyet açısından en çok; dövmeyle tehdit etme ve dövme (tekme, tokat, yumruk atma) şeklinde mağduriyetler yaşamışlardır. Siber mağduriyet açısından öğrenciler sırasıyla en çok; tehdit etme, küfür ve hakaret etme, sahte hesaplardan arkadaşlık isteği gönderme ve rahatsız etme şeklinde mağduriyetler yaşamışlardır.

Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algıları “*katılıyorum*” şeklinde ortalamanın üzerinde ve olumludur. Öğrencilerin sınıf iklimi algıları cinsiyet ve sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin okula yabancılaşmaları “*çok az katılıyorum*” şeklinde ve düşük düzeydedir. Öğrencilerin okula yabancılaşmaları cinsiyete ve sosyal medya kullanım sıklığına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda geleneksel mağduriyet ile siber mağduriyet arasında orta düzeyde pozitif, geleneksel mağduriyet ile sınıf iklimi arasında düşük düzeyde negatif, geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif, siber mağduriyet ile sınıf iklimi arasında düşük düzeyde negatif, siber mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde pozitif ve sınıf iklimi ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde

negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığı, sınıf iklimi algısı ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki nedenselliği ve yapısal özellikleri belirlemek için yapılan analizlere göre, geleneksel mağduriyetin öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumsuz etkilediği ve öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olduğu, siber mağduriyetin sınıf iklimi ve okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu yönüyle araştırma kapsamında geliştirilen beş hipotezden üçü kabul ikisi ret edilmiştir. Sınıf ikliminin geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında kısmi aracılık rolünün olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularında geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşlerinin, sınıf ikliminin temalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algıları bir temada olumlu iken bir başka temada olumsuz olabilmektedir. Geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık temalarında okula yabancılaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin olumsuz görüşleri ile öğrencileri okula yabancılaştıran etkenlerin benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel zorbalık, geleneksel mağduriyet, siber zorbalık, siber mağduriyet, sınıf iklimi, okula yabancılaşma, lise öğrencileri, karma yöntem.

ABSTRACT

AN ANALYSIS ON THE RELATION OF EXPOSURE TO TRADITIONAL AND CYBERBULLYING WITH CLASSROOM CLIMATE AND SCHOOL ALIENATION

HAN, Ferhat
Phd, İnönü University, Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration

Instructor: Assoc. Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
April-2020, xvii + 174 pages

The aim of this study is to determine the relationship between high school students' being exposed to traditional and cyberbullying with their perception of classroom climate and school alienation. The study adopted a convergent parallel-triangulation design, one of the mixed type research methods in which quantitative approach is dominant. In the quantitative part which is designed through relational survey, survey research was conducted to determine the frequency of high school students' exposure to traditional and cyberbullying, their perception of classroom climate and level of school alienation. In the study, T-test, analysis of variance (ANOVA), Mann Whitney U-Test, Kruskal Wallis H-Test were used to determine whether the frequencies of students' exposure to traditional and cyberbullying, their perception of classroom climate and level of school alienation differ in terms of gender, frequency of social media usage which are independent variables. To determine the relationship between the variables, Pearson and Spearman Rank Correlation Coefficient and to explain the causality and structural features Path Analysis model, which is one of the Structural Equation Models was used. In the qualitative part of the study, volunteer students who expressed that they were exposed to bullying were interviewed during the data collection for the quantitative part. In these interviews, it was aimed to identify what kind of bullying they were exposed to, the effects of the experienced victimization on the students, the views of the students regarding classroom climate and the factors which alienate students from the school. For the data obtained from the qualitative part, descriptive and content analysis methods were applied.

The population of the quantitative part of the study includes high school students in Yeşilyurt and Battalgazi, central towns of Malatya, in the 2018-2019 Academic Year. The

sample of the study was determined with proportional group sampling. The sample of the study consists of 1367 students from different types of high schools. The quantitative data of the study were collected through “Personal Information Form, “Adolescent Peer Relations Scale Victim Form”, “Cyberbullying Victimization Scale”, “Classroom Climate Perceived by Students Scale” ve “School Alienation Scale”. The study group for the qualitative aspect of the study consists of 31 students from different types of high schools. The purposeful sampling method has been used to determine the participants for the qualitative part. The qualitative data of the study were collected by using the Semi-Structured Interview Form.

As a result of the analysis, the traditional victimization level of the students since the beginning of the school year was “never-once a month” and at low level while their level of cyber victimization within a week were “never-once” and at low level. In the study it was found out that the levels of students’ traditional and cyber victimization differ significantly. In terms of the frequency of social media usage, the levels of students’ cyber victimization differ whereas there is no significant difference in terms of the level of their traditional victimization. In the qualitative part of the study, students who expressed that they were exposed to cyber and traditional bullying experienced the following victimizations mostly: in terms of verbal victimization which is considered as one of the traditional types; japing, mocking, nicknaming, in terms of emotional victimization; slander, rumor, envy and gossip, humiliation, repression, in terms of physical victimization; beating and threatening. In terms of cyber victimization students experienced the following situations respectively; threatening, swearing and insulting, friendship requests from fake accounts and disturbing.

The students’ perceptions regarding classroom climate are above average as “*I agree*” and positive. Their classroom climate perceptions do not differ significantly in terms of gender and social media usage. Students’ school alienation is “*slightly agree*” and at a low level. Students’ school alienation differs significantly in terms of gender and frequency of social media usage.

As a result of the analysis, a moderate positive significant relation between traditional and cyber victimization, a low-level negative relation between traditional victimization and classroom climate, a moderate level positive relation between traditional victimization and school alienation, a low-level negative relation between cyber victimization and classroom climate, a low-level positive relation between cyber victimization and school alienation and a moderate positive relation between classroom climate and school alienation

were found. In accordance with the analysis, to determine the causality and structural features among the frequency of exposure to traditional and cyberbullying, perception of classroom climate and the level of school alienation, it was concluded that traditional victimization effects the students' perception of classroom climate negatively and causes school alienation, and cyber victimization has no significant effects on classroom climate and school alienation. From this aspect, three out of five hypotheses developed within the study were accepted and the other two were rejected. It was found out that the classroom climate has a partial mediation role between traditional victimization and school alienation.

To the qualitative findings of the study, it was found out that the views of students who were exposed to traditional and cyberbullying about classroom climate differ in classroom climate themes. The perceptions of students regarding classroom climate are positive for a theme while it can be negative for another. Students who were exposed to traditional and cyber bullying were seen to alienate to school in weakness, normlessness and social distance theme. It was understood that students' views regarding classroom climate resemble to the factors that alienate students.

Key words: Traditional bullying, traditional victimization, cyberbullying, cyber victimization, classroom climate, school alienation, high school students, mixed method.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Genel Amaçları	4
1.3. Araştırmanın Nicel Boyutunun Problem Cümlesi	5
1.3.1. Nicel Boyut Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Nitel Boyutunun Amacı	5
1.4.1. Nitel Boyut Alt Amaçlar	5
1.5. Araştırmanın Önemi ve Özgün Değeri	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.7. Araştırmanın Varsayımları	7
1.8. Tanımlar	7
1.9. Kısaltmalar	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Bilgiler	9
2.1.1. Zorbalık ve Türleri	9
2.1.2. Sınıf İklimi	17
2.1.3. Yabancılaşma	26
2.1.4. Okula Yabancılaşma	28
2.2. İlgili Araştırmalar	34
2.2.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
2.2.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	38
2.2.3. Alanyazının Değerlendirilmesi	42
BÖLÜM III	44
YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Deseni	44
3.2. Çalışma 1 (Nicel Boyut).....	45
3.2.1. Araştırmanın Deseni	45
3.2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	47

3.2.3. Veri Toplama Araçları	48
3.2.4. Güvenirlik Çalışmaları	59
3.2.5. Verilerin Analizi.....	60
3.3. Çalışma 2 (Nitel Boyut)	64
3.3.1. Araştırmanın Deseni	64
3.3.2. Araştırmanın Katılımcıları	64
3.3.3. Veri Toplama Aracı	66
3.3.4. Verilerin Analizi.....	66
BÖLÜM IV	70
BULGULAR	70
4.1.Çalışma 1 (Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular)	70
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	74
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	82
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	87
4.2.Çalışma 2 (Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular).....	93
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	93
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	99
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	104
4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	111
BÖLÜM V	117
TARTIŞMA	117
BÖLÜM VI	137
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	137
6.1. Sonuçlar	137
6.2. Öneriler.....	142
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	142
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	144
KAYNAKÇA	146
EKLER.....	159
EK1. Kişisel Bilgiler Formu ve Ölçekler.....	160
Ek 2. Anket Uygulaması İzin Onayı	164
Ek 3.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü	165
Ek 4. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu (Veli İzin Belgesi).....	167

Ek 5. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin Kullanım İzinleri	171
Ek 6. Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Setinin Normallik Varsayımlarına İlişkin Tablo ve Grafikler.....	172
Ek 7. ÖZGEÇMİŞ	174



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler</i>	47
Tablo 2. <i>Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri</i>	50
Tablo 3. <i>Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri</i>	51
Tablo 4. <i>Sınıf İklim Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri</i>	54
Tablo 5. <i>Sınıf İklim Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri</i>	55
Tablo 6. <i>Okula Yabancılaşma Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri</i>	57
Tablo 7. <i>Okula Yabancılaşma Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri</i>	58
Tablo 8. <i>Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin güvenirlik analizi sonuçları</i>	59
Tablo 9. <i>Cronbach Alfa Değerine Göre Ölçek Güvenirliği Değerlendirilmesi</i>	60
Tablo 10. <i>Uyum Ölçütlerinin Model Değerlendirme Kritik Değerleri (Özdamar, 2017: s.183).</i>	63
Tablo 11. <i>Uyum Ölçütlerinin Model Değerlendirme Kritik Değerleri (Karagöz, 2016: s.975).</i>	63
Tablo 12. <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler</i>	65
Tablo 13. <i>Öğrencilerin Geleneksel Mağduriyet ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları (n=1367)</i>	70
Tablo 14. <i>Öğrencilerin Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları (n=1367)</i>	72
Tablo 15. <i>Öğrencilerin Geleneksel ve Siber Zorbalığa Maruz Kalmalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	74
Tablo 16. <i>Öğrencilerin Geleneksel ve Siber Zorbalığa Maruz Kalmalarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	75
Tablo 17. <i>Öğrencilerin Sınıf İklimi Algılarının ve Okula Yabancılaşmalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	76
Tablo 18. <i>Öğrencilerin Sınıf İklimi Algılarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	78
Tablo 19. <i>Öğrencilerin Okula Yabancılaşmalarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 1</i>	80
Tablo 20. <i>Öğrencilerin Okula Yabancılaşmalarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 2</i>	80
Tablo 21. <i>Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Katsayıları</i>	82
Tablo 22. <i>Tahmin Edilen Araştırma Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri</i>	84
Tablo 23. <i>Tahmin Edilen Yapısal Araştırma Modeline İlişkin Değerler</i>	84
Tablo 24. <i>Geleneksel Mağdur, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri</i>	85
Tablo 25. <i>Geleneksel Mağdur, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler</i>	86
Tablo 26. <i>Geleneksel Mağdur ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yapısal Modele İlişkin Uyum Değerleri</i>	88
Tablo 27. <i>Geleneksel Mağdur ile Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler</i>	88
Tablo 28. <i>Sınıf İklimi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yapısal Modele İlişkin Uyum Değerleri</i>	89

Tablo 29. <i>Sınıf İklimi ile Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler</i>	89
Tablo 30. <i>Geleneksel Mağduriyet ile Sınıf İklimi Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yapısal Modele İlişkin Uyum Değerleri</i>	90
Tablo 31. <i>Geleneksel Mağduriyet ile Sınıf İklimi Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler</i>	90
Tablo 32. <i>Geleneksel Mağduriyet, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Arasındaki Aracılık Etkisini İnceleyen Yapısal Modele İlişkin Uyum Değerleri</i>	91
Tablo 33. <i>Geleneksel Mağdur, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler</i>	91
Tablo 34. <i>Öğrencilerinin Yaşadıkları Geleneksel Mağduriyete İlişkin İfadeleri</i>	94
Tablo 35. <i>Öğrencilerinin Yaşadıkları Siber Mağduriyete İlişkin İfadeleri</i>	97
Tablo 36. <i>Geleneksel Zorbalığa Maruz Kalmanın Öğrencilerin Okula Yabancılaşmasına İlişkin Etkileri</i>	99
Tablo 37. <i>Siber Zorbalığa Maruz Kalmanın Öğrencilerin Okula Yabancılaşmasına İlişkin Etkileri</i> .	102
Tablo 38. <i>Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri</i> .	105
Tablo 39 . <i>Öğrencileri Okula Yabancılaştıran Etkenler</i>	112
Tablo 40 . <i>Araştırmanın Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	172

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Geleneksel ve Siber Zorbalığa Maruz Kalmaya İlişkin Model Tahmini	46
Şekil 2. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	50
Şekil 3. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	51
Şekil 4. Sınıf İklimi Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi.....	54
Şekil 5. Sınıf İklimi Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	55
Şekil 6. Okula Yabancılaşma Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi.....	57
Şekil 7. Okula Yabancılaşma Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi.....	58
Şekil 8. Tahmin Edilen Araştırma Modelinin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi.....	83
Şekil 9. Araştırma Modelinin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	85
Şekil 10. Geleneksel Mağduriyet ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi.	88
Şekil 11. Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	89
Şekil 12. Geleneksel Mağduriyet ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	90
Şekil 13. Geleneksel Mağduriyet, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	91

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın genel amaçları, araştırmanın nicel boyutunun problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmanın nitel boyutunun amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi ve özgün değeri, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okullar toplumumuzun diğer alanlarıyla karşılaştırıldığında, toplum ve veliler tarafından öğrencilerin güvende olduklarını düşündükleri yerler arasında ilk sıralarda gelmektedir. Bununla birlikte son zamanlarda okullarda yaşanan ve çeşitli yollarla medyaya yansıyan bazı olumsuzluklar, zorbalığa maruz kalan öğrenciler, okulların artık eskisi kadar güvenli ortamlar olmadığını ve bu konuda önlemler alınması gerektiğini göstermektedir (Ayas ve Pişkin, 2015). Okullarda karşılaşılan zorbalık davranışları günümüz eğitim dünyasının en önemli sorunlarından biridir (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana ve Evans, 2010). Fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kalan öğrencilerde, zorbalığa maruz kalma sıklığı arttıkça, yüksek depresyon belirtileri, yüksek kaygı düzeyi ve düşük benlik saygısı görülmektedir (Kapçı, 2004). Okullarda yaşanan şiddet, zorbalık olayları bilinen eski bir olgu ve sorundur (Olweus, 1994). Zorbalık konusunda uygulayıcılar, alanyazın araştırmacıları ve öğrencilerin ifadeleri arasında, yaşanan mağduriyetlerin sayısı açısından fikir birliği olmasa da (Debarbieux, 2009), zorbalığa maruz kalmanın yıkıcı etkileri konusunda fikir birliği vardır. Yaşanan mağduriyetlere bağlı olarak ortaya çıkan okula yabancılaşma sorunu ise kendisini farklı şekillerde göstermektedir. Okulda kendisini çeşitli zorbalıklara karşı koruyabilecek kuralların ya da yardım alabileceği kimsenin olmadığını düşünen öğrenci, kendisini güçsüz hissetmekte, içine kapanarak yalnızlaşmakta ya da zamanla benzer zorba davranışları göstererek kuralsızlık boyutunda okula yabancılaşmaktadır.

Bilişim teknolojilerinin her geçen gün gelişmesi, gençler arasında akıllı telefon kullanımının ve internette geçirilen sürenin artmasına bağlı olarak daha önceleri yüz yüze gerçekleşen zorba davranışlar (Lam ve Li, 2013) siber ortamlarda da sıklıkla gözlenmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2017) verilerine göre, günümüzde her on hanenin sekizi internete erişim imkânına sahiptir. 16-24 yaş grubundaki gençlerin 2004 yılındaki internet kullanım oranları %26,6 iken, bu oran 2017 yılına kadar artmaya devam etmiş ve 2017 yılında %87,2 olmuştur. Fatih projesinin her öğrenciye bir tablet bilgisayar hedefiyle bu oranın yakın zamanda %100'e kadar çıkacağı tahmin edilmektedir (MEB, 2018). Bireylerin internet kullanım alışkanlıkları incelendiğinde, 16-74 yaş aralığındaki kullanıcıların %46, 8'i e-posta gönderme-alma, %61,5'i internet üzerinden telefon veya bilgisayarla normal veya görüntülü görüşme, %83,7'si sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşma, %61'i kendi oluşturduğu metin, görüntü, fotoğraf, video, müzik vb. içerikleri herhangi bir web sitesine paylaşmak için interneti kullandığı görülmektedir. TÜİK (2017) verilerine bakıldığında, bireylerin internete bağlanma ve interneti kullanım oranlarında ilk sırada sosyal medya hesapları gelmektedir.

İnterneti daha çok sohbet etmek ve oyun oynamak amacıyla kullanan gençler arasında, geçmişte ve gerçek yaşamda karşılığı olmayan siber zorbalıklar, akıllı telefon ve internete bağlanma süresinin artışına paralel olarak artmaktadır (Zorbaz ve Dost, 2014). Kimi zaman okulda ve sınıfta yaşanan bir olayın siber ortama taşınmasıyla başlayan siber zorbalık, kimi zamanda siber ortamda başlayıp etkilerini okulda ve sınıfta göstermektedir. Araştırmalara göre okul zorbalığıyla siber zorbalık arasında anlamlı bir ilişki vardır (Brown, Demaray ve Secord, 2014; Ybarra, Mitchell, Wolak ve Finkelhor, 2006). Günümüzde öğrencilerin hemen hemen hepsi hem geleneksel hem de toplumların internet kullanım oranlarına bağlı olarak siber zorbalığa maruz kalmaktadırlar (Baldry, Farrington ve Sorrentino, 2017: 945).

İnternet kullanım sıklığına bağlı olarak artan siber mağduriyetlerde, siber zorbalığa maruz kalan gençlerin çoğu bu durumla nasıl baş edeceğini, kimden yardım isteyeceğini bilmemekte ve neticesinde kendisini tükenmiş hissetmekte, depresyona girmekte ve okula yabancılaşmaktadır. Bazı öğrencilerde durum daha da kötüleşerek öğrencinin kendisine zarar vermesine hatta intihara kadar sürüklenebilmesine neden olmaktadır (Baldry ve diğ., 2107). Öğrencinin ailesi ve çevresi ise çocuğunun bu durumundan ancak üzücü sonuçlar ortaya çıktıktan sonra haberdar olmaktadır. Siber zorbalığın yıkıcı etkilerine ilişkin haberlere internette yapılan kısa bir araştırmayla ulaşılabilir.

“Siber zorbalık mağduru 14 yaşındaki reklam yüzü intihar etti!”. Avustralya'nın simge şapka markalarından birinin reklam yüzü olan 14 yaşındaki Amy Everett, internette uğradığı zorbalık nedeniyle intihar etti. Cenaze törenine tüm zorbaları da davet eden aile, *“Gelsinler, nasıl bir yıkım yarattıklarını görsünler”* dedi (Habertürk, 2015). *“ABD'de 5. sınıf öğrencisi 10 yaşındaki ilkokul öğrencisi Ashawnty Davis, kendisine zorbalık yaptığı iddia edilen bir çocukla kavga ederken çekilen videosunun sosyal medyadan paylaşılmasının ardından intihar etti”* (NTV, 2017). *“Dehşete düşüren olay! Sosyal medya linci intihara sürükledi. Üniversiteli 23 yaşındaki Y.D. Bolu'daki kampta tartıştığı kişilerce önce dövülüp daha sonra sosyal medyada linç edilince canına kıymak istedi”* (Mynet, 20017). *“Tecavüz mağduru genç kadın intihar girişiminde bulundu. Mardin'de sosyal medya üzerinden tanıştığı özel harekât polisi B.K.'nın tecavüzüne uğradığını iddia eden ve korktuğu için şehri terk ettiğini söyleyen M.B., yarın görülecek duruşma için geldiği kentte intihar girişiminde bulundu”* (CNN Türk, 2018).

Elektronik cihazlar sayesinde okul dışındaki vakitlerde de sınıf arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olmaya devam eden öğrencilerin birçoğu sınıf arkadaşlarının zorbaca davranışlarına siber ortamda da maruz kalmaya devam etmektedir (Seçer, 2014). Bazı durumlarda ise bunun tam tersi yaşanmaktadır. Geleneksel zorbalık mağduru olan öğrenci bilişim teknolojilerini kullanma becerisine sahipse siber zorbaya dönüşebilmektedir. Fiziksel olarak güçsüz olan, okul ve çevresinde kendisini koruyamayan öğrenci, siber ortamda kimliğini gizleyerek intikam almaya çalışmakta ve böylece güç gösterisinde bulunabilmektedir.

Olumsuz bir sınıf ikliminde zorbaca davranışlar neredeyse her gün gözlenmesine rağmen, çoğu zaman zorbalığa maruz kalan öğrenciler dışında, diğer öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin sıradanlaşan bu durumdan haberi olmamaktadır (Cerezo ve Ato, 2010: 143). Zorbalığın en sık görüldüğü yerlerden biri olan sınıf ortamında, zorbalıkla mücadele için akran ilişkileri geliştirilerek olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Olumlu bir sınıf ikliminin üyesi olan öğrenciler zorbaca davranışlara şahit olmaktan rahatsızlık duymakta ve zorbalığa sessiz kalmamaktadır (Seçer, 2014; Çengel, 2013: 321). Alanyazın çalışmaları, okullarda zorbalığın önlenmesine ilişkin eğitim ve çalışmaların, mağdur öğrencilerin zorbaca davranışlar karşısında neler yapabileceğini ve bu konuda kimden yardım alabileceğini bilmesinin, çatışmalara karşı akran arabuluculuğu yönteminin kullanılmasının, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir. Olumlu bir sınıf iklimiyle de okulda ve siber ortamda yaşanan zorbalığın ve yabancılaştırmanın azaltılabileceğini dair araştırmalar yer almaktadır (Altan ve Baltacı, 2016: 234; Aksaray, 2011).

Ortaöğretim kurumlarındaki ders saatleri göz önüne alındığında öğrenciler zamanlarının büyük bir bölümünü sınıflarda akranlarıyla ve öğretmenleriyle geçirmektedir (Demirtaş, 2016: 25; Çengel, 2014). Bu nedenle ergenlik döneminden önce ebeveynlerinin etkisi altında olan birey, ergenlik döneminde daha çok arkadaş grubundan etkilenmektedir. Bu dönemde arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirebilen öğrenciler, sağlam kişilik ve benlik özelliklerine sahip, kendisine ve çevresine faydalı olabilen mutlu ve sağlıklı bireyler olabilirler (Altan ve Baltacı, 2016: 234, Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010: 258). Olumlu bir sınıf ikliminde, öğretmenleri ve akranlarıyla iyi ilişkiler geliştirebilen öğrenciler okula sevecek gitmekte ve çoğu zaman derslerinde daha başarılı olmaktadır.

Olumsuz bir sınıf ikliminde öğrenciler, öğretmen ve arkadaşları ile iletişim problemleri yaşamakta ve zorbaca davranışlara maruz kalabilmektedir. Buna bağlı olarak öğrenci gün geçtikçe sınıf arkadaşlarından uzaklaşmakta, sosyalleşme sorunu yaşayarak yalnızlaşmakta, derslere olan ilgisi ve katılımı azalmakta, akademik başarısı düşebilmektedir. Olumsuz bir sınıf ikliminde sevebileceği ve güvenebileceği kimsesi olmayan ve kendini güçsüz hisseden öğrenci arkadaşlarına, öğretmenlerine ve sınıfına yabancılaşabilmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bazıları zamanla benzer davranışları kendisinden daha zayıf öğrencilere göstermekte ve okulun kurallarını çiğnemekte sakınca görmemektedir. Zamanla okuldan soğuyan ve okulda bulunmasının bir anlamı olmadığını düşünen öğrenci, sık sık devamsızlık yapmakta ve okulu bırakabilmektedir (Şimşek, H., Abuzar, Yegin, Şimşek, S. ve Demir, 2015; Bellici, Sardoğan ve Yılmaz, 2014; Çağlar, 2013).

1.2. Araştırmanın Genel Amaçları

Bu araştırma iki çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmanın (nicel boyutunun) amacı, lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıklarını, öğrenim gördükleri sınıflarının iklimine ilişkin algılarını ve okula yabancılaşma düzeylerini; bunların cinsiyete ve sosyal medyayı kullanım sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını; geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkileri, bunların birbirleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini belirlemektir.

İkinci çalışmanın (nitel boyutunun) amacı geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan lise öğrencilerinin; okulda ve siber ortamda ne türde zorbalığa maruz kaldıklarını, zorbalığa maruz kalmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimi algılarını ve okula yabancılaşmalarını belirlemektir.

1.3.Araştırmanın Nicel Boyutunun Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığı ile öğrencilerin sınıf iklimi ve okula yabancılaşma algısı arasındaki ilişki nedir?

1.3.1. Nicel Boyut Alt Problemler

- 1) Öğrenciler ne sıklıkla geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmaktadır?
- 2) Öğrencilerin sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 3) Öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile sınıf iklimi ve okula yabancılaşma algıları; cinsiyet ve sosyal medyayı kullanım sıklığı açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmaları arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu alt probleme ilişkin hipotezler aşağıda yer almaktadır.

H1. Geleneksel mağduriyet sınıf iklimi algısının anlamlı bir yordayıcısıdır.

H2. Geleneksel mağduriyet okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

H3. Siber mağduriyet sınıf iklimi algısının anlamlı bir yordayıcısıdır.

H4. Siber mağduriyet okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

H5. Sınıf iklimi algısı okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

- 5) Öğrencilerin sınıf iklimi algılarının, öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile okula yabancılaşmaları arasındaki aracılık rolü nasıldır?

1.4.Araştırmanın Nitel Boyutunun Amacı

Geleneksel veya siber mağduriyet yaşayan lise öğrencilerinin; okulda ve siber ortamda zorbalığa maruz kalması, zorbalığa maruz kalmanın etkileri, sınıf iklimi algısı ve okula yabancılaşması nasıldır?

1.4.1. Nitel Boyut Alt Amaçlar

- 1) Öğrenciler okulda ve siber ortamda ne türde zorbalıklara maruz kalmaktadır?
- 2) Zorbalığa maruz kalmak öğrenciler üzerinde ne türde etkiler oluşturmaktadır?
- 3) Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimi algıları nasıldır?
- 4) Zorbalığa maruz kalan öğrencileri okula yabancılaştıran etkenler nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi ve Özgün Değeri

Öğrenciler arasında görülen zorbalıklar ve buna bağlı olarak yaşanan mağduriyetler günümüz eğitim dünyasında önemli bir sorun olarak görülmektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte öğrencilerin akıllı telefon ve sosyal medya kullanım sıklığının artmasına bağlı olarak daha önceleri okul ortamında karşılaşılan zorbalıklara yeni bir zorbalık türü olarak siber zorbalık eklenmiştir. Bazen okul ortamında başlayan bir zorbalığın devamı olarak siber ortama taşınan bu zorbalıklar bazen de siber ortamda başlayıp okul ortamına taşınmaktadır. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik birçok olumsuzluk yaşamakla birlikte, olumsuz sınıf iklimi algısına sahip oldukları ve okula yabancılaştıkları düşünülmektedir. Zorbalığa maruz kalmanın, öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumsuz etkilediğine ve okula yabancılaştıklarına ilişkin alanyazın araştırmaları bu düşüncüyü desteklemektedir. Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında öğrencilerin beden, zihin, ruh ve duyu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olarak hayata hazırlanmaları, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmaları hedeflenmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu araştırmayla geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak yapılacak önerilerin, zorbalığa maruz kalmaya bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz sınıf iklimi algısının ve okula yabancılaşmanın azaltılması konusunda, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşmesi için gayret gösteren araştırmacılara ve uygulayıcılara faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın alanyazına yapacağı katkının önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında geleneksel zorbalık-mağduriyet ile siber zorbalık-mağduriyet arasında, zorbalığa maruz kalma ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yer almakta iken; geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının ve okula yabancılaşmalarının birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca dört değişken arasındaki ilişkileri inceleyen birbirinden bağımsız nitel ve nicel çalışmalar bulunmasına rağmen; bu ilişkilerin bir araştırma içerisinde nitel ve nicel olarak birlikte incelendiği karma yöntemin kullanıldığı bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın özgün değere sahip olduğu düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt ilçesinde yer alan liselerle sınırlıdır.
- 2) Araştırmanın nicel verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılında farklı liselerde öğrenim gören, örnekleme ve çalışma grubunda yer alan öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır.
- 3) Bu çalışmada geleneksel zorbalık türleri sözel, duygusal ve fiziksel zorbalık ile sınırlıdır.
- 4) Araştırmanın nitel verileri, geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır.
- 5) Katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

- 1) Araştırmada kullanılacak ölçekler öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığını, sınıf iklimi algılarını ve okula yabancılaşma düzeylerini ölçebilecek niteliktedir.
- 2) Öğrenciler ölçme aracı ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.8. Tanımlar

Siber Ortam: Tüm dünyaya ve uzaya yayılmış durumda bulunan bilişim sistemlerinden ve bunları birbirine bağlayan ağlardan oluşan ortam.

Yabancılaşma: Okula yabancılaşma, öğrencilerinin okulu anlamsız görmeleri, kendilerini okul aktivitelerine ilişkin güçsüz, soyutlanmış hissetmeleri ve okulun kurallarını çiğnemesi durumudur.

Öğrenci: Araştırmanın örnekleminde ve çalışma grubunda yer alan lise öğrencileridir.

1.9.Kısaltmalar

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GM: Geleneksel Mağduriyet

SM: Siber Mağduriyet

Sİ: Sınıf İklimi

OY: Okula Yabancılaşma

TDK: Türk Dil Kurumu



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde geleneksel zorbalık ve türleri, siber zorbalık, sınıf iklimi, yabancılaşıma ve okula yabancılaşıma kavramları ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Zorbalık ve Türleri

Bireylerin önce kendi içlerinde, daha sonra kişiler, gruplar ve toplumlar arasında yaşadıkları yıkıcı şiddet ve çatışmaların zamanla değiştiğini görmek mümkündür. Kişiler ve toplumlar arasında ortaya çıkan bu anlaşmazlıkları doğrudan yapıcı-yıkıcı, doğru-yanlış, olumlu-olumsuz olarak sınıflandırmak doğru değildir. Buna karşın yaşanan bu anlaşmazlıkların çözümünde kullanılan yolları doğru-yanlış ya da yapıcı-yıkıcı olarak sınıflandırmak daha isabetli olabilir. Uygarlık tarihine bakıldığında, insan doğasının gelişimi ve medenileşmesi bir öğrenme süreci olarak ele alınabilir. Günümüz insanının yaşam koşullarına ve ürettiklerine bakıldığında geçmişte yaşamış insanlarla arasında büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklar insanların öğrenebilme ve bunu aktarabilme yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Geçmişte yaşanan anlaşmazlıkların nasıl giderileceğinin bilinmesi ve çözüm yollarının farklılaşması medenileşmenin de göstergelerindedir (Çırak, 2017; Türnüklü, 2006: 11-12).

Bir eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi için okulların, işgörenlerin ve öğrencilerin de amacına ulaşabilmesi gerekir. Öğrencilerin ve işgörenlerin amaçlarına ulaşabilmesi için de okulun rahat, düzenli ve güvenli bir okul olma özelliklerini taşıması gerekir. Çevresel unsurların öğrenci üzerindeki etkileri düşünüldüğünde bu durumun gereklilik değil bir zorunluluk olduğu anlaşılabilir. Ancak okul güvenliğine ilişkin ne kadar düzenleme yapılırsa

yapılsın, okul içerisinde her zaman istenmeyen davranışlar yaşanabilir (Özer, 2018: 17). Okul içerisinde, çevresinde ve siber ortamda yaşanan bazı zorbalıklar da bu istenmeyen davranışlar arasında yer almaktadır.

Zorbalıkla ilgili farklı kişiler ve farklı tarihlerde çeşitli çalışmalar yapılmakla beraber, okullarda yaşanan zorbalığa ilişkin çalışmaların en eskilerinden biri olarak Dan Olweus'un (1970) okullarda zorbalıkla ilgili ne biliyoruz ve bu konuda ne yapabiliriz adlı çalışma oluşturmaktadır. Bu çalışma 1993-2002 yılları arasında eğitimciler ve psikologlar tarafından defalarca gözden geçirilerek yeniden yayınlanmıştır. Olweus, dört bölümden oluşan çalışmasının ilk bölümünde, okulda zorbaca davranışların ne sıklıkla yaşandığını, zorbalık davranışları ile ilgili cinsiyet farklılıklarını, geleneksel zorba ve kurbanın özelliklerini incelemiştir. İkinci kısımda zorbalığın durdurulabilmesi için neler yapılabileceğini tartışmış, üçüncü ve dördüncü bölümde ise zorbalıkla mücadele programının oluşturulmasında anahtar kavramlara ve bu konuda uygulanabilir önerilere yer vermiştir (Akt. Gredler, 2003: 699; Craig, Pepler ve Atlas, 2000).

Zorbalıkla ilgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde en çok karşılaşılan kavramlar şiddet ve saldırganlıktır (Haskaya, 2016). Genel olarak saldırganlığın türleri olan şiddet ve zorbalık kavramları birbirinin yerine kullanılıyor olsa da aralarında bazı farklar vardır. Şiddet genellikle bir defa karşılaşılan ve daha çok fiziksel zarar vermeyi ifade etmektedir. Anderson'a (2007) göre akranlar arasında görülen çatışmayı zorbalıkla karıştırmamak gerekir. Akran çatışması, güçleri birbirine denk öğrenciler arasında o anki koşullara bağlı olarak gerçekleşen ve ciddi sonuçları olmayan çatışmadır. Bu çatışma diğer taraf üzerinde kontrol kurma düşüncesi içermez, eylem sonunda genellikle pişmanlık duygusu yaşanır. Ancak zorbalık olayında taraflar arasında güç dengesizliği vardır. Zorbanın kurban üzerinde kontrol kurma isteği vardır ve bu amaçla sürekli kurban üzerinde baskı kurmaktadır. Zorba eylemlerinden dolayı pişmanlık yaşamaz ve mağdur olan taraf sürekli kendini suçlar (Akt. Yaman ve diğ., 2011: 31)

Davranışçı yaklaşım saldırganlığı başkalarını inciten her türlü davranış olarak tanımlamaktadır. Ancak davranışçı yaklaşımda davranışta bulunan kişinin niyeti göz önüne alınmamaktadır. Örneğin doktorun kangren olduğu için hastasının elini kesmesi ile işkence amacıyla yapılan işlemde ikisinin de sonuçları aynıyken, niyetler açısından farklılıklar vardır. Zorbalık ise aralarında güç dengesi olmayan birey veya gruplar arasında sürekli görülen kasıtlı olarak yapılan ve zarar verme amacıyla olan davranışlardır. Bu davranışlar fiziksel,

sözel ve psikolojik-duygusal olabilir. Eğer bu zorbalık bir grup tarafından gerçekleştiriliyorsa bu bezdiri (mobbing) olarak ifade edilmektedir (TDK, 2018; Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011: 23; Schäfer, 1998).

Okullarda yaşanan şiddet ve zorbalık olayları bilinen bir olgu ve sorun olmasına rağmen bu konuda yayınlanan resmi istatistikler ile öğrencilerin ifadeleri arasında önemli tutarsızlıklar vardır. Bunun temel nedeni, okullarının adının çıkmasını istemeyen okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin bu konuda eksik bilgi vermesi, kurbanların zorbadan korkmaları ve zorbalığa ilişkin algıların farklılığı gösterilebilir (Debarbieux, 2009: 106). Zorbalık konusunda resmi istatistiklerde sorun olsa da zorbalığın okullar için önemli bir sorun olduğunun göstergelerinden biri, dünya genelinde zorbalık konusunda yapılan çalışmaların ve mücadele yöntemlerinin artmasıdır (Novikova ve Rean, 2019: 10).

Zorbalıkla mücadele konusunda yapılan çalışmalar artmakla beraber farklılaşmaya da başlamıştır. Bu farklılaşmaya Japonya'da yapılan bir çalışma örnek gösterilebilir. Okul zorbalığına bağlı olarak öğrenciler arasındaki intihar oranının artması Japonya'da önemli bir endişe kaynağıdır. Bu nedenle Japon yetkililer, bir proje kapsamında zorbalığa karşı öğrencilerin dikkatini çekecek eğitsel amaçlı dijital oyun yazılımları geliştirmiştir. Yazılımların amacı öğrencilerde olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesidir. Yazılımlar üzerinden oyun sırasında sanal karakterlerin zorbalığa maruz kaldığı anlarda hissettikleri ve yüz ifadeleri çeşitli analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin sınıflarında düzenlenen tartışma forumlarında öğrencilerin görüşleri alınarak öğrencilerin empati yapmaları sağlanmıştır (Paracha, Clawson, Mitsche, Hall ve Jehanzeb, 2019).

Bireyler arası etkileşime bağlı olarak her an herkes bir çatışmanın içinde, tarafı, mağduru ya da izleyicisi olabilir. Okuldaki öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapılardan geliyor olmaları, farklı değerlere, deneyimlere ve bakış açılarına sahip olmaları nedeniyle zaman zaman anlaşmazlıklara bağlı çatışmalar yaşanabilmektedir. Hayatın doğal bir parçası olan bu çatışmalar, öğrencilerin bilişsel, ahlaki ve psikososyal gelişimlerini etkileyebilmektedir (Serin, 2012; Çiftçi, Eruçar ve Yaman, 2008: 74-75).

Olweus'a (1994) göre, okullarda akranlar arasında görülen zorbalık davranışları çok eski bir olgudur ve zorbalık bir kişinin veya bir grubun diğer bir kişi veya gruba sürekli ve sistemli olarak saldırıda bulunması, şiddet uygulaması, yaralaması veya rahatsızlık vermesi olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışlar fiziksel olabileceği gibi, sözel veya duygusal da

olabilir. Bir davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için, zorbalığa maruz kalan kişi veya grup ile zorbalık davranışı gösteren kişi veya grubun güçlerinin eşit olmaması gerekir.

Olweus'un araştırmaları sonrasında birçok araştırmacı okullarda görülen zorbalık davranışları üzerine yoğunlaşmış ve zorbalıkla ilgili yeni tanımlamalar yapmışlardır. Eliot (1992) zorbalığı bir kişinin veya bir grubun tek bir kişiye yaptığı olumsuz davranışlar şeklinde olabileceğini belirtmiştir. Besag (1995) zorbalığı güçlü durumdaki kişi veya kişilerin, kendilerine karşı koyacak güçleri olmayanları rahatsız etmek amacıyla fiziksel, sözel, sosyal veya psikolojik olarak tekrarladıkları saldırılar olarak ifade etmiştir. Pişkin (2002) ise zorbalığı bir veya birden çok öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz gördükleri öğrencileri, kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesi ve kurbanın kendisini koruyamadığı bir saldırganlık türü olarak tanımlamıştır (Akt. Ayas ve Pişkin, 2015).

Okullarımızda zorbalığın neden olduğu sorunlar çok fazladır. Zorbalık olaylarının yaşanması mağdurlarla birlikte, zorbalık yapanları, aracı olanları, izleyicileri de olumsuz etkilemektedir. Zorbalığa maruz kalanlar yalnızlık, korku, uykusuzluk, kâbus görme, hayal kırıklığı, çaresizlik, stres, depresyon, anksiyete, öfke gibi duygusal ve davranışsal açıdan çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir. Öğrencilerin zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı akademik gelişimleri de olumsuz etkilenebilmektedir (Novikova ve Rean, 2019; Lee, 2017: 77; Jantzer, Haffner, Parzer ve Resch, 2011; Natvig, Albrektsen ve Qvarnström, 2001: 366). Okullarımızda öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldığı için teneffüse çıkmaya korktuğu, ihtiyaçlarını gideremediği bulgulanmıştır (Bakioğlu, 2014: 173). Bazı öğrenciler ise zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı devamsızlık yapmakta hatta okulu bırakabilmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde yaşanan kaygı ve korkunun etkileri, uzunca bir süre öğrencinin sosyal yaşamını olumsuz etkilemekle beraber, bazı araştırmalar da küçük yaşlarda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin gelecekte mağduriyet yaşamaya devam ettiklerini veya zorbaya dönüştüklerini göstermektedir (Lee, 2017: 76).

Mağdurlar, güvendikleri yetişkinlerin de benzer mağduriyetler yaşayacağı veya yaşadıklarını bir başkasına anlatması durumunda daha fazla zorbalığa maruz kalacağı endişesini taşımaktadır. Mağdurlar zorbalığa maruz kalmanın bir zayıflık göstergesi olması gibi nedenlerden dolayı yaşadıkları mağduriyeti her zaman çevresiyle paylaşmamakta veya yaşadıklarını doğrudan söylememektedir (Yaman ve diğ., 2011: 93). Ailelerinin yakın gözetiminde olan öğrencilerin daha az zorbalığa maruz kaldığı ve zorbalıkla daha güçlü mücadele ettiğine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Bu nedenle zorbalığın belirtilerine karşı

özellikle aileler ve öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Okul veli işbirliği güçlendirilerek, okullarda yaşanan sorunlarla ilgili veliler bilgilendirilmelidir (Serin, 2012; Gök, 2017; Topçu, 2014; Lee, 2017: 78; Pehlivan ve Demirtaş, 2019: 45).

Geçmiş yıllarda sadece fiziksel olarak güçsüz olan öğrencilerin zorbalığa maruz kaldığı kabul edilmekteydi. Günümüzde bu görüşün yanlış olduğu ve herkesin mağdur olabileceği kabul edilmektedir. Mağdurlar açısından masum, pasif, kışkırtıcı, zorba mağdur gibi sınıflandırmalar olsa da belirli gurupların zorbalar açısından daha çok hedef alındığı bilinmektedir. Bazı öğrenciler etnik kökenlerinden dolayı, farklı göründükleri - konuştukları için ve farklı kültürlerden geldikleri için ırkçı zorbalıklara maruz kalabilmektedir. İçerisinde buldukları akran gurubundan fiziksel, psikolojik ve zekâ seviyesi bakımından farklı olan, özel eğitime muhtaç bazı öğrencilerde zorbaların hedefi olabilmektedir. Bazı öğrencilerde cinsel yönelimleri, arkadaş tercihleri açısından mağduriyet yaşamaktadırlar (Yaman ve diğ., 2011: 91-92).

Özellikle masum ve pasif mağdurların çatışmadan kaçınan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çatışmalardan olabildiğince kaçınmaya çalışan kurbanlar, mağduriyet yaşadıkları sürece kendilerini çaresiz ve savunmasız hissetmektedir. Kurbanlar bu süreçte kendilerini suçlamakta ve arkadaşlarının nefretini hak edecek ne yaptığını sorgulamaktadır. Sorgulaması sonunda mantıklı bir cevap bulamayan mağdurun stres düzeyi artmakta ve özgüven kaybına uğramaktadır. Mağdurun savunmasız olduğunu anlayan zorbalar daha acımasız olabilmekte bu da yaşanan mağduriyetin derecesini ve yıkıcı etkisini artırabilmektedir (Seçkin, 2017: 26).

Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarının sıklığı ve türü öğrencilerin bulunduğu ortama göre de farklılaşmaktadır. Öğrenciler sınıfta, laboratuvarında, koridorda, okulun lavabolarında, spor salonunda, okul bahçesinde, okul çevresinde bulunmalarına bağlı olarak sözel, duygusal ve fiziksel olmak üzere farklı türlerde ve sıklıkta zorbalığa maruz kalmaktadır. Bilişim teknolojileri gibi teknolojik cihazların kullanıldığı sınıflarda ise siber zorbalığa maruz kalabilmektedir. Craig ve diğerleri (2000) öğrencilerin oyun alanlarında sınıf ortamından iki kat daha fazla zorbalığa maruz kaldığını, oyun alanlarında daha çok fiziksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, sınıf ortamında daha çok sözel zorbalığa maruz kaldığını, Koç (2006) öğrencilerin en çok okulun koridorlarında zorbalığa maruz kaldıklarını tespit etmişlerdir.

Alanyazında zorbalık türleri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu zorbalık türleri genel olarak fiziksel, sözel, psikolojik-duygusal, sosyal, ilişkisel, cinsel, doğrudan, dolaylı, dikey, yatay, vb. olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte güncel yaşamdaki ve bilişim teknolojileri alanındaki hızlı değişimler siber zorbalık gibi yeni zorbalık türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çakır, 2017; Gümüşler, 2014; Seçer, 2014). Bu çalışmada güncel yaşam ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler dikkate alınarak zorbalık türleri, sözel, duygusal-psikolojik, fiziksel ve siber zorbalık başlıkları altında ele alınmıştır.

2.1.1.1. Fiziksel Zorbalık

Zorbalık davranışının vurma, itme, dövme, bilerek çarpma, saç ve kulak çekme, bir şey fırlatma, kesici ve delici aletlerle yaralama, eşyalara zarar verme, zorla parasını veya bir eşyasını alma, kırma, yırtma gibi fiziksel olarak ortaya çıktığı durumları ifade eder (Çakır, 2017; Ayas ve Pişkin, 2015; Gümüşler, 2014; Seçer, 2014). Bu zorbalık türünde kurban çoğu zaman fiziksel olarak zayıf ve kendini koruyamayacak güçtedir.

2.1.1.2. Sözel Zorbalık

Araştırmalara göre sınıflarda rastlanan sözel zorbalık davranışları akran etkileşiminin yoğun olduğu derslerde daha fazla gözlenmektedir (Atlas ve Pepler,1998). İstenmeyen sözler söyleme ve sözel şakalar yapma, tehdit etme, lakap takma, küçük düşürmeye çalışma, bedensel özellikleri, kıyafetleri, konuşma tarzı, arkadaş tercihleri ve etnik kökeniyle alay etme gibi sözlü ifadelerle rahatsızlık verme davranışları bu grupta yer almaktadır (Ayas ve Pişkin, 2015; Çitemel, 2014; Seçer, 2014).

2.1.1.3. Duygusal-Psikolojik Zorbalık

Sosyal veya ilişkisel zorbalık olarak da bilinen bu zorbalık türünde, dedikodu çıkararak diğer öğrencilerle arasını bozmaya çalışma, arkadaş grubu içerisinde görmezden gelme, belirli bir oyun ve aktivitenin içine almama, yok sayma, bazı yerlere olumsuz yazı yazma ve resim çizme, haksız yere okul yönetimine ve öğretmene şikâyet etme, istenileni yapmadığı takdirde arkadaşlığını bitirme tehdidi gibi psikolojik ve duygusal olarak baskı yapma davranışları bu grupta yer alır (Çitemel, 2014; Gümüşler, 2014; Seçer, 2014; Kapçı, 2004).

2.1.1.4. Siber Zorbalık

Siber zorbalık okullarda sık karşılaşılan akran zorbalığının siber ortama taşınarak (Yaprak, 2018), çeşitli yönleriyle farklılaşıp etki alanı genişlemiş olan bir zorbalık türüdür (Baştürk Akca ve Sayımer, 2017). Bir zorbalığın siber zorbalık olarak adlandırılması, zorbalık yapılan ya da zorbalığa maruz kalınan ortama ve kullanılan araçlara bağlıdır. Açıklamalı Afet Yönetimi Sözlüğünde (2018) siber ortam, tüm dünyaya ve uzaya yayılmış durumda bulunan bilişim sistemlerinden ve bunları birbirine bağlayan ağlardan oluşan ortam olarak tanımlanmıştır. Siber zorbalık araçları ise bu ağlara bağlanabilen cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazlardır.

Siber zorbalık kişi veya kişilerce bilişim teknolojilerini kullanarak bir başkasını korkutma veya zarar verme amacıyla resim, video, mesaj vb. gibi istenmeyen içeriklerin (onur kırıcı, müstehcen vb.) düzenli şekilde gönderildiği bir saldırganlık türüdür. Sosyal medya gibi ortamlarda paylaşılan içeriğin altına olumsuz yorumlar yazma, iftirada bulunma, dedikodu yapma, tehdit etme, bilgilerini (şifrelerini) ele geçirme, paylaşılan içeriği değiştirerek zarar verme amacıyla tekrar paylaşma veya bu içeriği yayma, yaymakla tehdit etme-şantaj yapma gibi davranışlar siber zorbalık davranışları arasında yer almaktadır (Bak ve Eşidir, 2019; Hinduja ve Patchin, 2015; Ybarra ve diğ., 2006).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte elektronik cihazlar hayatımızın her alanında varlığını hissettirmektedir. Bu yeni iletişim teknolojileri özellikle gençlerin hayatlarında önemli bir yer işgal etmektedir. İletişim teknolojileri fikirlerin paylaşılması, birlikte çalışma kültürü adına çok önemli fırsatlar sunmaktadır (Barlett ve Coyne, 2014). Gençler yeni arkadaşlar edinme, yüz yüze ifade edemedikleri düşüncelerini video, resim ve etkileşimli metinlerle ifade etme, kendi resim ve videolarını paylaşarak popülerlik kazanma, eğlenceli vakit geçirmek için oyunlar oynama gibi nedenlerle siber ortamlarda gün geçtikçe artan şekilde vakit geçirmektedir (Baykal, 2016). Başlangıçta eğlenmek ve hoşça vakit geçirmek amacıyla kullanılan siber cihazlar artan kullanım sıklığına bağlı olarak bazı olumsuzluklara neden olmaktadır. Yaşanan bu olumsuzluklar bazen günlük hayatta karşılaşılan olumsuzların devamı niteliğinde olup, bazen de siber ortamda başlayıp günlük hayatta olumsuz etkilere ve yıkımlara neden olabilmektedir.

Elektronik cihazların, akıllı telefonların, sosyal medya ve internet kullanım oranının artmasına bağlı olarak ortaya çıkan siber zorbalık, dünyanın birçok yerinde özellikle gençler arasında önemli ve uluslararası bir sorun olarak görülmekte, bu sorunun çözümü için farklı

ülkelerde bir çok çalışma yapılmaktadır (Machimbarrena, Álvarez-Bardón, León-Mejía, Gutiérrez-Ortega, Casadiego-Cabrales ve González-Cabrera, 2019; Parachave diğ., 2009; Smith, Görzig ve Robinson, 2018; Arıcağ, Tanrıku ve Kınay, 2012). Siber zorbalıklara bağı yaşanan mağduriyetlerin giderilmesi için okul personeline ilave sorumluluklar yüklemektedir (Aksaray, 2011: 405). Dünya genelinde birçok ülkede siber zorbalığa ilişkin çeşitli yasalar çıkarılmaktadır. Bazı ülkeler siber zorbalık yapanlara karşı hapis cezası dâhil birçok farklı yaptırımında bulunmaktadır (Hinduja ve Patchin, 2015: 1).

Öğrencilerin siber zorba ve mağdur olma durumlarını etkileyen birçok değışken sıralanabilir. Öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeyi, öğrencinin yaşadığı çevre, öğrencinin sportif etkinliklere katılım düzeyi, teknolojik cihazlara ve internete erişim kolaylığı, internete bağlanılan yer, öğrencilerin akıllı telefonlara sahip olup olmaması, sosyal medya vb. platformların kullanım sıklığı, internette olumsuz içeriklere karşı filtre veya anti virüs programlarının kullanılıp kullanılmaması gibi değışkenler öğrencilerin siber zorba ve mağdur olma durumlarını etkileyebilir (Süslü, 2016; Eroğlu, 2014).

2.1.1.5. Geleneksel ve Siber Zorbalık Arasındaki Farklılıklar

Birbiriyle ilişkili olmalarına rağmen geleneksel zorbalıkla siber zorbalık arasında bazı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- 1) Geleneksel zorbalıkta zorba genel olarak fiziksel olarak daha güçlüyken, siber zorbaların teknolojik araç, gereç ve yazılımları kullanma becerisi daha yüksektir.
- 2) Geleneksel zorbalıkta zorba kişi fiziksel güçle çevresinde saygınlık kazanmaya çalışırken, siber zorbalıkta zorba bilişim teknolojilerini kullanma becerisiyle saygınlık kazanmaya çalışır.
- 3) Geleneksel zorbalığa sadece zorbalığın yaşandığı ortamda bulunanlar şahit olurken, siber zorbalığa ise çok kısa sürede, dünyanın her yerinden şahit olunabilir (Togunaga, 2010).
- 4) Siber zorbalıkla ilgili materyaller kolay bir şekilde kopyalanabilir, daha sonra şantaj vb. amaçlarla kullanılmak üzere saklanabilir (Hinduja ve Patchin, 2015).

- 5) Siber zorbalılar çoğu zaman sahte hesaplarla kimliklerini gizlediğinden ve tespit edilmelerinin geleneksel zorbalığa göre daha zor olduğunu bildiklerinden bastırılmış duygularını, kin ve nefretlerini kontrolsüzce sergileyebilirler (Yaman ve diğ., 2011).
- 6) Siber zorbalılar başlatmış oldukları etkinin kurbanda nasıl bir etki yarattığını doğrudan gözlemleyemediği için genellikle empati yapma yeteneğinden yoksundurlar (Baştürk Akca ve Sayımer, 2017).

Empatik eğilimi yüksek olan bireylerin çevresindekilerle yakın ilişki kurma onları anlayabilme çabası onların siber zorba ve siber mağdur olma ihtimallerini düşürmektedir (Peker, Eroğlu ve Ada, 2012). Siber zorbalıkta kurban hakkında yapılan zarar verici paylaşımların yayılmasını engellemek çok zordur ve çoğu zaman hukuki açıdan önlem almaya çalışanlar bu hız karşısında çaresiz kalmaktadır. Ancak siber zorbalığa maruz kalan kişi, bilişim teknolojilerini kullanma konusunda yeterli ise kendisine yapılan saldırıları engelleyebilir veya bu süreçten daha az zarar görebilir (Seçkin, 2017: 91).

2.1.2. Sınıf İklimi

İklim, hava, ortam-sosyal iklim (Cheng 1994, Akt. İpek ve Terzi, 2010), atmosfer, ahlak, kişilik gibi kavramlar alanyazının 1960'lı yıllardan beri ilgi gösterdiği, tartıştığı konulardır. Genellikle kültür kavramıyla birlikte ele alınan iklim kavramı birbiriyle ilişkili olmasına rağmen aralarında bazı farklılıklar vardır. İklim kavramı kültüre göre; daha yüzeysel, daha somut ve ölçülebilir niteliktedir. Bir okulun kültürü ortak inançlar, törenler, gelenek ve göreneklerden oluşur. Kültürün oluşması uzun yıllara dayanırken, iklim algısı anlık var olan durumla ilgilidir. İklim kültüre göre daha kolay ve hızlı değişebilir (Buluç, 2013; Şişman, 2011: 155-156).

Temel girdisi ve çıktısı insan olan, informal yönü formal yönünden daha baskın olan eğitim örgütlerinde insan ilişkileri oldukça önemlidir (Kırbaç ve Demirtaş, 2019: 36). İnsan ilişkilerinin nedeni ve sonucu olarak nitelendirilebilecek okul iklimi; yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve ilgili okulu diğer okullardan ayıran iç özellikleridir. Okul iklimi, okulun kişiliği olarak da ifade edilebilir (Çelik, 2008: 33). Okul örgütünün iklim boyutu kişiler ve gruplar arası ilişkilere bağlı olarak oluşur. Okulun amaçlarını gerçekleştirme düzeyi ile işgörenlerin ve öğrencilerin amaçlarının gerçekleşme düzeyi okulun iklimini etkiler (Bursalıoğlu, 2103: 24).

Bireylerin özelliklerinin sonucu olarak ortaya çıkan kişiliği, okul açısından düşünüldüğünde okulunun kültürü, çevresi ve yapısı da okulun kişiliğini ve iklimini etkilemektedir. Bu yönüyle okulun ve sınıfın iklimi, okulu ve sınıfı diğer okul ve sınıflardan ayıran özelliğidir. Bir sınıfta sınıf iklimine ilişkin algıların sayısı o sınıftaki öğrenci sayısı kadar olabilir. Bu algı farklılıkları öğrencilerin tutumlarını, davranışlarını, motivasyonlarını ve performanslarını etkilemektedir (Grewe, 2017: 548; Buluç, 2013: 23; Hoy ve Miskel, 2012: 185).

Sınıf atmosferi, sınıf ortamı, sınıf çevresi olarak da ifade edilen sınıf ikliminin; iyi-kötü, sıcak-soğuk, açık-kapalı, olumlu-olumsuz, bağımlı-serbest olarak ifade edilmesinde örgüt üyelerinin bireysel algıları, bireysel amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri ve doyum düzeyleri etkilidir. Açık iklimde öğretmenler ve öğrenciler arasında samimi ilişkiler vardır. Kapalı iklimde ise insan ilişkileri açısından ciddi sorunlar yaşanabilir. Olumsuz iklimde öğrenciler ve öğretmenler birbirine güvenmez, kişiler arasında çeşitli çatışmalar yaşanabilir. Öğrenciler ve öğretmenler arasında çeşitli şikâyetler ve dedikodular yaşanır (Çengel ve Türkoğlu, 2014; Şişman, 2011: 156; Çengel, 2013; Buluç, 2013; Çakmak, 2011: 286; Çelik, 2008: 33).

Borich olumlu sınıf iklimini, öğretmenin önemli rol ve sorumluluklarını yerine getirdiği bir atmosfer olarak tanımlamıştır (Çakmak, 2011: 286). Sınıf iklimi öğretmenin tutum ve davranışlarına bağlı olarak derslere göre farklılaşabilir. Ders denilen şey aslında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimdir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim her zaman sözel olarak gerçekleşmez, sınıftaki etkileşimler bazen jest ve mimiklere bağlı olarak gerçekleşir. Bu etkileşimin niteliği sınıf ikliminin olumlu veya olumsuz algılanmasına neden olabilmektedir (Grell, 1983: 44).

Sınıf iklimi, sınıfın psikolojik havasını-atmosferini yansıtmaktadır. Sınıf iklimi öğrencilerin kendilerini baskı ve tehdit altında hissetmediği olumlu bir özellik taşımalıdır. Dersler boyunca öğrencileri ile sürekli etkileşim halinde olan öğretmenin olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmasında kritik rolü vardır. Öğretmen sınıf içerisinde olumsuz davranışlar gösteren öğrencilere çeşitli sorumluluklar vererek ve bu öğrenciler için farklı ödül sistemleri kullanarak olumlu davranışlar geliştirmelerini sağlayabilir (Çelik, 2008: 208). Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada öğretmenin temel rolü, derslerin amaçlarına, hedeflerine uygun biçimde bir sınıf ikliminin oluşturulmasıdır (Çakmak, 2011: 286-287).

Bir okulu, sınıfı ziyaret eden bireyler o okulun, sınıfın iklimine ilişkin genel bir yargıya varabilecek olmasına rağmen, içerisinde bulunulan ortamın iklimine ilişkin görüşlerimiz büyük oranda bireysel algılarımızdan oluşmaktadır. Her bireyde farklı şekilde oluşan algı kavramı, bireylerin çevrelerini anlamlandırmak için, seçici dikkatini (Aydın, 2010: 27), duyumsal izlenimlerini, yeniden düzenleme ve yorumlama sürecidir. Bireylerin algıladıkları bazen somut gerçeklikten tamamen farklı olabilir. Örneğin bir okul yöneticisi ve öğretmenleri bir sınıfı çok başarılı, akıllı, güvenilir bulurken, öğrenciler açısından bu durum tam tersi olabilir. İnsanların aynı durumu yaşayıp farklı algılara sahip olmasında, algılayan kişi, algılanan nesne veya durum gibi birçok faktör etkili olabilir (Robbins ve Judge, 2013). Okul ve sınıf ortamı öğrencilerin davranışsal ve duygusal özellikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciler için, sınıfta uyum ve okuldaki sıcaklık okuldaki ve sınıftaki olumlu iklimin göstergesidir (Merki, 2006).

Okul kültürü ve iklimi ile ilgili söylenenleri sınıf kültürü ve iklimi için de söylemek mümkündür (Uğurlu, 2016: 26). Sınıf iklimini etkileyen etkenleri iç ve dış etkenler olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Sınıf iklimini dolaylı olarak etkileyen sınıf dışındaki faktörler olarak; okul iklimi, okul kültürü, okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkileri, öğrenci velileri ile olan ilişkiler ve velilerin eğitime katılım düzeyleri sıralanabilir. Öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrencilerin akranları ile ilişkileri, sınıfın güvenliği, sınıfın renk-tasarım gibi fiziksel unsurları, oturma düzeni vb. etkenlerse sınıf iklimini etkileyen sınıf içi faktörler olarak sıralanabilir. Sınıfların paydaşlarıyla geliştirdikleri iyi ilişkiler olumlu bir sınıf iklimi algısı oluştururken, tersi durumda öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algıları olumsuzu dönebilmektedir. Olumlu sınıf iklimi algısına sahip olan öğrenciler, olumsuz sınıf iklimi algısına sahip öğrencilere göre, öğretmenlerini daha rahatlatıcı, paylaşımcı ve destekleyici olarak görmekte, öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmada daha başarılı ve daha mutlu olmaktadır (Özer, 2018; Sarı, 2012; Karşı, 2012; Bilgiç ve Yurtal, 2009).

Olumlu sınıf iklimi öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri sınıf iklimidir. Öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleriyle samimi ilişkileri öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyini azaltmaktadır (Novikova ve Rean, 2019: 10). Olumlu sınıf ikliminde öğrenciler ve öğretmenler yaşanan zorbalığa kayıtsız kalmamakta, zorbalık yapan öğrenciler sınıf üyelerinin uyarılarını dikkate almıyorsa üyeler tarafından dışlanmakta, mağdur öğrenciler zorbaya karşı korunmakta ve desteklenmektedir.

Olumsuz bir sınıf ikliminde öğrencilerin okula karşı tutumu olumsuz, öğretmenlerine ve akranlarına güven düzeyi düşüktür. Öğrenciler arasında sıklıkla fiziksel, sözel ve duygusal zorbalıklar gözlenmektedir. Öğretmenlerinin ve akranlarının zorbalığına, baskısına maruz kalan öğrenci derslere odaklanma problemi yaşamakta ve akademik başarısı düşmektedir (Atik, 2016; Wang, Vaillancourt, Brittain, McDougall, Krygsman, Smith ve Hymel, 2014; Valentino, 2008). Sınıf içerisinde zorbalığa maruz kalan öğrenciler genellikle akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanan öğrencilerdir (Cerezo ve Ato, 2010). Arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştiremeyen öğrenciler zorbalığa maruz kaldıklarında bu zorbalıklarla nasıl baş edeceğini bilememekte, bu durumdan kurtulabilmek için okula gitmek istememektedir. Olumlu ve destekleyici bir sınıfta öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa maruz kalma ve zorbalığın yıkıcı etkilerinden korunma olasılığı daha fazladır (Çelik, 2008: 208)

Olumsuz sınıf ikliminde öğrenci gün geçtikçe okula yabancılaşmakta, yabancılaşmanın sonucuna bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri artmakta (Atik, 2016), sık sık devamsızlık yapmakta, okuldan kaçmakta ve devamında okulu bırakabilmektedir. Ailesinin veya çevresel faktörlerin etkisiyle okulu bırakması mümkün olmayan öğrenci ise okula sadece dersleri geçmek için gelmekte, okulu anlamsız bulmakta ve öğrencilik dönemi boyunca mutsuz olabilmektedir.

Sınıf iklimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, sınıfın sosyal iklimini ölçmek için kullanılan ölçeklerde birbirinden farklı boyutlar yer almakla beraber sınıfın iklimine ilişkin temelde dört boyut öne çıkmaktadır. Bunlar öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin akademik yeterlik algıları ve öğrencinin ilgili sınıfta yer almakla yaşadığı doyumdur (Çengel, 2014).

2.1.2.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Öğretmenlerin mesleki tutum ve bağlılıkları öğrencileri birçok açıdan etkileyebilir. Okul içerisinde çoğu zaman öğrencileri etkileyen konumda olan öğretmenleri de etkileyen faktörler vardır. Bu faktörler arasında ilk sıralarda okul kültürü ve iklimi gelir. Öğretmenlerin mesleki tutum ve bağlılıklarını, motivasyonlarını etkileyen okul kültürü (Demirtaş, Aksoy, Balı ve Çağlar, 2019) ve iklimi sınıf iklimini doğrudan etkilemektedir. Olumlu bir okul iklimi içerisinde motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencileri ile daha sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir.

Araştırmalara göre, öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu, yapıcı ilişkiler etkili eğitim öğretime katkı sağlayarak; öğrencilerin derse ilgisini ve akademik başarıyı artırmakta, zorbalık gibi sınıf içi istenmeyen davranışları önemli oranda azaltmaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliği öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenleri ile iyi ilişkiler geliştirebilen öğrenciler çoğu zaman akranlarıyla da olumlu ilişkiler geliştirebilmektedir (Raskauskas ve diğ., 2010: 10; İpek ve Terzi, 2010). Öğretmenleri tarafından duygusal destek gören öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinin ve sınıflarına uyumlarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Walker and Graham, 2019: 1)

Sınıf iklimini etkileyen etkenlerden biri de öğretmenin kullandığı sınıf yönetimi yaklaşımıdır (Yılmaz, 2012). Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında, öğretmenin eğiticilik özelliği yanında yöneticilik becerisi de önemlidir (Demirtaş, 2016: 9). Dolayısıyla sınıf yönetimini ilgilendiren her etken sınıfın iklimini de etkiler. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak isteyen bir öğretmen sınıf yönetiminin bileşenlerinden olan; sınıfın fiziksel düzeninin oluşturulması, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf disiplini ve kurallarının belirlenmesi, istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zaman yönetimi, sınıf içi öğretim etkinliklerinin planlanması ve yönetimi, güdüleme yaklaşımlarının kullanılması gibi etkenleri göz önünde bulundurmalıdır.

Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada öğretmenlerin liderlik becerisi de etkilidir. Başarılı bir öğretmen sınıf yönetimi süresince bu liderlik becerilerini kullanabilmelidir. Sınıf yönetiminde zaman zaman otoriter liderlik becerisi gerekse de, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için demokratik ve durumsal liderlik becerilerini kullanmak gerekir. Bostancı'ya (2014) göre, genellikle sınıf yönetiminde kontrolü kaybetmekten korkan öğretmenler otoriter liderlik biçimini kullanırlar. Otoriter liderlik biçiminin kullanıldığı sınıflarda, sınıf içerisinde şakalaşma ve grup tartışmaları yer almaz. Sınıf kurallarına sıkı bir bağlılık vardır ve sınıf içerisindeki tüm görevler sessizlik içinde yerine getirilir. Bu liderlik biçiminde sınıf iklimi sıkıcıdır ve bu sınıflarda yaratıcılığın gelişmesi beklenemez. Demokratik liderlik biçiminin kullanıldığı sınıflarda sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenir. Ders planları katı değildir, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnetilebilir. Bu sınıflarda eğitim öğretim etkinlikleri öğrenci merkezli yapılıdır. Öğrenciler öğrenmeye karşı istekli ve öğrencilerin motivasyonları yüksektir.

Sınıf içerisinde düzen kavramı, kesin sessizlik ya da kurallara sıkı sıkıya bağlılık anlamına gelmez. Sınıfta düzen öğrencilerin kabul edilebilir sınırlarda eğitim öğretim etkinliklerini izleyebilmeleri için gerekli olan durumdur (Kılbaş, 2014: 330). Sınıf içerisinde

etkin dinleme becerisi, öğretmen öğrenci iletişimde demokratik bir sınıf ortamı oluşturmasıyla yakından ilgilidir. Öğretmenler güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak, öğrencilerin çeşitli nedenlere bağlı olarak yaşadıkları korku ve kaygıyı azaltmak için öğrencilerle samimi bir iletişim kurabilmelidir. İletişimdeki samimiyet, açıklık ve dürüstlük öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimi artırabilir (Uğurlu, 2016: 129).

Her öğretmen sahip olduğu eğitim ve sınıf yönetimi becerisine bağlı olarak sınıfın havasını değiştirebilir. Öğrencilerin tutum ve davranışlarının derslere göre farklılık göstermesi büyük oranda ilgili dersin öğretmenin tutum ve davranışlarıyla ilgilidir. Bu tutum ve davranışlar genel olarak öğrencilerin okula karşı tutumlarını belirlemekle beraber, öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumu, öğrencilerin tükenmişlik duygusu yaşamalarına ve okula yabancılaşmalarına neden olabilmektedir (Atik, 2016).

2.1.2.2. Öğrenci-Öğrenci İlişkileri

Birey toplumsal bir çevrede doğar ve zaman içerisinde artan bir şekilde çevresiyle etkileşime girer. Birey bu toplumsal etkileşime bağlı olarak kendisini, çevresini ve çevre içerisindeki konumunu anlamaya çalışır. Bu anlama ve algılama sürecinde birey toplumsallaşarak içinde yaşadığı çevrenin bir parçası olduğunu anlar ve çevresine uyum göstermeye çalışır. Bununla birlikte bireysel özellikleriyle çevresindeki insanlardan farklı yönleri olduğunu öğrenir. Bireyin hem toplumun üyesi olma hem de birey olması sürecinde en fazla etkilendiği topluluk okuldur. Okulun birbiriyle çelişir gibi görünen iki işlevi vardır. Okul bir taraftan bireyi toplumsallaştırarak diğerlerine benzetmeyi, diğer taraftan bireyi bireyselleştirerek, öğrencilerin kişilik kazanmasına, benlik bilinci oluşturmaya katkı sağlar. Öğrenciler bu kazanımları düzenli, uzman bir örgüt olan okullarda öğrenir (Demirbolat, 2011: 82).

Sınıf içerisinde öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik açıdan çeşitli farklılıklar vardır. Bu farklılıklara bağlı olarak her öğrencinin farklı bir kişiliği vardır. Farklı kişilik özellikleri öğrencilerin olaylara bakış açısını, kendilerini ifade etme biçimini, öğretmenlerine ilişkin tutumlarını ve sınıf iklimini etkileyebilmektedir (Dönmez, 2008: 19; Walker ve Graham, 2019: 1). Sınıf içerisinde ortaya çıkan davranışların hiçbiri kendiliğinden oluşmaz. Öğrenci davranışlarını etkileyen değişkenler olarak, öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimleri, okul ve sınıf iklimi, öğrencinin amaçları ve

okuldan beklentisi, akran guruplarının baskı ve beklentisi vb. olarak sıralanabilir (Yiğit, 2008: 42).

Ergenlik döneminde öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde en önemli etki, arkadaş gruplarının etkisidir. Bu dönemde öğrenciler grup kurallarına uymak ve grup içerisinde grup aktivitelerine yabancı kalmamak için büyük çaba harcarlar. Öğrencilerin giyinişinde, izlediği film ve dinlediği müziklerde her zaman arkadaşlarının etkisini görmek mümkündür (Kılıç, 2013: 100). Ergenlik döneminde bilişsel, sözel, mantıksal, sosyal, duygusal olmak üzere birçok açıdan değişiklik yaşayan bireylerin bu dönemde ailesi ve arkadaşlarıyla olan iletişimi ve etkileşimi farklılaşmaktadır. Ergenlik döneminde bir grubun üyesi olmak, bir statüye sahip olmak anlamına gelir ve öğrenciye saygınlık sağlar. Bu dönemde bir gruba katılmış olmak bireyde değerli olduğunu hissetme ve özgüven kazanma açısından önemlidir. Çocukluk çağında daha çok aynı cins ile kurulan arkadaşlık ilişkilerinin önemi yaş ilerledikçe hem artmakta hem de karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkileri açısından yeni bir boyut kazanmaktadır. Bireyin gelişiminin bir parçası olan ve onu sosyal hayata hazırlayan bu ilişkilerin ergen üzerinde olumlu etkileriyle beraber birçok olumsuz etkisi de bulunmaktadır (Demirbolat, 2011: 85; Bayhan ve Işıtan, 2010). Arkadaş gurupları öğrencilerin sınıfına ve okuluna yabancılaşmasına neden olabilmektedir. Öğrencinin olumsuz davranışlar sergileyen bir arkadaş grubunda yer alması veya böyle bir grubun zorbalığına maruz kalması öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini artırabilmektedir (Parsıl, 2007: 119).

Sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki etkileşime bağlı olarak çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Rekabete dayalı olarak arkadaşlarını öğretmene şikâyet etmek, arkadaşlarını rahatsız edecek şekilde sözel ve fiziksel müdahalede bulunmak, küçümsemek, dalga geçmek ve başkasının eşyasını izinsiz almak gibi sorunlar her sınıfta görülebilmektedir (Yiğit, 2008: 45-46). Öğrenciler arasında görülen istenmedik davranışların birçok farklı nedeni olmakla beraber, olumsuz davranışların temel nedeni olarak arkadaş gurupları gösterilir. Bu nedenle toplumumuzda arkadaş guruplarına karşı genelde önyargıyla bakılır. Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler istenmeyen sonuçlar karşısında genellikle öğrencinin arkadaş grubunu suçlarlar. Arkadaş gurupları öğrencileri olumsuz etkileyebilmekle birlikte, arkadaş guruplarının olumlu yönleri olumsuz yönlerinden daha fazladır (Dönmez, 2008: 20).

Sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki etkileşim öğrenmenin etkili araçlarından biridir. Öğrenciler arasındaki iletişime bağlı olarak, öğrencinin kendini ifade edebilmesi, düşüncelerini açıklayabilmesi, akran grubunda kabul ve onay görmesi öğrencin sosyal,

duygusal ve bilişsel yönünü geliştirir. Öğrenci aynı zamanda arkadaşlarını dinlemeyi, onların düşüncelerine saygı göstermesi gerektiğini de okulda öğrenir (Memişoğlu, 2008: 94).

Sınıf ikliminin arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal etkinliklerde bulunmayı teşvik edici olması, öğrenciler arasındaki olumsuz davranışları azaltmaktadır. Sınıf arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştiremeyen öğrencilerin sınıf içerisinde zorbalık gibi istenmeyen davranışlara maruz kalma olasılığı artmaktadır (Başar, 2014: 99; Totan ve Yöndem, 2007).

2.1.2.3. Akademik Öz-Yeterlik Algısı

Öğrencilerin okula ilişkin sorumluluklarını yerine getirebilmelerinin önkoşullarından biri kendilerine olan inançlarıdır. Yeterlik inancının oluşmasında sınıf arkadaşlarının başarı durumu ve öğrencinin kendisini arkadaşlarıyla kıyaslaması, kendisinin ve arkadaşlarının başarısında kendi çalışmaları dışındaki etkenlerin ne derece etkili olduğuna ilişkin inancı önemli yer tutmaktadır (Demirdağ, 2015). Bu inanç öğrencinin derslere odaklanabilmesini derslere etkin katılımını ve derslere ilişkin sorumluluklarını yerine getirmesini etkileyabilmektedir (Çengel, 2013). Duygusal olarak destekleyici olan bir sınıf çevresi, özellikle dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır (Walker ve Graham, 2019). Lorschbach ve Jinks'e (1999) göre, öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin algılarını büyük oranda öğrenme ortamı belirlemektedir. Öğrenme ortamının iyileştirilmesi de sınıf ortamının iyileştirilmesiyle mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının nasıl geliştirilebileceğine ilişkin yaklaşımlar, sınıf iklimi ile yakından ilgilidir (Akt. Çengel, 2013: 32).

Öğrencilerin akademik yeterliğinin göstergelerinden biride öğrencinin derslere olan ilgisi ve katılım düzeyidir. Derslere katılma, öğrencinin sınıf ortamında kendisine sunulan öğrenme çevresiyle etkileşime geçmesi ve öğrenme çabasıdır. Derslere katılımın her zaman açıktan ve doğrudan gözlemlenebilir olması gerekmez. Bazen sessiz ve hareketsiz olarak etkin dinleme de zihinsel bir katılımdır (Ergin, 2010: 180).

Alanyazında öğrencilerin sınıf ortamında sergiledikleri olumlu ve olumsuz davranışlarla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma yer almaktadır. Alanyazın çalışmaları olumsuz davranışların, akademik başarısızlığa neden olduğunu, olumlu davranışların gözlenme sıklığındaki artışında akademik başarıyı artırdığını göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin okulda akademik olarak başarısız olmasına neden olan etkenler

azaltıldığında, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin neden olduğu istenmeyen davranışlar azaltılabilir (Başar, 2014: 170; Peker ve diğ., 2012; Konishi, Hymel, Zumbo ve Li, 2010; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005).

2.1.2.4. Sınıfta Bulunmaya İlişkin Doyum

Okul yöneticileri okul iklimi ve kültürünün oluşmasında okulun amaçları ile işgörenlerin amaçlarını dengeleyerek, okuldaki etkinlikler aracılığıyla okul paydaşlarının doyumunu sağlayabilirler (Uğurlu, 2016: 26). Sınıf içerisinde ise öğretmenler öğrencilerin amaçları ile kişisel amaçlarını dengeleyerek sınıf içi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin doyumlarını sağlayabilirler. Öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasında sınıf iklimi önemlidir. Bireyler sevildiğini ve kendisine değer verildiğini hissettikleri ortamlarda bulunmaktan mutluluk duyarlar. Bu durum öğrenciler içinde geçerlidir. Sınıf içerisinde herhangi bir zorluk anında öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım alabileceğini, gayretlerinin destekleneceğini bilen öğrenci öğrenme konusunda daha istekli olur. Böyle bir ortamda bulunan öğrenci kendini sınıfa ait hissederek bu ortamda bulunmaktan mutluluk duyacaktır (Yılmaz, 2012: 193). Okulunu seven ve okula gitmeyi dört gözle bekleyen, okuldaki öğrendiklerinin kendisine katkıları olduğunu düşünen öğrenciler kaliteli okullarda, olumlu sınıf iklimlerinde öğrenim görmektedirler (Glasser, 1999: 200).

Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmanın temel gereksinimlerinden biri motivasyon sağlamaktır. Motivasyon bazı öğrencilerin diğerlerine göre neden daha istekli, heyecanlı ve çok çalıştıklarını açıklamaktadır. Öğrencilerin ilgilerine yönelik konuları öğrenirken daha fazla güdülendikleri bilinmektedir. Sınıf içerisinde bazı öğrenciler içsel motivasyona sahipken bazı öğrenciler dışsal motivasyona ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi nasıl sağlanabilir, bir konu öğrenci açısından nasıl ilgi çekici hale getirilebilir, öğrencilerin öğrendikleri ile gelecekte karşılaşacakları durumlar nasıl ilişkilendirilebilir gibi öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenebileceğine ilişkin sorular her öğretmenin cevaplaması gereken sorulardır (Kılbaş, 2014: 229; Çakmak, 2011: 293). Sınıfa girmeden önce zihninde bu sorulara cevap arayan ve sınıf içi etkinlikleri buna göre planlayan öğretmenlerin gözetimindeki öğrencilerin sınıf doyumunu daha yüksek olacaktır. Bununla birlikte eğitim ve öğretimde bireysel farklılıklar dikkate alınarak, her öğrencinin bireysel gelişiminin takip edilebildiği, her öğrencinin kendini değerli hissettiği sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin doyum düzeyleri daha yüksek

olacaktır. Böyle sınıflarda öğrenciler bir grubun üyeleri olarak ortak bazı amaçları paylaşırlar ve bu ortak amaçları gerçekleştirebilmek için etkileşime girerler. Öğrenciler sınıf içerisinde oluşturdukları bu gruplar sayesinde hem amaçlarını gerçekleştirerek hem de etkileşim sürecinde bazı sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak doyum yaşarlar (Demirbolat, 2011: 87)

Öğrenim gördüğü sınıf içerisinde, herhangi bir olumsuzluk yaşadığında kendisine yardımcı olabilecek birilerinin olduğuna inanan öğrenci kendisini güvende hissedecektir (Sarpkaya, 2017: 185-187). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre; temel güvenlik gereksinimi sağlanan, kendini bir gruba ait hissederek sevme sevilme ihtiyacı karşılanan, sınıfta iyi arkadaşlık ilişkileri ve dostluklar kuran öğrencinin öğrenmeye güdülenmesi zor olmayacaktır. Sınıfta kendini ifade edebilme, gösterebilme, tanınma ve saygınlık kazanma imkânı bulan öğrenci, sahip olduğu potansiyelin farkına varacak, yaratıcılığı gelişecektir. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve büyük oranda doyuma ulaşması adına sınıflar öğrencilere çeşitli imkânlar sunmaktadır (Erdem, 2017: 207-208).

2.1.3. Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı ilk defa Eski Ahitte puta tapma eylemi ile ilgili olarak yer almaktadır. Eski Ahitte yabancılaşma bireyin dış güçlere bağımlı şekilde kendisini edilgen bir nesne olarak algıladığı bir durum olarak tarif edilmiştir (Fromm, 1996). Türk Dil Kurumu (2019) sözlüğünde ise yabancılaşma, belirli tarihsel şartlarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen olan öğelerin değişik biçimde kavranması olarak tanımlanmaktadır.

Yabancılaşma kavramı ilk zamanlarda akıl hastalarını tanımlamak için kullanılıyordu. Fransızcada "ailena", İspanyolcada "alinenada" sözcükleri bütünüyle kendinden uzaklaşmış, kopmuş insanları tanımlıyordu (Yeniçeri, 2009). İngilizce ve Fransızca alienation, Almanca entfremdung olarak ifade edilen yabancılaşma, çeşitli kaynaklara göre Grekçe alloiosis ve bu kelimedenden türetilen Latince alienatio kelimeleri, kendinden geçme, benliğinin dışına çıkma anlamlarında kullanılmaktadır. Kavram kelime anlamını, bir şeyi başkasının kılmak, başkasına ait olmak, başkasıyla ilgili olmak fiillerinden almaktadır. Teolojik kavram olarak kullanılan yabancılaşma kişinin bilincini yitirerek, kendinden geçmesi ve Tanrıyla bütünleşmesi anlamında kullanılıyordu. Hegel ile birlikte yabancılaşma kavramı teolojik bir kavram olmaktan çıkarılıp felsefi bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır. Hukukta bir

menfaati veya hakkı transfer etmek veya satmak, psikolojide kişilik bölünmesi, sosyolojide birey ile toplum arasındaki bağın zayıflaması anlamlarında kullanılmaktadır. Günümüzde sosyal bilimlerde çokça kullanılan yabancılaşma kavramı, insanı makineleştiren ve sonunda köleleştiren rasyonalist ve teknokratik bir uygarlık biçimine karşı olanların en çok kullandığı simge haline gelmiştir. Bu uygarlık biçiminde bireyin topluma, bulunduğu kültüre ve doğaya olan uyumunun azalması ve bu durumun bireyi yalnızlığa ve çaresizliğe sürüklemesidir (Yeniçeri, 2009; Özbudun, Markus ve Demirer, 2008; Ertoy, 2007: 18).

Felsefi anlamda yabancılaşma terimi 19. yüzyılın başlarında Fichte ve Hegel tarafından kullanılmıştır. Ancak o dönemde bu kavram filozofların yakın çevresindeki sınırlı kişi üzerinde etkili olmuştur. Yabancılaşma kavramının günümüzde yaygın anlamıyla kullanımında Marx'ın önemli etkisi vardır. Marx, kapitalist çağa ilişkin eleştirisinde insanın kendine yabancılaşması kavramını kullanmasıyla, yabancılaşma kavramı sosyoloji kuramına girmiştir (Pappenheim ve Ak, 2002). Marx'ın yabancılaşma üzerine düşüncelerinde Hegel ve Feuerbach'ın etkisi olduğu söylenebilir. Marx, yabancılaşan bireyin özünden koparıldığını ve koparılmanın kendisi dışındakiler tarafından gerçekleştirildiğini ve bireyin bu ayrılığa teslim olduğunu ifade etmektedir. Feuerbach, Marx'a benzer şekilde yabancılaşmaya bağlı olarak, insanın kendine özgü etkinliğinden tamamen kopması durumunda doğabilecek tehlikelere işaret etmektedir (Akdeniz, 2012; Özbudun ve diğ., 2008: 21-22).

19. yüzyıl Avrupasında duygular ve çalışma tutkusu katı ahlak kurallarıyla sınırlandırılınca kişiliklerde birbirine yabancılaşmış hale gelmiştir. Gün geçtikçe olmakta olanı yaşamak yerine, olması gerekeni yaşayan bir dünya ortaya çıkmıştır (Bakırcıoğlu, 2011: 151). Marx'ın ekonomi politik anlayışına göre, emek ile üretim arasındaki ilişki içerisinde yer alan işçiler, yabancı bir güce bağımlı olarak ürettikleri, kapitalistin mülkiyetinde olan ürünle kendini ve tüm insanlığını yitirmektedir (Esin, 1982). Marx'ın felsefesinde bireyin kendine ve çevresine yabancılaşmasına ve bireyin nesne haline gelmesi eleştirilmektedir (Akdeniz, 2012). Weisskopf'a (1996) göre, birey iki türlü varoluşsal yabancılaşma yaşamaktadır. Birincisi bireyin kendisini unutup, kendisi dışındaki dünyaya yoğunlaşarak kendisinden kopması ve kendisine yabancılaşmasıdır. İkincisi, bireyin özne olarak kendine yoğunlaşmış dünyadan koparak çevresine yabancılaşmasıdır.

Yabancılaşma insanlığın varoluşuyla beraber var olan, tarih boyunca her uygarlıkta toplumsal sistemin çeşitli yaşam alanlarında kendini gösteren ve doğası gereği gelecekte de varlığını sürdürecektir bir olgudur. Toplumların yabancılaşmaya ilişkin algıları tarihin her

döneminde farklılaşmıştır. Bu nedenle yabancılaşmanın tarih boyunca birçok farklı tanımı yapılmıştır. Buna rağmen yabancılaşmanın tanımı konusunda yeterince açık ve genel kabul görmüş bir anlayış yoktur. Yabancılaşma kavramının çok boyutlu ve karmaşık bir olgu olmasının altında yatan iki sebep vardır. Birincisi her kültürün, ideolojinin ve farklı çıkar guruplarının kendi varoluş gerekçelerini haklı göstermek adına yabancılaşmayı tanımlamasından kaynaklanmaktadır. İkincisi ise yabancılaşmanın teknolojik ve sosyolojik değişime bağlı olarak sürekli değişmesidir. Sürekli değişen ve gelişen bir olgu olan yabancılaşmaya ilişkin tanımlamalar eskimeye mahkûmdur (Fensham, 2018; Yeniçeri, 2009; Avcı, 2012: 36).

Yabancılaşmaya yüklenen anlamın sürekli değişiyor olması, teknolojik ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak sosyal yaşamın da sürekli değişiyor ve gelişiyor olmasıyla ilgili olabilir. Bu değişim her zaman gerçek manada gelişim anlamına gelmez. Değişimler bazen toplumlara yozlaştırır. Bu toplumsal değişim içerisinde birey bazen kendi öz benliğinden uzaklaştığının farkına bile varamayabilir ya da bunu rahatsız edici bir durum olarak görmeyebilir. Hatta bu yabancılaşmaya bağlı olarak büyük başarılar maddi kazançlar da elde edebilir. Ancak toplumun, yabancılaşmanın birey üzerinde oluşturduğu bu etkiyi görmezden gelmesi ve bireylerin bundan rahatsız olmaması nedeniyle, birey ve toplum kendi kimlik ve şahsiyetini oluşturan değerleri unutarak o topluma ait olmayan ve yıkıcı etkileri olan ithal değerleri benimsemeye başlar. Toplum ve toplumda yaşayan bireyler yabancılaşmanın yıkıcı etkilerini ancak sorun anlarında ve zor zamanlarında hissetmeye başlarlar (Pappenheim ve Ak, 2002; Sezen, 2002: 93).

2.1.4. Okula Yabancılaşma

Yabancılaşma günümüzde örgütleri ve insan ilişkilerini etkileyen önemli bir sorundur. Kişiler arası ilişkilerin ve etkileşimin yoğun olduğu okullarda, öğrenciler yabancılaşma olgusundan olumsuz olarak etkilenmektedir. Öğrencinin kendisine, arkadaşlarına, öğretmenlerine, okuluna yabancılaşmasıyla kendisini gösterebilecek yabancılaşma, eğitim öğretim sürecinin her basamağında görülebilmektedir.

Öğrencilerde okulda uygulanan programı, okulun norm ve değerlerini benimsememe şeklinde kendini gösteren yabancılaşma sorunu, öğrencilerin okul aktivitelerine ilişkin ilgi kaybı yaşamalarına, kendilerini öğrenmeye kapatmalarına, öğretmenlerle sorun yaşamalarına, okuldan sıkılmalarına ve okuldan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Bu tür öğrencilerin

çoğunlukta olduğu okullarda görev yapan öğretmenler de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yaşadığı sorunlar, verimli olamama duygusu, düşük motivasyon bunun göstergelerindedir (Fensham, 2018; 20).

Hascher ve Hadjar (2018) okula yabancılaşmanın öğrencilerin eğitim öğretim sürecine, öğretmenlerine, akranlarına yabancılaşmasının bileşiminden oluştuğunu ve her bir olgunun ayrı ayrı derinlemesine araştırılması gerektiğini ifade etmektedir. Twardella (2012) öğrencinin derslere yabancılaşmasının, ilgili ders sürecinde yaşadığı başarısızlık duygusu ve sınav notlarının düşük olması nedeniyle ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin okula yabancılaşmalarının şüphesiz birçok nedeni olabilir. Öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca arkadaşları ve öğretmenleriyle yaşadıkları çatışmalar ve olumsuz tecrübeler öğrencilerin olumsuz davranışlar geliştirmesine ve okuldan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Walker ve Graham, 2019). Okullarda yaşanan zorbalık olayları ve disiplin problemleri öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkilemektedir. Öğrencilerin okula yönelik algıları, okulun öğrenciye sunduğu imkân ve olanaklar öğrencilerin okula bağlılığında ve okula yabancılaşmasında etkili olabilir (Pehlivan ve Demirtaş, 2019: 45).

Öğrencilerin okuldan uzaklaşmaları ve okula yabancılaşmalarının nedenleri okul içi ve dışı olmak üzere ikiye ayrılabilir. Okul dışı nedenler olarak öğrencinin yaşadığı çevre, bu çevreye ait kültür, aile, öğrencinin okul dışındaki sorumlulukları, kitle iletişim araçları (Parsıl, 2007:118), siber ortam, vb. sayılabilir. Okul açısından düşünüldüğünde yine okulun bulunduğu çevrenin kültürü, bu kültüre bağlı olarak gelişen okuldaki yönetim süreçleri, yönetim süreçlerinin boyutlarından iletişim, eşgüdümleme ve etkileme biçimleri sayılabilir. Öğretmenlerin bu etkileme biçimlerine ilişkin algıları, tutumları ve davranışları, dolaylı olarak öğretmenin sınıf yönetim biçimini etkilemekte, öğretmenin sınıf yönetim biçimi de doğrudan sınıf iklimini etkilemektedir. Özellikle geniş ve kalabalık sınıflar, öğrenci ve öğretmen iletişimini sınırlamakta ve niteliğini düşürmektedir. Kalabalık sınıflarda anlamadığı konuyu öğretmenine sormayan öğrenci bu gibi durumlarda kendisini derslere veremez. Zamanla öğrenme sorunlarına neden olan bu durumda öğrencinin akademik başarısı düşmeye başlar. Akademik başarısı düşen ve derslere yabancılaşmaya başlayan öğrenci dersleri anlamsız görmeye başlar, gereksiz bulur ve okula sadece dersleri geçebilmek için gelir. Öğretmenleriyle iletişimi sınırlı olan, akademik başarısı düşük olan öğrenci, birde

arkadaşlarına yabancılaşmaya başlarsa öğrenci okula yabancılaşmış demektir (Kaya, 2016; Harscher, 2014; Avcı, 2012: 28; Erimez ve Gizir, 2013).

Öğrencilerin öğretmenlerine ve okula yabancılaşmalarının nedenlerinden biri öğretmenlerin otoriter tutum ve davranışlarına bağlı olarak yaşadıkları kaygı ve korkudur. Özellikle ergenlik çağındaki öğrencilerin arkadaşlarının önünde öğretmeni tarafından rencide edilmesi öğrenciyi sınıfına yabancılaştırmaktadır (Başar, 2014: 98). Öğrencinin okula yabancılaşmasının bir diğer nedeni de otoriter yönetim anlayışıdır. Böyle bir okulda yöneticilerden korktuğu için okulun kurallarına uyar görünen öğrenci okulun kurallarını içselleştiremez ve anlamsızlık boyutunda okula yabancılaşabilir (Parsıl, 2007: 117).

Öğrenciler okudukları okulların gelecekte yapmak istedikleri mesleklere ilişkin gelişimlerine katkı sağlamadığını düşündüklerinde, istedikleri bölüm dışında bir bölümde okumak zorunda kaldıklarında ya da ilgili okuldan mezun olanların iş bulamadığı bilindiğinde okula yabancılaşabilmektedir (Fensham, 2018; Demirtaş, Özer, Han ve Atik, 2017). Okuldan akademik olarak beklentisi olmayan, okulun norm ve değerlerini benimsemeyen öğrenciler, zamanla okulun kurallarını çiğnemekte sakınca görmeyen öğrencilere dönüşebilmektedir. Okula yabancılaşan öğrencilerin asosyal davranışlar sergiledikleri, akademik başarılarının düşük olduğu ve suça eğilimli akran gurupları arasında yer aldıklarına ilişkin çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Atmaca, 2019: 76; Başar, 2014: 170; Peker ve diğ., 2012; Konishi ve diğ., 2010; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Seeman, sosyoloji ve sosyal psikoloji alanyazında toplumsal kökenli sorunlar olarak görülen doyumsuzluk, güçsüzlük, yalnızlık gibi kavramlardan yola çıkarak yabancılaşmayı; güçsüzlük duygusu, anlamsızlık, normsuzluk, tecrit edilme, kendine yabancılaşma olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır (Akt. Bayhan, 1997). Mau (1992), Sanberk (2003), Brown, Higgins ve Paulsen (2003) ise yabancılaşmayı eğitim örgütleri açısından güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık olmak üzere dört kategoride ele almıştır (Akt. Çağlar, 2012: 197).

Yabancılaşmanın öğrenciler üzerinde ne türde etkiler oluşturacağı sorusunun yanıtı yabancılaşma kavramının boyutlarında yer almaktadır. Öğrencilerin okulda kendini güçsüz hissetmesi, okulun kurallarını çiğnemesi, okulu anlamsız görmesi ve okulda sosyal uzaklık yaşaması yabancılaşmanın ne gibi etkiler oluşturacağına yanıtı olabilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009: 327)

2.1.4.1. Anlamsızlık

Anlamsızlık bireyin kendi etkinliklerine anlam verememesidir (Tezcan, 1985: 122). Okullarında almış oldukları eğitimin gelecekte işlerine yaramayacağını düşünen, gelecekte yapmak istedikleri işler ve mesleklerle okulda öğrendikleri arasında bağ kuramayan öğrenci dersleri dinlemekte isteksiz davranmakta ve anlamsızlık boyutunda okula yabancılaşmaktadır. Dersler ilgisini çekmeyince başka şeylerle uğraşmaya başlayan öğrenci ise istenmedik davranışlar geliştirmektedir. Sürekli okula gitmenin sıkıcı olduğunu düşünen, öğrenciliği zorunlu bir iş olarak gören ve bu zorunluluğun anlamsız olduğunu düşünen öğrencilerde yabancılaşma yaşamaktadır (Şimşek ve diğ., 2015; Çağlar, 2012). Bazı öğrencilerin bulunduğu ortamda istenmeyen davranışlar göstermesinin nedenlerinden biri de okul kurallarının anlamsız olduğunu düşünmesidir. Öğrenciler öğrenmeleri ve ezberlemeleri konusunda kendilerine dayatılanların anlamsız olduğunu düşündüklerinde buna karşı tepki geliştirebilir ve buna bağlı sorunlar yaşayabilirler. Okul yaşantısını anlamsız bulmalarına rağmen bu duruma tepkisiz kalan öğrenciler ise doyumsuzluk, kayıtsızlık, motivasyon kaybı, güçsüzlük ve sosyal uzaklık yaşayabilirler (Ada ve Çetin, 2002: 113; Glasser, 1999: 299).

2.1.4.2. Güçsüzlük

Güçsüzlük ulaşmak istenilen amaçlara ulaşamaması durumunda bireyin yaşadığı doyumsuzluk duygusuyla ilişkilidir (Tezcan, 1985: 122). Okulun gerçekleştirmek istediği amaçlarına hizmet etmediğini düşünen, bu nedenle derslere karşı ilgisiz ve öğrenme konusunda isteksiz olan öğrenciler zamanla güçsüzlük duygusu yaşamaya başlarlar. Bu öğrenciler okulun kendilerine yüklemiş olduğu, ödev, sınav gibi okula ilişkin sorumluluklar nedeniyle aynı zamanda kendilerini yıpranmış, tükenmiş ve güçsüz hissederler. Okula güçsüzlük boyutunda yabancılaşan öğrencilere her gün okula gidip gelmek çok zor gelir. Okul bu öğrenciler için sadece bir sorun yeridir ve öğrenci bu sorunlarla mücadelede kendini yetersiz görmektedir (Şimşek ve diğ., 2015; Çağlar, 2012).

Okuldaki derslere ilgisizliğin bir sonucu olarak yaşanan akademik başarısızlık, öğrencinin tedirginlik, sıkıntı, eksiklik ve tükenmişlik duygusu yaşamalarına neden olmaktadır. Özellikle lise son sınıflarda yoğunlaşan gelecek kaygısı, öğrencilerin çalışma gücünü azaltmakta ve aşırı kaygı başarısızlığa neden olmaktadır. Okulda baskıya, tehdide, zorbalığa maruz kalan ya da bu tür durumlara şahit olan öğrencilerde okul korkusu ve buna

bağlı olarak güçsüzlük duygusu yaşanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2011). Coşkun ve Altay'ın (2009) araştırmalarında okulu güvenli olarak algılayan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

2.1.4.3.Kuralsızlık

Kuralsızlık belirli amaçlara ulaşmak için toplumsal olarak benimsenmeyen davranışlara başvurmayla ilgilidir (Tezcan, 1985: 122). Okul içerisinde arkadaşları ve öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin zaman zaman çeşitli nedenlere bağlı olarak kurallara uymadığı bilinmektedir. Her öğrencinin farklı düşünce ve kişilik özelliklerine sahip olması, öğrencinin algılamasını ve değerlendirmesini de farklılaştırmaktadır. Öğrencinin olayları yorumlama ve tepkide bulunma biçimi bazen okulun kurallarının çiğnenmesine neden olmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin daha fazla asi davranışlarda bulunduğu, şiddete ve kavgaya başvurarak okulun kurallarını çiğnediği bilinmektedir (Kılıç, 2013; Çiftçi ve diğ., 2008: 27).

Sınıf disiplini ile okul disiplini arasında güçlü bir ilişki vardır. Aslında sınıf disiplini okul disiplininin lokomotifidir. Okul içerisinde kuralların belirlenmesi ve uygulanması büyük oranda sınıf içerisindeki kuralların belirlenmesi ve uygulanmasıyla ilgilidir. Sınıf içerisinde yaşanan bir tartışma çoğu zaman sınıf dışına da taşınır. Yaşanan bu tartışmalar hem sınıf hem de okul iklimine zarar verir. Ancak disiplin sorunlarının yaşanmadığı, öğrencilerin okulun kurallarına tamamiyle uyduğu bir okul ortamı oluşturmak neredeyse imkânsızdır. Her sınıfta ve okulda davranışlarının denetlenmesinde zorluk çekilen öğrenciler vardır. Bu öğrenciler arkadaşları, öğretmenleri ve okulun diğer işgörenleriyle sorunlar yaşarlar. Karşı gelme, kurallara uymama, dersle ilgilenmeme, sürekli hareket halinde olma, sınıf arkadaşlarını rahatsız etme ve izinsiz konuşma bu öğrencilerin genel özellikleridir. Okulun kurallarını gereksiz gören öğrencilerin okulun kurallarına uymayacağı ve buna bağlı olarak daha fazla disiplin cezası alacağı beklenen bir sonuçtur (Türk, 2013: 136).

Okulun kurallarına uymayan bu öğrenciler çoğu zaman sözel olarak uyarılsa da bazen çeşitli yaptırımlarla karşılaşmaktadır. Okulun kurallarını anlamsız gören ve çiğnemekte sakınca görmeyen öğrenciler anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında okula yabancılaşırken, kendisine verilen disiplin cezasının adil olmadığını düşünen öğrenci, güçsüzlük boyutunda okula yabancılaşabilmektedir. Okula yabancılaşan bu öğrenciler bu durumdan olumsuz

etkilenmekle birlikte, sınıf arkadaşlarını da olumsuz etkilemekte, dersin akışını bozarak öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir.

Öğrencilerin okulun belirlediği kurallara uymaması okula yabancılaşmalarına neden olmakla beraber, okula yabancılaşmanın sonucunda da kuralsızlık yaşanmaktadır. Çivitci (2011) araştırmasında okula yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öfke ve düşmanlık duygularını daha fazla yaşadıkları ve öfkelerini daha yıkıcı bir şekilde ifade ettiklerini tespit etmiştir.

2.1.4.4. Sosyal Uzaklık

Sosyal uzaklık üyesi olunan toplumun belirlenmiş olan norm ve amaçlarına yeterli olmayan bir biçimde katılma veya katılmama durumudur (Tezcan, 1985: 122). Toplum halinde yaşama bireylere bir arada yaşayabilmek için bazı davranışların öğrenilmesi ve yerine getirilmesi konusunda bazı sorumluluklar yükler. Bu sorumluluk bazen birey üzerinde baskı oluştursa da, bireyler başkalarıyla iletişim kurarak, onları görerek, işiterek ve onlara dokunarak toplumsallaşır. Hiçbir insan tek başına yeterli ve mutlu olamaz. Yalnızlık ve toplum dışına itilmişlik duygusu birey üzerinde yıkıcı etkiler gösterebilmektedir. Başkalarıyla birlikte olma, başkalarına benzeme tutkusu bazen yaşama tutkusunun önüne geçebilir. Bireyler bazen kalabalıklar içerisinde de kendisini yalnız ve mutsuz hissedebilirler. Bazı öğrenciler arkadaşlarıyla aynı ortamı paylaşmasına rağmen farklı kişilik özellikleri nedeniyle diğerleriyle iletişim kurmakta sorunlar yaşar ya da iletişim kurmak, etkileşime girmek istemezler (Yörük, 2013: 299; Bakırcıoğlu, 2011: 136; Ergin ve Birol, 2000: 142). Arkadaşlarıyla sosyal etkinliklerde bulunmaktan hoşlanmayan ya da sosyal etkinlikler sırasında anlaşmazlıklar yaşayan öğrenciler bir an önce okulun bitmesini isteyerek, son dersi dört gözle beklerler (Şimşek ve diğ., 2015). Sınıf içi etkinliklere karşı ilgisiz olan öğrenciler, derslerde çoğu zaman sınıf veya okul dışındaki arkadaşlarıyla, ailesiyle yapacağı etkinlikleri düşünürler. Kendilerini sınıflarından ve arkadaşlarından soyutlayan bu öğrenciler genellikle sınıfta bulunmak yerine okul dışı etkinliklerde bulunmayı arzularlar (Parsıl, 2007: 122). Sınıftaki öğrencilerin toplumsal soyutlanmasına izin vermeme, bunun aksine sen sınıfın önemli bir üyesisin mesajı verme, öğrenci arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle etkileşime geçebilmesini sağlamada öğretmenlerin rolü önemlidir (Ergin ve Birol, 200: 142).

2.2.İlgili Araştırmalar

2.2.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yücekök (2019) araştırmasında, Z kuşağı olarak adlandırılan ve yaşları 14-18 arasında değişmekte olan katılımcıların, sosyal medya kullanım alışkanlıkları bağlamında kültürel yabancılaşmalarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 245 kadın 156 erkek olmak üzere toplam 401 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların sosyal medyada geçirdikleri günlük ortalama sürenin 4-6 saat arasında olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kadınların kültürel yabancılaşma düzeyi erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların sosyal paylaşım ağlarından en fazla Instagramı kullandığı, bunu sırasıyla Youtube, Facebook, Twitter ve TikTok'un takip ettiği görülmüştür.

Haskaya'nın (2016) ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile okula yabancılaşması arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalıştığı araştırmasının örneklemini, 193 kız 207 erkek olmak üzere toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonunda akran zorbalığı düzeylerinin öğrencilerin okula yabancılaşma algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada düşük akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin düşük, yüksek akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu ve akran zorbalığına maruz kalma derecesi arttıkça okula yabancılaşma düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

Pala'nın (2016) ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma sorununu cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından incelediği araştırmasının örneklemini, 13 farklı okuldan 444 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile öğrencilerin okula yabancılaşması arasında anlamlı bir fark yoktur. Okul türü açısından yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık faktörleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, soyutlanmışlık faktörü ile okul türü açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anadolu Lisesinde, Mesleki Eğitim Merkezinde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, soyutlanmışlık faktörü boyutunda okula yabancılaşmaları Fen Lisesi öğrencilerine göre daha fazladır. Akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin yabancılaşmanın kuralsızlık boyutunda, akademik başarısı ortanın biraz üstünde ve yüksek olan öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Gedik'in (2014) ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşmasını incelediği araştırmasının örneklemini 10., 11., ve 12. sınıflarda öğrenim

gören toplam 515 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin geneli ve öğretmen-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi boyutu, öğrenci-öğrenci iletişimi, sosyal etkinlikler alt boyutları ile okula yabancılaşma algılarının geneli ve güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık, kuralsızlık alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Duy ve Yıldız'ın (2014) farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmalarının örneklemini, Diyarbakır ilindeki üç farklı okulun 6., 7. ve 8. sınıflardan 214 kız 201 erkek olmak üzere toplamda 415 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; okula bağlanma ve arkadaşla bağlanma bağlamında farklı zorbalık statüleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Kurban ve izleyici konumundaki öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin zorba öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu; izleyici öğrencilerin, kurban ve zorba öğrencilere kıyasla daha fazla arkadaşla bağlanma hissederken; kurban, zorba/kurban öğrenciler ve izleyici öğrenciler arasında arkadaşla bağlanma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer biçimde zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, farklı zorbalık statülerine ve cinsiyete sahip öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Cinsiyetin okula bağlanma alt boyutları bağlamında anlamlı bir değişken olmadığı, ancak zorbalık yapma, zorbalığa maruz kalma açısından anlamlı bir değişken olduğu görülmüştür.

Topçu'nun (2014) yapısal eşitlik modellemesi kullandığı araştırmasında, ilk kez zorbalık mağduru olan ergenlerin içe yönelim bozukluğu sergilemesinde rolü olabilecek bazı içsel mekanizmaları incelemiştir. Geleneksel ve siber mağdurların içe yönelim bozuklukları sergilemesinde, zorbalıkla baş etme stratejileri ve ailenin sosyal desteği iki ana aracı değişken olarak tespit edilmiştir. Hem geleneksel hem de siber mağdurların, zorbalıkla mücadelede işlevsel olmayan stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Zorbalığa maruz kalanlardan bu durumu bastırmaya çalışanların daha fazla içe yönelim bozukluğu yaşadığı, zorbalık mağduru olup ailelerinden destek alan öğrencilerin zorbalıkla daha iyi mücadele ettiği ve daha az içe yönelim bozukluğu yaşadığı tespit edilmiştir.

Çengel (2013) okulu bırakma ve sınıf tekrarının en fazla yaşandığı Meslek Lisesi 9. sınıflarda öğrencilerin sınıf iklimi algılarını belirlemeye, olumlu ve olumsuz sınıf iklimi algısına sahip iki farklı sınıfta, sınıf içi etkileşimin örtük program açısından nasıl farklılaştığını açıklamaya çalışmıştır. Araştırmasında karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanmıştır. Yapılan analizler sonunda olumlu ve olumsuz sınıf iklimine

sahip iki sınıf belirlenmiş ve bu sınıflarda üç ay boyunca gözlemler yapılmıştır. Gözlem süresinin sonunda her iki sınıftan üst, orta ve alt başarı gurubundan 3'er öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci ve her iki şubede derse giren 1'er öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan gözlem ve görüşme sonuçlarına göre, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin derslerle daha az ilgilenmesinin sonucu olarak, daha çok gürültü olmakta, sınıf kurallarıyla ilgili daha çok belirsizlik yaşanmakta, öğretmenler öğrencilere daha çok müdahale etmekte ve öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışları daha sık gözlenmektedir. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha çeşitli ve daha sık olumlu davranışlar gözlenmektedir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, her iki sınıfta da olumsuz olarak değerlendirilebilecek davranışlar, olumlu olarak değerlendirilebilecek davranışlardan hem çeşitlilik hem de gözlenme sıklığı açısından daha fazladır.

Serin'in (2012) ilköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyet yaşantılarını ve buna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelediği araştırmasının örneklemini, farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip okullardan toplam 4291 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca 727 yönetici 916 öğretmen örnekleme yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin % 26.52'sinin siber zorbalık davranışları gözlemlediği, % 9.42'sinin siber zorbalık yaptığı, % 11.79'unun siber mağdur oldukları ve % 5.31'inin ise hem siber zorba hem de siber mağdur oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hem daha fazla siber zorbalık yaptıkları hem de daha fazla siber mağdur oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İnternete günde beş saat ve daha fazla bağlanan öğrencilerin internete bundan daha az süre ile bağlanan öğrencilerden daha fazla siber zorbalık davranışları gösterdiği ve daha fazla siber mağdur oldukları görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin devam ettikleri okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevresi ile siber zorbalık davranışlarında bulunma durumları arasında anlamlı bir fark bulunamazken, araştırmada sosyo-ekonomik değişkenlerden biri olarak ele alınan ebeveynlerin eğitim durumu ile siber zorbalık arasında fark vardır. Annesi master veya doktora düzeyinde eğitilmiş olan çocukların, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklardan, daha fazla siber zorbalık davranışları gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin internete erişim sağladıkları yere göre siber zorbalık davranışlarında bulunmaları arasında anlamlı bir fark varken, siber mağduriyet puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. İnternete, internet kafelerden erişim sağlayan çocuklar, internete ev, okul ve arkadaşının evinden giren çocuklardan daha fazla siber zorbalık davranışları göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğrenciler

siber zorbalık davranışlarında bulduklarında veya siber mağdur olduklarında öncelikle anne ya da babalarıyla konuşmaktadırlar. Araştırmanın okul yöneticisi ve öğretmen boyutunda, okul yöneticilerinin % 6.3'ü, öğretmenlerin ise % 7.6'sı öğrenciler tarafından siber zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Siber zorbalığa uğrayan yöneticiler, en çok küfürlü ve hakaret içeren e-posta ve mesajlar aldıklarını, cep telefonu ile rahatsız edildiklerini; öğretmenler ise küfürlü e-posta aldıklarını, kişisel fotoğraflarında oynama yapıp yayımlandığını ve siber ortamlarda hakarete uğradıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin % 53.2'si, öğretmenlerin % 50.5'i okullarındaki öğrencilerin siber zorbalık yaptıklarına şahit olduklarını; yöneticilerin % 44.2'si, öğretmenlerin % 37.7'si ise okullarındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarına şahit olduklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, siber zorbalık davranışlarının en fazla sekizinci sınıfta görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Karşı'nın (2012) ortaöğretim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasının örneklemini, yüksek ve düşük akademik başarı düzeyinde bulunan farklı liselerden 473 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf atmosferi algılarının öğrencilerin cinsiyetlerine ve okul türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf atmosferinin; öğretmen davranışları, öğrenme-öğretme süreçleri ve öğrenci davranışları boyutları olmak üzere tüm boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu algıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir ve Akar (2011) araştırmalarında, lise öğrencileri arasında siber zorbalığın yaşanma sıklığı, siber zorbalığın gerçekleştiği siber ortamların neler olduğu, siber zorba ve kurban olmanın cinsiyet, yaş, sınıf ve günlük internet kullanma süresine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ve İstanbul illerinde yer alan üç liseden tesadüfî olarak seçilen 336 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin % 14'ünün son bir ay içerisinde siber zorbalığa maruz kaldığı, %10'unun ise siber zorbalık yaptığı tespit edilmiştir. Siber zorbalığın en sık yaşandığı siber ortamların başında sosyal paylaşım siteleri ve cep telefonlarının geldiği görülmüştür. Demografik değişkenlerin siber zorbalık ile ilişkisine ilişkin yapılan analizlerde cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyinin siber zorbalık üzerinde bir etkisi olmamasına rağmen, günlük internet kullanım süresi beş saati aşan katılımcıların diğer gruplara göre daha fazla siber zorbalık yaptıkları tespit edilmiştir.

Bilgiç ve Yurtal'ın (2009) bir ilköğretim okulundan 4. ve 5. sınıflara devam eden öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile sınıf iklimine ilişkin algılarını inceleyen nitel araştırmanın örneklemini toplam 157 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada zorbalık olaylarına karışmayan 29, zorba davranışlara maruz kalan 91 ve zorbaca davranışta bulunan 37 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre zorbalığa karışmayan öğrencilerin maruz kalan ve zorbalık eğilimi olan öğrencilere göre daha olumlu sınıf iklimi algılarına sahip oldukları görülmüştür.

2.2.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Smith ve diğerleri (2018) Avrupa'da ve diğer ülkelerde kültürler arası çeşitliliğe bağlı olarak siber zorbalığı araştırmışlardır. Araştırmalarının örneklemini yaşları 9-16 arasında değişen ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin bir kısmı internet üzerinden, bir kısmı yüz yüze, bir kısmı ise telefon görüşmeleriyle toplanmıştır. EUKO (EU Kids Online) ölçeğinin verileri 25 Avrupa ülkesinden, her ülkeden internet erişimi olan 1000'er öğrenciden, HBSC (Health Behaviour of School-aged Children) ölçeğinin verileri, Avrupa ve Kuzey Amerika ağırlıklı olmak üzere 42 farklı ülkeden 1500'er öğrenciden toplanmıştır. Ülkeler arası benzerlikler ve farklılıklar, Hofstede'nin kültürel değerler sınıflandırması, eğitim sistemi, teknolojik altyapı, yasal çerçeve-düzenleyici yapı, sosyo-ekonomik sınıflandırma olmak üzere beş faktör altında tartışılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ilgili ülkenin dilinde uygulanmıştır. Bullying (zorbalık) kavramının tam karşılığı olmayan ülkelerde zorbalık anlamına gelebilecek kelimeler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, siber zorbalık davranışı ile kültürel farklılıklar arasında küçük ve önemsiz farklılıklar bulunmasına rağmen, araştırmacılar iki ölçekten elde edilen veriler arasında tutarsızlıklar olduğunu ifade ederek, siber zorbalıkla kültürler arasında önemli ilişki olduğuna inandıklarını, bu araştırmanın daha kapsamlı araştırmalar için bir örnek oluşturması gerektiğini ifade etmektedirler.

Baldry ve diğerlerinin (2017) okul ve siber zorbalık davranışları arasındaki ilişkide cinsiyet farklılığının etkisini araştırdıkları çalışmalarında, okul zorbalığı ile siber zorbalık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini yaşları 11-17 arasında değişen 7 farklı ortaokuldan toplam 2785 İtalyan öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler zorba-siber zorba, kurban-siber kurban, hem zorba hem kurban ve zorbalık olaylarına karışmayan öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır. Okulda zorbaca davranışlarda bulunan öğrencilerle, siber ortamda zorbalık yapanlar arasında kız öğrenciler açısından anlamlı bir

ilişki yok iken erkek öğrenciler açısından anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okulda hem zorba hem mağdur olan öğrenciler ile siber ortamda hem zorba hem mağdur olan öğrencilerde her iki cinsiyet açısından anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Fredrick'in (2015) sosyal desteğin geleneksel ve siber mağduriyet üzerindeki koruyucu rolünü ve sosyal desteğin; geleneksel mağduriyet, siber mağduriyet, depresyon ve intihar ile arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasının örneklemini yaşları 13 – 16 arasında değişen 198 erkek, 201 kız olmak üzere toplam 399 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma ile depresyon arasında, geleneksel mağduriyet ile intihar düşüncesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda geleneksel mağduriyet yaşayan kız öğrencilerdeki intihar düşüncesi oranı erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Depresyonun geleneksel ve siber mağduriyet ile intihar düşüncesi arasında tam aracı değişken olarak etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda beklentinin aksine sosyal desteğin geleneksel ve siber mağduriyet ile depresyon/içsel sıkıntı arasında engelleyici/tampon rolü olmadığı görülmüştür.

Shih'in (2015) Tayvanlı ergen öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasının örneklemini 374 öğrenci oluşturmaktadır. Shih, Asya ülkelerindeki öğrencilerin akademik beklentiye ve baskıya dayalı olarak akademik tükenmişlik yaşadıklarını ancak alanyazında öğrencilerin akademik tükenmişliği ile sınıf iklimi arasındaki ilişki konusunda yeterince çalışmanın olmadığını ifade etmiştir. Yapısal eşitlik modellemesini kullanıldığı araştırmanın sonunda, öğrencilerin tükenmişlikle başa çıkmada kullandıkları stratejilerin, algılanan sınıf iklimi ile akademik tükenmişlik arasında tam aracı değişken olarak rol aldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonunda akademik tükenmişliğin destekleyici sınıf yapısı ve akran desteğiyle aşılabileceği ifade edilmiştir.

Rudolph, Lansford, Agoston, Sugimura, Schwartz, Dodge ve Bates'in (2014) ortaokul öğrencilerinde normal olmayan akran ilişkilerinin yordayıcıları olarak, akran zorbalığı ile sosyal yabancılaşmayı ve bunların arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaları iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasının örneklemini yaşları 5-12 arasında değişen 298 kız, 287 erkek olmak üzere toplam 585 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasının örneklemini yaşları 8-12 arasında değişen 338 kız, 298 erkek olmak üzere toplam 336 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasının örneklemini ikinci aşamadan farklı olarak farklı etnik gruplardan daha düşük sosyoekonomik yapıya sahip ailelerin

çocukları oluşturmaktadır. Her iki çalışmada da benzer olarak; akran zorbalığına maruz kalmanın, ortaokul döneminde sosyal yabancılığa neden olduğu, sosyal yabancılığın da arkadaşlık ilişkilerinde anormal davranışlar gösterilmesine neden olduğu tespit edilmiştir. Birinci çalışmada sosyal yabancılığa uğrayan öğrencilerin ortaokul döneminde anti-sosyal davranışlar gösterdiği, ikinci çalışmada ise içe kapanık öğrencilerin, çevresinden yardım alamama aracı değişkeniyle birlikte değerlendirildiğinde, daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığı tespit edilmiştir.

Barlett ve Coyne'nin (2014) siber zorbalık davranışları ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırdıkları meta analiz çalışmalarında 109 makaleyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre erkek öğrenciler daha çok siber zorbalık yapmakta iken, kız öğrenciler daha çok siber zorbalığa maruz kalmaktadır.

López, Bilbao ve Rodríguez'in (2012) 6., 7., ve 8., sınıflardan toplam 444 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında, sınıf ikliminin akran zorbalığının belirleyicisi olduğu, sınıf ikliminin zorbalık yapma veya mağdur olma değişkenlerinin nedenlerinden biri olan sosyo-ekonomik farklılıklar değişkeni kontrol edildiğinde bile, zorbalık yapmayı %40.1, mağduriyeti ise %33.5 oranında açıkladığı görülmüştür.

Safipour, Snhopflocher, Higginbottom ve Emami'nin (2011) araştırmalarında liselerde öğrenim gören İsveçli ergenlerin kişisel sağlık algıları ile yabancılığın arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini yaşları 15-19 arasında değişen 446 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kişisel sağlık algıları ile yabancılığın arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca yabancılığın; öğrencilerin kendilerini enerjik hissetmesi, uyku durumu, duygusal tepki gibi zihinsel sağlık ile acı duyma ve fiziksel hareketlilik gibi fiziksel sağlık algıları arasında aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Yabancılığa sahip olmanın öğrencilerin zihinsel sağlık algılarını olumsuz etkilediği, fiziksel sağlık algısının da öğrencilerin yabancılığa algısını yükselttiği görülmüştür.

Valentino (2008) araştırmasında, öğretmen öğrenci ilişkilerinin sınıf iklimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Almanya eğitim sisteminde yer alan okul türlerinden Hauptschule ve Gymnasium olmak üzere iki farklı okul türünde öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin sınıf iklimi algısına ilişkin farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre,

Gymnasium'da öğrenim gören öğrencilerin Hauptshule'de öğrenim gören öğrencilere göre, sınıf iklimi algısı daha olumludur ve bu durum cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Gymnasium'da öğrenim gören öğrencilerin sınıf içerisindeki birlik ve beraberlik algısının da daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Gymnasium'da Hauptshule'ye göre sınıf içerisinde yaşanan tartışma sayısı daha azdır. Benzer şekilde Gymnasium'da Hauptshule'ye göre derslerle ilgisi az olan, okula yabancılaşan, kendisini yalnızlaşmış ve izole hisseden öğrenci sayısı daha azdır. Sınıf ikliminin boyutlarında cinsiyet açısından farklılaşma görülmüştür. Sınıf içerisinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla tecrit edilmeye ve sosyal izolasyona maruz kaldığı tespit edilmiştir. Sınıf iklimi algısı öğretmen öğrenci ilişkileri açısından değerlendirildiğinde Hauptshule öğrencilerinin algısının daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir başka bulgusunda, okula karşı tutum ne kadar olumluysa sınıf içerisindeki birlik ve beraberliğinde o kadar olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Carney (2000) araştırmasında, akran zorbalığına maruz veya seyirci kalan öğrencilerin intihara eğilimlerini incelemiştir. 135 kız 65 erkek toplamda araştırmaya gönüllü 200 öğrencinin katıldığı çalışmada veriler “Okul Zorbalık Anketi” ve “İntihar Olasılığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada alan yazın verilerine dayanarak zorbalığa maruz kalan öğrencilerin zorbalığa seyirci kalanlara göre; daha fazla umutsuzluk düşüncesine, daha fazla kişisel olumsuz değerlendirmeye ve daha fazla kin ve düşmanlık düzeyine sahip olacakları ve dolayısıyla intihar eğilimlerinin daha yüksek olacağı hipotezi kurulmuş ancak yapılan analizler sonucunda bu hipotez doğrulanamamıştır. Yapılan MANOVA testinin sonucuna göre zorbalığa maruz veya seyirci kalanların intihara eğilim düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Craig ve diğerlerinin (2000) öğrencileri sınıflarında ve oyun alanlarındaki doğal ortamında kamera yerleştirilerek gözledikleri araştırmalarında, öğrencilerin bir saat içerisinde oyun alanlarında sınıf ortamına göre yaklaşık iki kat daha fazla zorbaca davranışlara maruz kaldığı tespit edilmiştir. Oyun alanında daha çok fiziksel zorbalığa maruz kalan öğrenciler, sınıf ortamında daha çok sözel zorbalığa maruz kalmaktadır. Zorbalık davranışı gösteren ve zorbalığa maruz kalanların genellikle aynı cinsiyette oldukları ve erkek öğrencilerin oranının kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak agresif davranışlar gösteren ve göstermeyen her iki öğrenci grubu da benzer oranda zorbalığa maruz kalmaktadır. Kafkas, Afrika kökenli Kanadalı, Asyalı ve diğer etnik gruplar arasında zorbalık yapma ve maruz kalma açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.2.3. Alanyazının Değerlendirilmesi

Alanyazında geleneksel ve siber zorbalık yapma ile mağduriyet arasında anlamlı ilişki olduğunu, zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumsuz etkilediğini ve okula yabancılaşmalarına neden olduğunu gösteren çalışmalarla birlikte, yaşanan zorbalık olaylarının sadece mağdurları değil; bu duruma şahit olan, taraf olan veya zorbalık yapan öğrencileri de etkilendiğini gösteren çalışmalar da yer almaktadır. Araştırmada etkilenen (yordanan) değişkenler olarak ifade edilen sınıf iklimi algısı ve okula yabancılaşmanın bazı çalışmalarda etkileyen (yordayan) değişkenler olduğu görülmüştür.

Duy ve Yıldız (2014) zorbalık mağduru ve izleyici konumunda olanların, zorbalık yapanlara göre okula bağlanma düzeyinin daha yüksek olduğunu, diğer bir ifade ile okula yabancılaşmalarının daha düşük olduğunu, Serin (2012) araştırmaya katılan öğrencilerin %9.42'sinin siber zorbalık yaptığını, %11.79'unun siber mağdur olduğunu ve %5.31'nin ise hem siber zorba hem de siber mağdur olduklarını, Demirci (2017) siber mağduriyet düzeyi yükseldikçe, siber zorbalık yapma eğilimlerinin arttığını tespit etmişlerdir.

Ciminli (2017) siber zorbalık ile empati arasında, Raskauskas ve diğerleri (2010) ise geleneksel zorbalık ile empati arasında negatif ilişki olduğunu, empati yapamayan öğrencilerin geleneksel ve siber zorba olma hem de geleneksel ve siber mağdur olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ciminli (2017) dışa dönük öğrencilerin siber mağduriyet düzeylerinin daha düşük olduğu, nevrotik kişilik özellikleri gösteren öğrencilerin ise siber mağduriyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu, Özkan (2019) ergenlerin siber zorba olma düzeyleri arttıkça, suçluluk ve utanç düzeylerinin arttığı ve öznel mutluluk düzeylerinin azaldığını tespit etmişlerdir.

Sınıf iklimi konusunda yapılan araştırmalar sırasında alanyazın çalışmalarının daha çok okul iklimi üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Okul ikliminin boyutlarına bakıldığında birçok boyutun sınıf ikliminin boyutlarıyla birebir aynı veya dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Okul ikliminin boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler, sınıf yönetimi, akademik yeterlik gibi boyutlar sınıf iklimiyle doğrudan ilişkiliyken, yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, okul-çevre ilişkileri, güvenli öğrenme ortamı dolaylı olarak sınıf iklimini etkilemektedir. Bu dolaylı ilişki biçimleri sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerini, akademik yeterlik algısını ve sınıflarına ilişkin doyum

düzeylerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Avşar, 2019; Bektaş ve Nalçacı, 2013; Doğan, 2012; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Yıldız ve Sümer, 2010).

Yıldız ve Sümer (2010) öğrencilerin saldırgan davranışlarını yordayan en güçlü değişkenin öğrencilerin okul iklimi algısı olduğunu tespit etmişlerdir. Okul iklimini olumlu ve destekleyici olarak algılayan öğrencilerin diğerlerine göre saldırganlık düzeyi daha düşüktür. Görücü (2016) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuk ve ergenlerin %23.1'nin siber mağdur olduğunu, Casas, Del Rey ve Ortega-Ruiz (2013) okul iklimi ve okul ikliminin tüm boyutlarının geleneksel zorbalığı yordadığını, olumlu akran ilişkilerinin ve okul güvenliğine ilişkin farkındalığın da siber zorbalığı yordadığını, Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009) olumlu okul ikliminin özelliklerinden olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı yönelimli öğrenme ortamı, olumlu akran ilişkileri, güvenli eğitim ortamı öğrenciler arasında görülen zorbalık davranışlarını azalttığını tespit etmişlerdir. Peker ve diğerleri (2012) sınıf ikliminin boyutlarından olan algılanan akademik yeterliğin siber mağduriyet üzerinde yordayıcı bir etkisinin olmadığını, Dönmez (2016) okul iklimi ile okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin okula bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir.

Alanyazında geleneksel mağduriyetin (Gümüşler, 2014; Pişkin 2011; Efiltili, 2008; Valentino, 2008) ve siber mağduriyetin (Baykal, 2016; Süslü, 2016; Ciminli, 2016; Çiftçi, 2018; Horzum ve Ayas, 2011) okul türüne göre farklılaştığını gösteren çalışmalar yer almakla beraber Schäfer'e (1998) göre, zorbalık ve mağduriyet açısından okullar ve okul türleri açısından bir fark yoktur ve her okulda benzer olaylar yaşanmaktadır. Öğrencilere sorulduğunda her sınıfta bu durumla ilgili hikâyesi olan zorbalılar, mağdurlar ve izleyiciler olduğu görülecektir.

Alanyazın araştırmaları akademik başarısı düşük olan öğrencilerin suça bulaşmaları ve suç sayılan eylemleri tekrarlama sıklığının daha fazla olduğunu göstermektedir (Atmaca, 2019: 75; Ayas ve Pişkin, 2011; Çalık ve diğ., 2009; 16). Akademik başarının düşük veya akademik yeterlik algısının farklı olduğu okullarda, derslerin teorik veya uygulamalı işlendiği sınıflarda öğrencilerin öğrenenleriyle, arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin ve dolayısıyla sınıf iklimi algılarının farklılaştığı görülmüştür (Karşı, 2012; Gürültü ve Deniz, 2017; Valentino, 2008).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir. İki ayrı çalışmadan oluşan araştırmanın birinci çalışmasında araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bilgiler, ikinci çalışmada araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden nicel yaklaşımın baskın olduğu yakınsayan paralel (Creswell ve Clark, 2015), zenginleştirilmiş (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) desen kullanılmıştır. Çeşitleme olarak da isimlendirilen bu desende araştırma süresince nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve analiz edilir. Bu desenin kullanılma amacı nicel ve nitel verilerin birbirini destekleyip desteklemediğini tespit etmek ve bir olgunun tam olarak anlaşılmasını sağlamaktır. Karma desenlerin bulgular ve yorum kısmında veya tartışma kısımlarında elde edilen nicel veriler nitel verilerle karşılaştırılarak sentezlenir. Alıntı türündeki nitel bulguların nicel bulguları nasıl desteklediğini veya desteklemediğini belirleyen bir yorum eklenir. Analiz sonucunda elde edilen veriler tek bir sonuç halinde birleştirilir (Mertkan, 2015).

3.2. Çalışma 1 (Nicel Boyut)

3.2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın nicel boyutu, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalıklara maruz kalma sıklığını, sınıf iklimi algılarını ve okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için tarama araştırması yapılmıştır. Bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan tarama araştırmasından (Büyüköztürk ve diğ., 2013: 14) elde edilen veriler, değişkenler arasındaki ilişkileri ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek için kullanılmıştır.

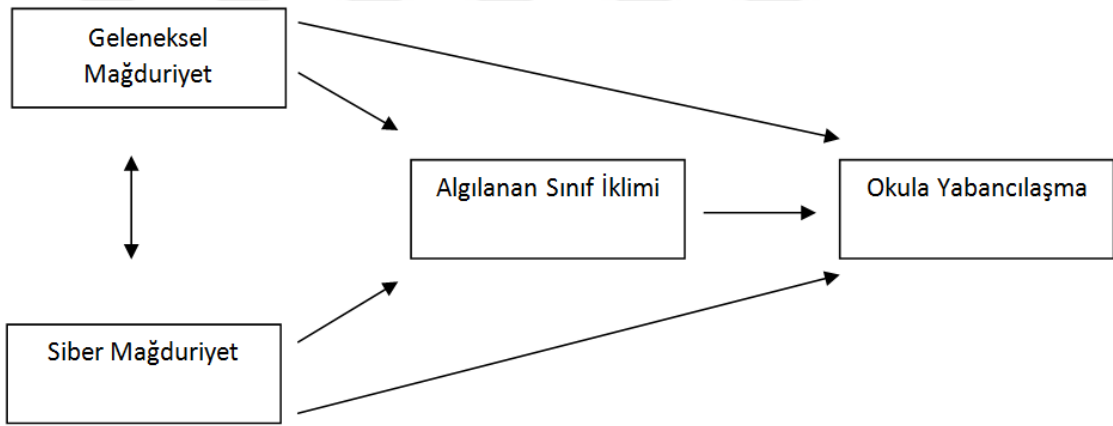
Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arası ilişkileri anlamaya yönelik keşfedici korelasyonel araştırma, bir veya birden fazla bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkendeki değişimleri açıklamaya dönük yordayıcı korelasyonel araştırmalar olmak üzere iki türdür (Büyüköztürk ve diğ., 2013: 14-16). Nedensel–yordayıcı araştırmalarda değişkenler arasında yüksek bir ilişki vardır. Neden olarak düşünülen değişken önce, sonuç olarak düşünülen değişken buna bağlı olarak değişir ve bu değişkenler arasında ilişkiyi açıklayabilecek başka değişkenlerin olmaması gerekir (Karasar, 2013: 89).

Öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmaları, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmalarının; cinsiyet ve sosyal medyayı kullanım sıklığı bağımsız değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde keşfedici ilişkisel desen (Büyüköztürk ve diğ., 2013: 14-16) kullanılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığı, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi, nedenselliği ve yapısal özellikleri belirlemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinde (YEM), araştırmacı veri toplamaya başlamadan önce zihninde teorik bir çerçeve oluşturmuş olmalı ve yine teorik olarak değişkenler arasındaki ilişkileri alan yazın taramasıyla ortaya koymalıdır (Şimşek, 2007: 1). YEM, Sosyal Bilimlerde, Eğitim ve Davranış Bilimlerinde değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin analizinde kullanılan yaygın bir yöntemdir. YEM bağımsız değişkenlerin kategorik, numerik, karma olması ve hata içermesi durumlarında, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı, gözlenen ve gözlenemeyen (gizil) değişkenler arasındaki ilişkilerin nedensellik üzerine etkilerini gösteren modelleri tahmin, belirleme ve test etme işlevlerini sağlayan yöntemler bütünüdür (Özdamar, 2016: 161).

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler ve öğrencilerin sınıf iklimi algılarının geleneksel zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile okula yabancılaşmaları arasındaki aracılık rolü incelenmiştir. Sınıf ikliminin, geleneksel mağduriyet ve okula yabancılaşma arasındaki aracılık rolünün tespiti için değişkenler arasındaki nedensel bağıntılar öncelikle ikili olarak en sonda üçlü olarak incelenmiştir. Aracılık etkisinin ve ikili ilişkilerin belirlenmesinde yapısal eşitlik modellerinden yol analizi modeli (Karagöz, 2016: 1074) kullanılmıştır. Yol analizi ile oluşturulan modeller önce test edilmiş, daha sonra gerekli ise model üzerinde iyileştirmeler yapılmış ve son olarak iyileştirilmiş model tekrar test edilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Model Tahmini

Şekil 1. Geleneksel ve Siber Zorbalığa Maruz Kalmaya İlişkin Model Tahmini



Şekilde 1’de görüleceği üzere geleneksel mağduriyet ve siber mağduriyet değişkenleri birbirini etkileyeceği varsayımıyla hem bağımlı hem bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Geleneksel ve siber mağduriyetin bağımsız değişken olarak kabul edildiği modelde, okula yabancılaşma ise bağımlı değişken olarak alınmıştır. Sınıf iklimi değişkeni, öğrencilerin sınıf iklimi algısının geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalma durumlarına göre değişeceği varsayımıyla bağımlı değişken, okula yabancılaşmayı etkileyeceği düşüncesiyle de bağımsız değişken olarak gösterilmektedir.

3.2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Küme örnekleme yönteminde evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansı vardır. Oranlı küme örneklemede evrende eşit seçilme şansına sahip elemanlar yerine kümeler seçilir. Bu yöntemde evren önce araştırma bulguları açısından önemli farklılık göstereceği düşünülen değişkenlere göre benzeşik alt evrenlere ayrılır. Böylece her alt evrenin örnekleme girme şansı arttırılarak daha temsili bir örneklem oluşturulabilir (Karasar, 2013: 114-115). Araştırmanın örnekleminde farklı lise türleri kümeler olarak belirlenmiştir. Bu kümelerde öğrenim gören kız ve erkek öğrenci oranlarının evreni temsil edecek şekilde belirlenmesine çalışılmıştır.

Tablo 1. *Evren ve Örneklemede Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler*

Okul Adı	Evren				Örneklem			
	n		%		n		%	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Fethi Gemuhluoğlu Fen Lisesi	228	193	55,20	44,80	86	76	53,08	46,92
Şehit Candaş Kaplan Anadolu Lisesi	113	121	48,29	51,71	77	88	46,66	53,34
Fatih Anadolu Lisesi	385	437	46,83	53,17	111	133	45,49	54,51
Beydağı Anadolu Lisesi	652	530	55,16	44,84	126	106	54,31	55,69
Battalgazi Farabi A.İ.H.L.	222	294	43,02	56,98	53	64	45,29	54,71
Avni Kığılı Kız A.İ.H.L.	731	0	100	0	94	0	100	0
Sümer M.T.A.L.	218	384	36,21	63,79	33	55	37,50	62,50
Fatma Aliye İMKB M.T.A.L./Kız	615	0	100	0	119	0	100	0
Hasan Akbudak İMKB M.T.A.L.	257	497	34,08	65,92	50	96	34,24	65,76
Toplam	3421	2456	58,20	41,80	749	618	54,8	45,2

Araştırmanın örneklemini 749 kız (%54.8) ve 618 (%45.2) erkek olmak üzere toplamda 1367 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1’de örneklemin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin oranının evrendeki oranla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

3.2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, gerekli yasal izinler alındıktan sonra, veri toplama araçları aracılığıyla Google Form üzerinden toplanmıştır. Bu sayede ölçeklerin hatalı veya eksik doldurulmasının önüne geçilmiştir. Öğrenciler okullarındaki Bilişim Teknolojileri sınıflarında bilgisayarları kullanarak ölçek sorularını elektronik ortamda yanıtlamışlardır. Araştırma sürecinde kullanılan “Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu” üzerinde değişiklik yapılması, “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi” ve “Okula Yabancılaşma” ölçeklerinde yeniden yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonrasında, bazı ölçek maddelerin çıkarılması nedeniyle, ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik analizleri tekrar yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) önceden belirlenmiş bir modelin doğrulanması ve ölçme aracı uyarlama sürecinde sıklıkla kullanılır. Doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek için araştırmacı alanyazındaki kuramları göz önünde bulundurmalıdır. Bollen ve Long (1993), Maruyama’a (1998) göre, alanyazında DFA öncesi genellikle açımlayıcı faktör (AFA) analizi yapılıyor olmasına ve son derece kabul gören bir uygulama olmasına rağmen bu durum yapısal eşitlik modelinin doğasıyla biraz çelişmektedir. Araştırmacılar YEM’i bazen model oluşturmak için kullanıyor olsa da, DFA kuramları ve var olan faktör yapılarını test etmek amacıyla kullanılır. Ölçme araçlarının uyarlama ve modifikasyon sürecinde AFA’ya gerek olmadan doğrudan DFA yapılabilir (Özdamar, 2017: 229; Seçer, 2015: 78; Çapık, 2014: 197; Akt. Şimşek, 2007: 4; Kline, 2005: 10; Wede ve Jagodzinski, 1977: 317).

DFA sonrasında p değerleri 0,05’ten çok küçük olan, faktör yüklenimleri ve yordama güçleri düşük olan maddeler analizden birer birer çıkarılabilir. Çıkarılan her bir madde sonrası DFA tekrarlanarak model uyum değerleri ve maddelerin faktör yüklenimleri tekrar incelenmelidir. DFA sonrası faktör yüklenimleri düşük olan maddeler ölçeklerden çıkarılabilir olmasına rağmen her bir faktörün en az üç maddeden oluşması gerektiğine dikkat edilmelidir (Karagöz, 2016: 1014).

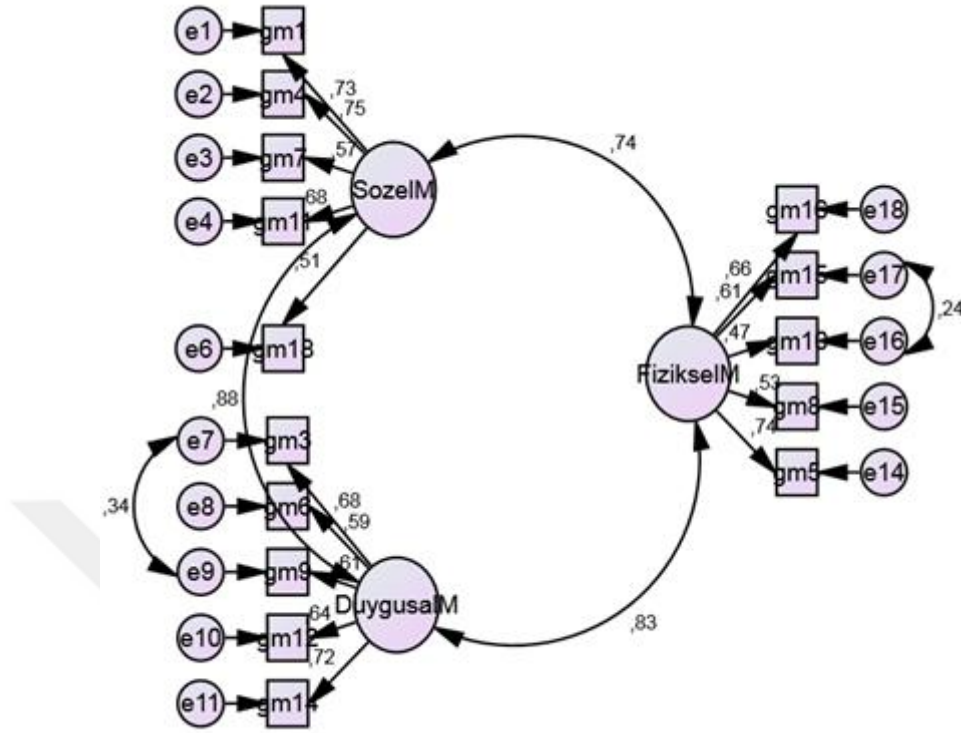
Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında yapı geçerliliği test edilen ölçeklerin her bir alt boyutu için güvenilirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Bu araştırmada ölçek maddeleri arasındaki korelasyona bağlı uyum değerlerini sayısal olarak ifade etmek için Cronbach Alfa katsayısı (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko 2016: 89) kullanılmıştır.

3.2.3.1.Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu

Parada (2000) tarafından ergenlerde zorbalık eğilimlerini belirlemek için geliştirilmiş ve Seçer (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış likert tipi ölçek zorba ve mağdur formu olmak üzere iki farklı ölçek formundan oluşmakta ve toplam 36 madde içermektedir. Bu araştırmada kullanılması düşünülen ölçüt ve dil geçerliliği için gerekli çalışmalar yapıldığı “Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu” 18 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Ölçeğin birinci boyutu ölçekteki toplam varyansın % 44,22’sini açıklayan sözel mağduriyet alt boyutudur. Ölçeğin ikinci boyutu ölçekteki toplam varyansın % 9,98’ini açıklayan duygusal mağduriyet alt boyutudur. Üçüncü boyutu ise ölçekteki toplam varyansın % 6,55’ini açıklayan fiziksel mağduriyet alt boyutudur. Ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri % 60,95 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin üç faktörlü yapısının madde faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ergen akran ilişkileri belirleme ölçeği mağdur formunun alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerlerinden elde edilen verilere dayanarak, ölçeğin üç alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve çoklu bağıntı probleminin bulunmadığını tespit edilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin bulguların ölçeğin orijinal formu ile de uyumlu olduğu gözlenmiştir (Seçer, 2014).

Bu araştırma kapsamında, “Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formunun” orijinal formunda yer alan altılı (1-Asla, 2-Bazen, 3-Ayda bir ya da iki kere, 4-Haftada bir, 5-Haftada birkaç kere, 6-Her gün) likert yapısından (2-Bazen) ifadesi, anlam karmaşası oluşturacağı düşüncesiyle eğitim bilimleri alanından 3 öğretim üyesinin görüşü de alınarak formdan çıkarılmıştır. Form üzerinden yapılan değişiklik nedeniyle meslek liselerinden 425 öğrenciyle formun yeniden geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Formun geçerlik çalışmaları için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenirlik analizlerinde Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır.

Şekil 2. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

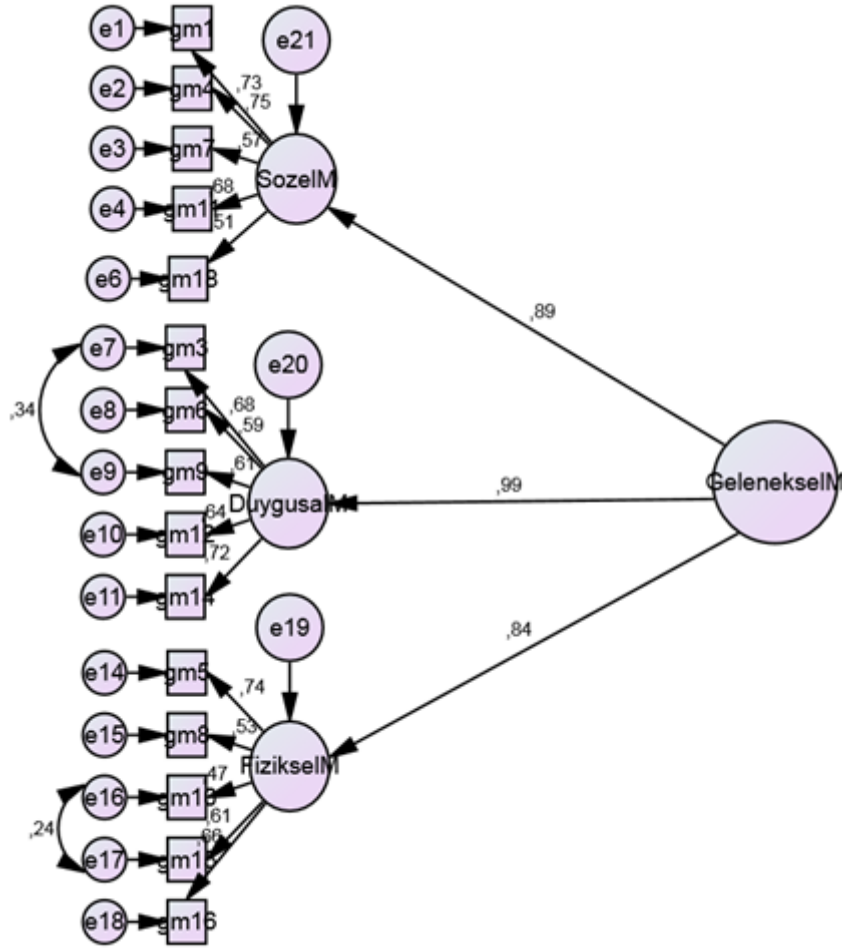


Tablo 2. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
317,211/85=3,73	,080	,031	,053	,908	,901

Birinci düzey DFA sonunda faktör yüklenimleri düşük olan ve modelin uyum iyiliği değerlerini düşüren fiziksel mağduriyet boyutundan bir madde (FM2), sözel mağduriyet boyutundan bir madde (SM13) ve duygusal mağduriyet boyutundan bir madde (DM17) silinerek analiz tekrar yapılmış ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine ulaşılmıştır. Ölçek içerisinde silinen her bir madde ile aynı anlama gelebilecek başka bir maddenin ölçek içerisinde yer aldığı görülmüştür. Bu yönüyle ölçek 18 maddeden 15 maddeye düşürülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde ergen akran ilişkileri ölçeği mağdur formuna ilişkin model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür.

Şekil 3. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi



Tablo 3. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu İkinci Düzey DFA Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
317,211/85=3,73	,080	,031	,053	,908	,901

Tablo 3 incelendiğinde ergen akran ilişkileri ölçeği mağdur formunun ikinci düzey DFA sonucunda model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2.3.2. Siber Mağduriyet Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Siber Mağduriyet Ölçeği”, Lam ve Li (2013) tarafından geliştirilmiş ve Özer (t.y.) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Araştırmada orijinalinde e-zorbalık ve e-mağduriyet olmak üzere iki boyutu olan ölçeğin e-mağduriyet formu kullanılmıştır. Ölçeği Türkçe’ye uyarlayan Özer (t.y.) beş maddelik ölçeğe “*Okuldaki arkadaşlarınız sevilmemenizi sağlamak için kaç kez hakkınızda bir şeyler uydurdu?*” maddesini ekleyerek ölçeği altı maddeli hale getirmiştir. Ölçek maddelerinde yapılan değişiklikler nedeniyle ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ilk AFA sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin orijinal formda olduğu gibi yüksek yük değerleri aldığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin siber mağdur boyutu için “.54” ile “.79” arasında değiştiği, güvenilirlik analizine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .805 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin açıkladıkları toplam varyans oranının ise %32.58 olduğu görülmüştür (Özer, t.y.).

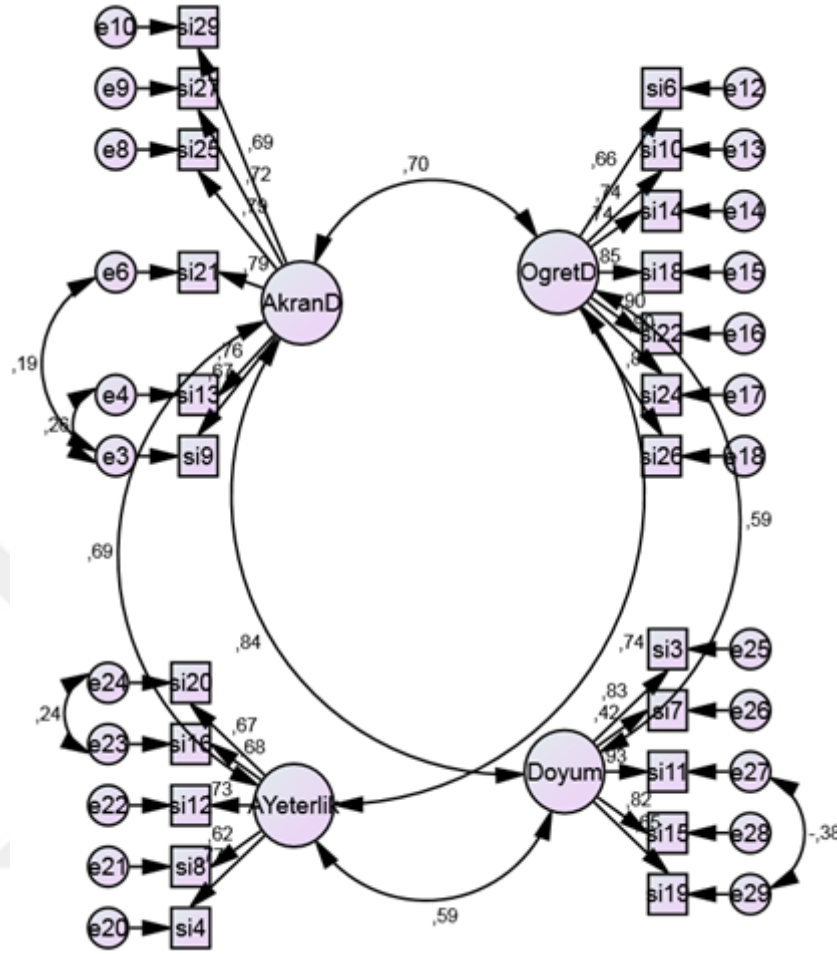
3.2.3.3. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği”, Çengel ve Türkoğlu (2015) tarafından geliştirilmiştir. Meslek liselerindeki 9. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını belirlemeyi amaçlayan bu ölçekte, her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirme (“Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum”) kullanılmıştır. Ölçekte toplam 29 madde bulunmaktadır. Akran desteği boyutunda 10 madde, öğretmen desteği boyutunda 9 madde, doyum boyutunda 5 madde, akademik yeterlik boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29 iken en yüksek 145 puandır. Ölçekte yer alan boyutlardan akran desteği boyutu toplam varyansın %31.46’sını, öğretmen desteği boyutu toplam varyansın %10.73’ünü, doyum boyutu toplam varyansın %4.79’unu, akademik yeterlik boyutu ise toplam varyansın %3.41’ini açıkladığı görülmüştür. Tüm boyutlar ölçeğin toplam varyansının %50.40’ını açıklamaktadır. Tüm ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 iken, Guttman Split-half katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır (Çengel ve Türkoğlu, 2015).

Bu çalışmada meslek liselerinin 9. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçeğin tüm okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde kullanılabilir olup olmadığını belirlemek amacıyla, ölçek Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesinde farklı sınıflarda öğrenim gören toplam 460 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Bu amaçla birinci ve ikinci düzey DFA analizleri yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır.

Sınıf İklimi ölçeği üzerinde yapılan birinci düzey DFA sonunda faktör yüklenimleri düşük olan ve modelin uyum iyiliği değerlerini düşüren akran desteği boyutundan dört madde (S11, S15, S117, S123), öğretmen desteği boyutundan iki madde (S12, S128) silinerek analizler tekrar yapılmış ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine ulaşılmıştır. Uzman görüşü alınarak silinen her bir maddenin, ölçek içerisinde aynı anlama gelebilecek başka bir madde ile ifade edildiği görülmüştür. Bu yönüyle ölçeğin son hali 23 maddeden oluşmaktadır.

Şekil 4. Sınıf İklimi Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

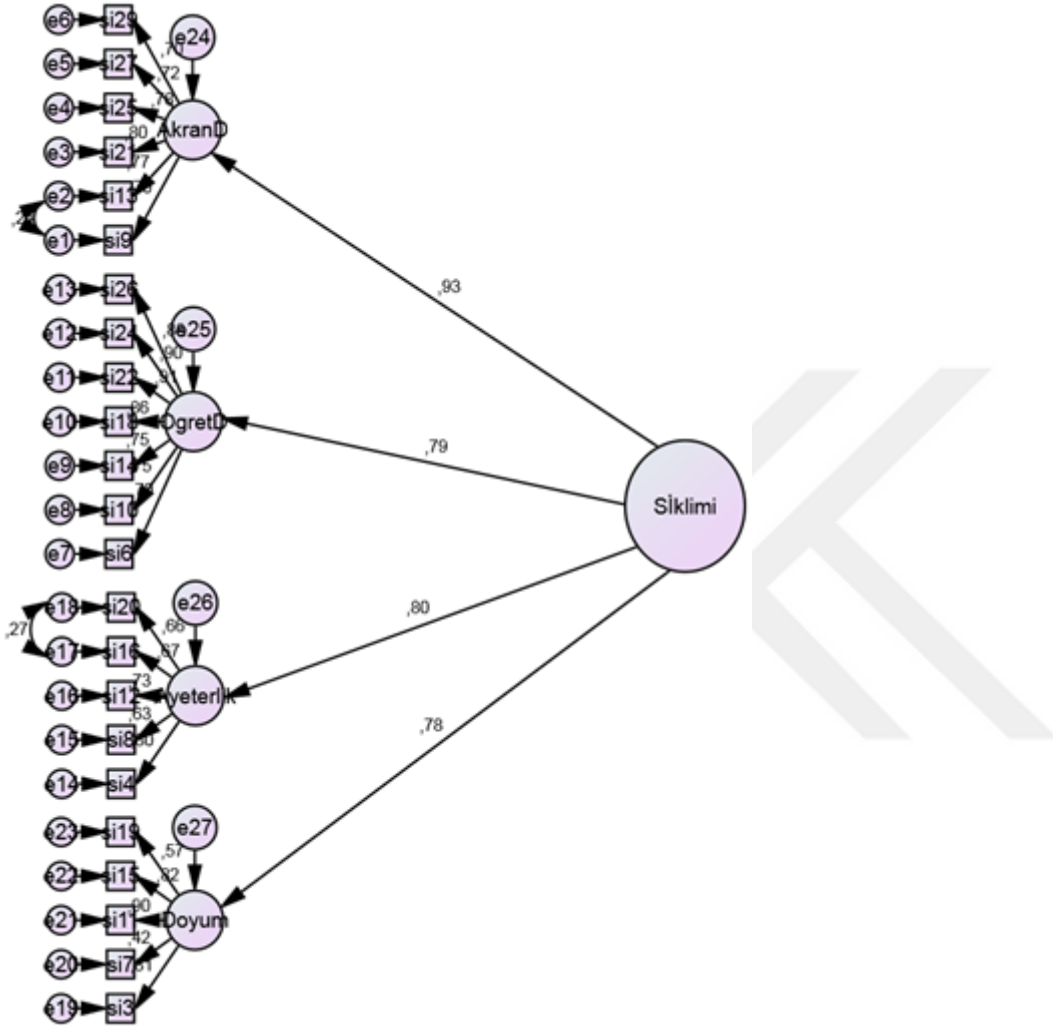


Tablo 4. Sınıf İklim Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
580,654/220 = 2,639	,060	,080	,051	,901	,948

Tablo 4 incelendiğinde sınıf iklimi ölçeğinin birinci düzey DFA sonunda elde edilen model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür.

Şekil 5. Sınıf İklimi Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi



Tablo 5. Sınıf İklim Ölçeği İkinci Düzey DFA Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
$699,778/227 = 3,083$,067	,108	,065	,882	,931

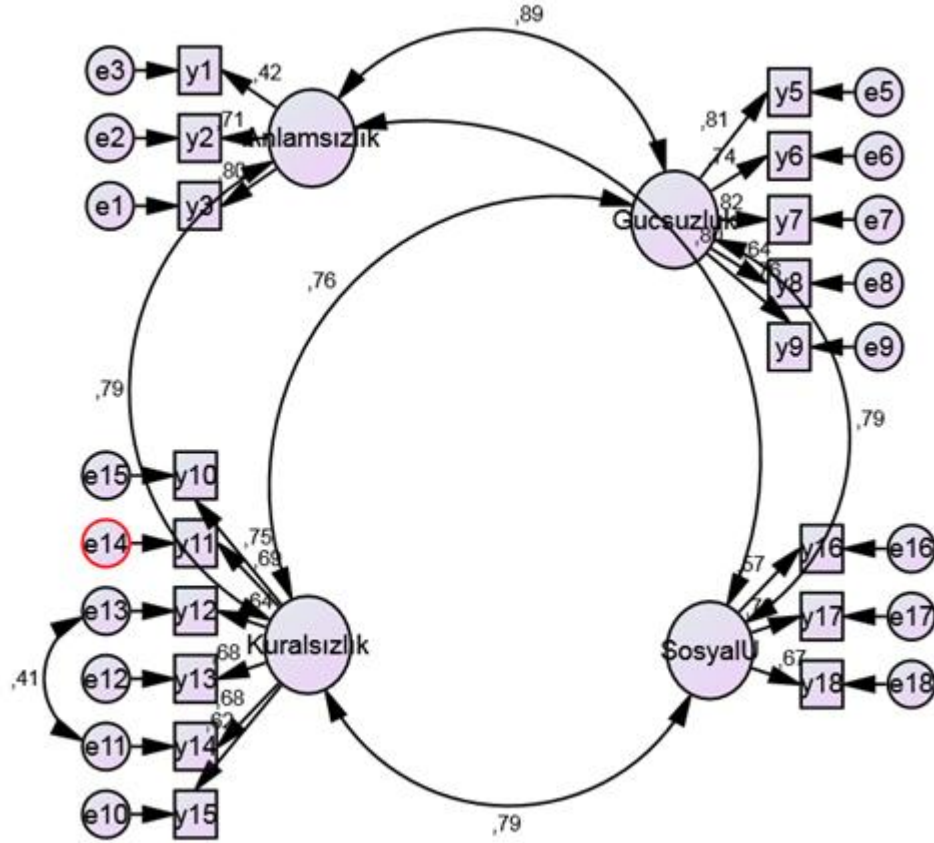
Tablo 5 incelendiğinde sınıf iklimi ölçeğinin ikinci düzey DFA sonunda elde edilen model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2.3.4.Okula Yabancılaşma Ölçeği

Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için kullanılan “Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ)”, H. Şimşek, Abuzar, Yegin, S. Şimşek ve Demir (2015) tarafından geliştirilmiştir. OYÖ’nün yapı geçerliğinin incelenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda OYÖ’nün dört faktörden oluştuğu ve elde edilen puanların lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçmek için iyi bir yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Tüm ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .86 iken, sosyal uzaklık faktörünün güvenilirlik katsayısının .66 olduğu ve diğer faktörlere göre düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda lise öğrencileri için geliştirilen beşli likert türündeki OYÖ’nün; Anlamsızlık, Güçsüzlük, Kuralsızlık, Sosyal Uzaklık olmak üzere dört boyut toplamda 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencinin okula yabancılaşma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Şimşek ve diğ., 2015).

Bu araştırma kapsamında, “Okula Yabancılaşma Ölçeğinin” güvenilirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin sosyal uzaklık alt boyutunun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı (.497) ölçeğin orjinalinden daha düşük çıkmıştır. Ölçeğin orjinalinde de düşük ancak kabul edilebilir olan sosyal uzaklık alt boyutundan güvenilirlik katsayısını önemli ölçüde düşüren bir madde (OY 19) çıkarılarak ölçeğin güvenilirlik analizleri tekrar yapılmış ve sosyal uzaklık alt boyutunun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .666 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçek maddesi silinen ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin birinci düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonrasında faktör yüklenimi düşük olan ve DFA uyum iyiliği değerlerini düşüren güçsüzlük boyutundan istatistik programının önerisiyle bir madde (OY 4) daha çıkarılarak uyum iyiliği değerleri istenen düzeye yükseltilmiştir.

Şekil 6. Okula Yabancılaşma Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

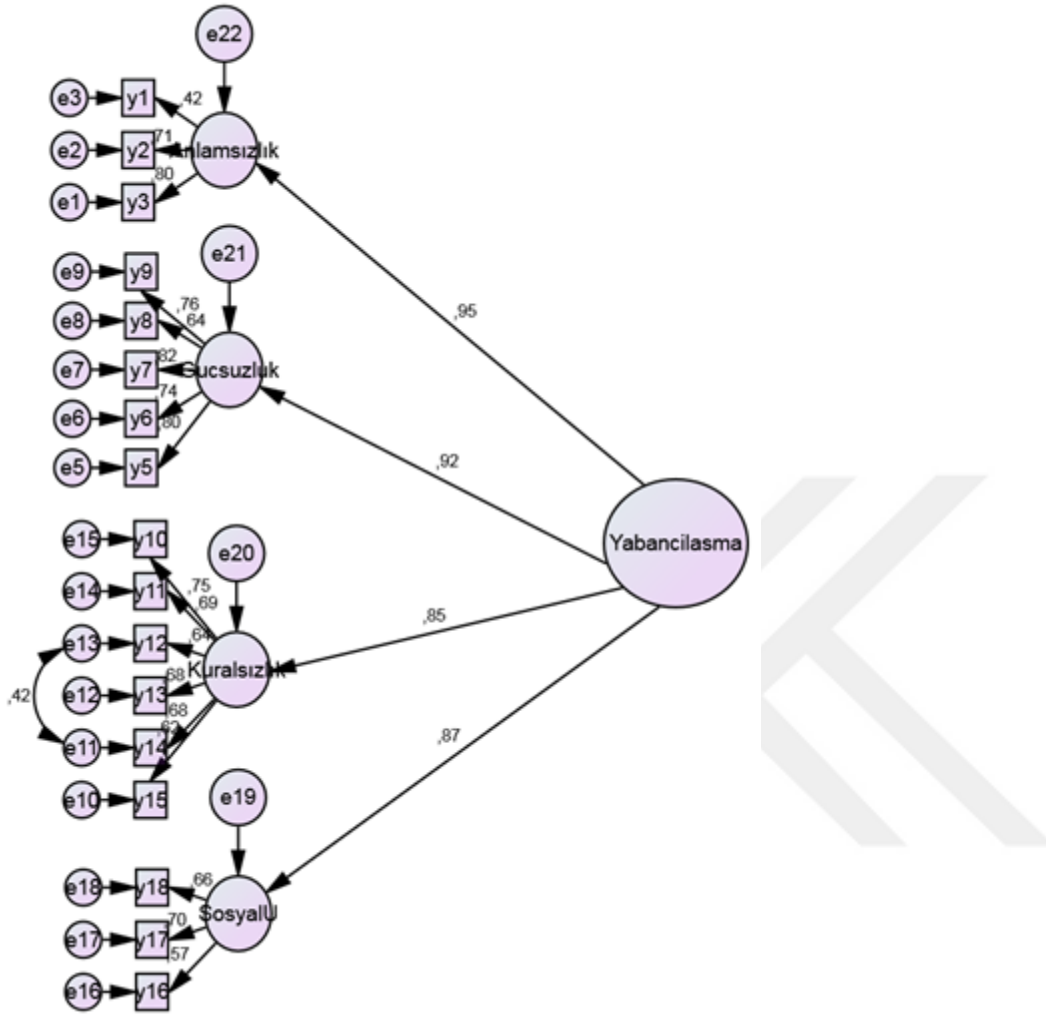


Tablo 6. Okula Yabancılaşma Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
339,346/112 = 3,029	,069	,084	,050	,914	,932

Tablo 6 incelendiğinde okula yabancılaşma ölçeğinin birinci düzey DFA sonunda elde edilen model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür.

Şekil 7. Okula Yabancılaşma Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi



Tablo 7. Okula Yabancılaşma Ölçeği İkinci Düzey DFA Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
346,006/114 = 3,035	,069	,085	,051	,911	,931

Tablo 7 incelendiğinde okula yabancılaşma ölçeğinin ikinci düzey DFA sonunda elde edilen model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2.4. Güvenirlik Çalışmaları

Sosyal bilimlerde geliştirilen ve kullanılan ölçeklerde faktör analizi sonrasında yapı geçerliliği test edilen ölçeklerin her bir alt boyutu için güvenirlilik analizleri yapılmalıdır. Bu araştırmada ölçek maddeleri arasındaki korelasyona bağlı uyum değerlerini sayısal olarak ifade etmek için Cronbach Alfa katsayısı (Durmuş ve diğ., 2016: 89) kullanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları ölçtüğünü ve iç tutarlılığın yüksek olduğunu, bir başka ifadeyle ölçek maddelerin homojenliğini gösterir (DeVellis, 2017: 34; Büyüköztürk, 2013: 182-183). Araştırmada kullanılması düşünülen ölçeklerin ve boyutlarının yeterli örnekleme ulaşıldıktan sonra yapılan güvenirlilik analizleri sonucu Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. *Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

Ölçekler	Boyutları	Cronbach Alfa Değeri
Geleneksel Mağduriyet		,886
	Sözel Mağduriyet (5 madde)	,787
	Duygusal Mağduriyet(5 madde)	,784
	Fiziksel Mağduriyet (5 madde)	,736
Siber Mağduriyet	Tek Boyut (6 madde)	,749
Sınıf İklimi		,943
	Akran Desteği (6 madde)	,882
	Öğretmen Desteği (7 madde)	,924
	Akademik Yeterlik (5 madde)	,831
	Doyum (5 madde)	,830
Okula Yabancılaşma		,912
	Anlamsızlık (3 madde)	,671
	Güçsüzlük(5 madde)	,864
	Kuralsızlık (6 madde)	,842
	Sosyal Uzaklık (3 madde)	,666

Tablo 9. Cronbach Alfa Değerine Göre Ölçek Güvenirliği Değerlendirilmesi

α Sınırları	Karar
$\alpha < 0.40$	Ölçek güvenilir değildir, yeniden düzenlenmelidir.
$0.40 < \alpha < 0.50$	Ölçek çok düşük güvenilirlik düzeyindedir. Ölçek yeniden düzenlenmeli ya da modifiye edilmelidir.
$0.50 < \alpha < 0.60$	Ölçek düşük güvenilirlik düzeyine sahiptir. Prototip ölçek olarak kullanılabilir ancak iyileştirme çalışmaları yapılması uygun olur.
$0.60 < \alpha < 0.70$	Ölçek yeterli güvenilirlik düzeyine sahiptir. Ölçek, olgu ile ilgili toplum taramalarında kullanılabilir.
$0.70 < \alpha < 0.90$	Ölçek yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Ölçek, olgu ile ilgili toplum taramalarında ve bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilir.
$\alpha \geq 0.90$	Ölçek çok yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Ölçek, olgu ile ilgili yüksek geçerlik ve güvenilirlikte bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilir.

Kaynak: Özdamar, 2017: 112

Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70 ve üstünde olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir. Tablo 8 ve 9 incelendiğinde ölçeklerin ve ölçeklere ait alt boyutların güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen değerlerin yüksek veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 112; Durmuş ve diğ., 2016: 89; Büyüköztürk, 2013: 183) düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağını belirleyebilmek için bazı varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakmak gerekmektedir. Field'e (2009) göre parametrik testlerin kullanılabilmesi için; verilerin bağımsızlığı, elde edilen verilerin eşit aralık ölçeğiyle toplanmış olması, varyansların homojenliği ve verilerin normal dağılması gibi varsayımlar yerine getirilmelidir (Akt. Kilmen, 2017: 72). Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği farklı yöntemlerle incelenebilir. İlk olarak aritmetik ortalama, mod ve medyan gibi betimsel istatistikler kullanılabilir. Bu değerlerin birbirlerine yakın olması verilerin normal dağıldığını gösterir. Diğer bir yöntem çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakmaktır. Çarpıklık katsayısının "0" olması, tam simetrik dağılımı, 0'dan küçük çıkması sola, 0'dan büyük çıkması sağa çarpıklığı gösterir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1, +1 değerleri arasında kaldığı durumlarda verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Dağılımın normalliğini test etmede kullanılan bir başka yöntemde grafiklerle gösterimdir. Verilerin normalliğinin sınanmasında Normal Q-Q Plots, P-P Plots ve kutu grafikleri kullanılabilir (Büyüköztürk, 2013). Bu araştırmada dağılımın normalliğinin sınanmasında çarpıklık ve basıklık değerleri, Q-Q Plots ve kutu grafiklerinin değerleri kullanılmıştır. İlgili tablo ve grafikler Ek 6'da verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığını, sınıf iklimi algılarını ve okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için verilerin betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testler sonucunda veriler normal dağılıyorsa bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için cinsiyet açısından T Testi, sosyal medya kullanım sıklığı açısından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Veriler normal dağılmıyorsa, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için cinsiyet açısından Mann Whitney U-Testi, sosyal medya kullanım sıklığı açısından Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığı, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ikili ilişkiyi belirlemek için Pearson ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayıları (Kilmen, 2016; Büyüköztürk, 2013) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki nedenselliği ve yapısal özellikleri belirlemek için yapısal eşitlik modellerinden yol analizi modeli (Büyüköztürk, 2013: 190) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı ve AMOS istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırma verilerinden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri tablosuna, Q-Q Plots ve Boxplots grafiklerine bakıldığında, geleneksel mağduriyet ve siber mağduriyet değişkenlerine ilişkin verilerin normal dağılmadığı, sınıf iklimi ve okula yabancılaşma değişkenlerine ilişkin verilerin normal dağıldığı görülmüştür. İlgili tablo ve grafikler Ek 6'da verilmiştir.

Geleneksel ve siber mağduriyetin verileri normal dağılmadığından bu değişkenlerin cinsiyet açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U testi, sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için ikiden fazla bağımsız değişkenin yer aldığı araştırmalar için kullanılan Kruskal Wallis testi (Karagöz, 2016: 557; Kilmen, 2015: 224, Büyüköztürk, 2013) uygulanmıştır.

Cinsiyet bağımsız değişkeni için ortalamalar arasındaki farkların karşılaştırılmasından önce varyansların eşit olup olmadığını test etmek için Levene testi kullanılmış, iki gruplu değişkenler için grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda "equal variances assumed" için hesaplanan t-değeri; eşit dağılmadığı durumlarda ise "equal variances not assumed" için hesaplanan t-değeri kullanılmıştır. Buna göre okula yabancılaşma ve yabancılaşmanın alt boyutlarından kuralsızlık için "equal variances not assumed" hesaplanan t-değeri, diğer

boyutlar için “equal variances assumed” hesaplanan t-değeri (Kilmen, 2017; Büyüköztürk, 2013) kullanılmıştır.

İkiden fazla grubun karşılaştırılmasında Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden gruplar arası varyansların eşit olup olmadığını test etmek için Levene testi uygulanmıştır. Varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe testinin, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnet’s C testinin sonuçları (Kayri, 2009) kullanılmıştır.

Sınıf iklimi ve okula yabancılaşma ölçeklerine alt boyutlarıyla birlikte uygulanan Levene testi sonucunda varyansları homojen olan sınıf iklimi akademik yeterlik alt boyutu (Sig. =,943 p<,05), okula yabancılaşma (Sig. =,907 p<,05) ve okula yabancılaşmanın alt boyutlarından kuralsızlık (Sig. =,919 p<,05) için tek yönlü varyans analizi sonuçları değerlendirilmiştir. Levene testi sonucunda varyansları homojen olmayan sınıf iklimi (Sig. =,000 p<,05) ve sınıf iklimi alt boyutlarından akran desteği (Sig. =,000 p<,05), öğretmen desteği (Sig. =,012 p<,05), doyum (Sig. =,000 p<,05) ve yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık (Sig. =,006 p<,05), güçsüzlük (Sig. =,047 p<,05) ve sosyal uzaklık (Sig. =,003 p<,05) için “Robust Test of Equality of Means” tablosunun sonuçları değerlendirilmiştir. Grup ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe, varyansların homojen olmadığı durumda Dunnet’s C testinin sonuçlarına (Kilmen, 2017: 145, Büyüköztürk, 2013) yer verilmiştir.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için verileri normal dağılım gösteren sınıf iklimi ve okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon Katsayısı (r), verileri normal dağılım göstermeyen geleneksel mağduriyet formu ve siber mağduriyet ölçeği arasındaki ve bunların diğer değişkenlerle aralarındaki ikili ilişkileri belirleyebilmek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (r_s) (Kilmen, 2015; Büyüköztürk, 2013) kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunun dördüncü ve beşinci alt problemlerindeki ilişkileri test etmek için kullanılan yapısal eşitlik modellerinden yol analizinde ve araştırmada kullanılan ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizlerinde önceden belirlenen modellerin verileri ne kadar iyi açıkladığına ilişkin uyum istatistiklerinin karşılaştırılmasında Tablo 10 ve 11’deki değerler kullanılmıştır. Analizlerde hangi uyum indekslerinin değerlendirileceğine dair kesin bir bilgi yer almazken, genel olarak X^2/df , CFI, GFI, RMSEA, RMR, SRMR değerleri kullanılmaktadır (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975).

Tablo 10. *Uyum Ölçütlerinin Model Değerlendirme Kritik Değerleri*

Ölçüt	İdeal Uyum	Kabul Edilir Uyum	Uyumsuzluk
Fark	Minumum	Minimuma yakın	Maksimum
X²/df	<=2	2 - 5	5+
CFI	1	0.90 - 0.99	<0.90
GFI	1	0.90 - 0.99	<0.90
RMSEA	0 - 0.05	0.05 - 0.09	>0.10
RMR	0	1 - 5	5+

(Özdamar, 2017: 183).

Tablo 11. *Uyum Ölçütlerinin Model Değerlendirme Kritik Değerleri*

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilir Uyum
X²/df	<=3	<=5
CFI	0.97<= CFI	0.95<= CFI
GFI	0.90<= GFI	0.85<= GFI
RMSEA	RMSEA<=0.05	RMSEA<=0.08
RMR	0<RMR<0.05	0<RMR<0.08
SRMR	0<RMR<0.05	0<RMR<0.08

(Karagöz, 2016: 975).

3.3. Çalışma 2 (Nitel Boyut)

3.3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmak istediğimiz olgulara odaklanılmaktadır. Bu süreçte araştırmacının amacı, bir olguyu yoğun olarak yaşayan ve bu konuda çeşitli deneyimlere sahip bireylerin deneyimlerini betimlemektir. Olgu bilim çalışmalarında bir grup içerisindeki tüm katılımcılara odaklanmak yerine grup içerisinde detaylı bilgi toplanabilecek anahtar kişiler seçilir. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Merriam, 2013: 25; Büyüköztürk ve diğ., 2013: 251; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72-75). Görüşme sonunda katılımcılardan elde edilen verileri betimleme ve açıklamaların içerik analizi yapıldıktan sonra, veriler sayısal ve istatistiksel olmaktan çok nitel, yazılı olarak ifade edilmektedir (Kaptan, 1998: 67). Bu araştırmada lise öğrencilerinin; geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmaları, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmalarıyla ilgili veriler öğrencilerden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi birlikte yapılmıştır.

3.3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın evrenini Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki liseler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların ya da derinlemesine bilgi elde edilebilecek belli özelliklere sahip bireylerin seçilebilmesi için tercih edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2013: 90). Nitel çalışmaların başlangıcında araştırmacı problemin ne olduğunu bilmeli ve problemlerin çözümü için verilerini, problemi yaşayan veya problem hakkında görüş belirtebilecek kişilerden amaçlı örnekleme yöntemiyle toplamalıdır (Merriam, 2013: 163).

Bu araştırmanın nicel boyutunda geleneksel ve siber mağduriyet ölçeklerini yanıtlayan öğrencilere ölçekler uygulandıktan sonra, ölçek maddelerin de yer alan veya benzer türde zorbalıklara maruz kalıp kalmadıkları sorularak mağdur öğrenciler tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha önce geleneksel veya siber zorbalığa maruz kaldığını ifade eden öğrencilere araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere bilgilendirilmiş gönüllü onam formu aracılığıyla tekrar bilgilendirilme yapılmıştır. Katılımcılarının çoğunluğu 18 yaşından küçük olduğu için araştırma öncesinde öğrencilerin

velileri gönüllü onam formu aracılığıyla bilgilendirilmiş ve velilerinden izin alınmıştır. Gönüllü onam formlarının bir kısmına Ek 4’de yer verilmiştir.

Alınan izinler sonrasında geleneksel veya siber zorbalığa maruz kaldıklarını ifade eden gönüllü öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar araştırmanın nicel boyutunda yer alan farklı lise türlerinden belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda dört farklı okul türünden 16 Kız, 15 Erkek öğrenci olmak üzere toplamda 31 öğrenci yer almaktadır. Katılımcılardan 2 öğrenci Fen Lisesinde, 14 öğrenci Anadolu Lisesinde, 8 öğrenci Anadolu İmam Hatip Lisesinde ve 7 öğrenci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim görmektedir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Okul Adı
K1	Kız	Fethi Gemuhluoğlu Fen Lisesi
K2	Kız	Fethi Gemuhluoğlu Fen Lisesi
E1	Erkek	Şehit Candaş Kaplan Anadolu Lisesi
E2	Erkek	Şehit Candaş Kaplan Anadolu Lisesi
K3	Kız	Şehit Candaş Kaplan Anadolu Lisesi
K4	Kız	Şehit Candaş Kaplan Anadolu Lisesi
K5	Kız	Şehit Candaş Kaplan Anadolu Lisesi
K6	Kız	Şehit Candaş Kaplan Anadolu Lisesi
E3	Erkek	Fatih Anadolu Lisesi
K7	Kız	Fatih Anadolu Lisesi
K8	Kız	Fatih Anadolu Lisesi
K9	Kız	Fatih Anadolu Lisesi
K10	Kız	Fatih Anadolu Lisesi
E4	Erkek	Fatih Anadolu Lisesi
E5	Erkek	Fatih Anadolu Lisesi
K11	Kız	Fatih Anadolu Lisesi
E6	Erkek	Battalgazi Farabi Anodolu İmam Hatip Lisesi
K12	Kız	Avni Kığılı Kız Anodolu İmam Hatip Lisesi
K13	Kız	Avni Kığılı Kız Anodolu İmam Hatip Lisesi
E7	Erkek	Battalgazi Farabi Anodolu İmam Hatip Lisesi
E8	Erkek	Battalgazi Farabi Anodolu İmam Hatip Lisesi
E9	Erkek	Battalgazi Farabi Anodolu İmam Hatip Lisesi
E10	Erkek	Battalgazi Farabi Anodolu İmam Hatip Lisesi
E11	Erkek	Battalgazi Farabi Anodolu İmam Hatip Lisesi
E12	Erkek	Hasan Akbudak İMKB Mesleki ve Taknik Anadolu Lisesi
K14	Kız	Fatma Aliye İMKB Mesleki ve Taknik Anadolu Lisesi
K15	Kız	Fatma Aliye İMKB Mesleki ve Taknik Anadolu Lisesi
K16	Kız	Fatma Aliye İMKB Mesleki ve Taknik Anadolu Lisesi
E13	Erkek	Hasan Akbudak İMKB Mesleki ve Taknik Anadolu Lisesi
E14	Erkek	Hasan Akbudak İMKB Mesleki ve Taknik Anadolu Lisesi
E15	Erkek	Hasan Akbudak İMKB Mesleki ve Taknik Anadolu Lisesi

3.3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden nicel yaklaşımın baskın olduğu yakınsayan paralel - zenginleştirilmiş desen kullanıldığından görüşme soruları nicel boyutun açıklanmasına destek olacak şekilde belirlenmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmasında 3 uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın ilk görüşmeleri sırasında soruların öğrenciler tarafından anlaşılır olduğu görülmüştür. İlk görüşmeler sırasında öğrencilerden daha detaylı cevaplar alabilmek için bazı sonda soruların sorulması gerektiği anlaşılmıştır. Öğrencilere yarı yapılandırılmış form aracılığıyla sorulan sorular Ek 3’de verilmiştir.

3.3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmaların en zor kısmı analiz kısmıdır ve nitel analizlerde amaç elde edilen verilerin anlamını okuyucuya aktarmaktır. Bu süreçte öğrencilerin ne söylediği, araştırmacının ne gördüğünü birleştirme, indirgeme ve yorumlama yapılır. Bir başka ifadeyle bu süreç verileri anlamlandırma sürecidir (Merriam, 2013: 167). Nitel araştırmalarda toplanan bilgi kendiliğinden veri üretmez. Burada önemli olan araştırmacının bu bilgiyi nasıl işlediğidir. Görüşmeler sırasında elde edilen ham bilgiler, araştırmacının bu bilgileri anlama biçimi sayesinde araştırma verisine dönüşür (Scott ve Morrison, 2016: 175).

Nitel araştırmalarda farklı analiz teknikleri kullanılmakla beraber görüşme verilerinin analizinde sıklıkla kullanılan analiz türleri betimsel analiz ve içerik analizidir. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Betimsel analizde araştırmacı ham verilerin içerik analizine başlamadan önce kategoriler belirleyebilir. Bu kategoriler daha önceden elde edilen bilgilere, deneyimlere ve kuramlara göre şekillendirilebilir (Scott ve Morrison, 2016: 139; Büyüköztürk ve diğ., 2013: 241-243). Betimsel analizde görüşülen ya da gözlem yapılan bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

Nitel içerik analizi sistematik bir yöntem olmasına rağmen analizin uygulanışı ile ilgili olarak evrensel anlamda kabul edilen adımlar bulunmamaktadır (Özden ve Durdu, 2016: 126). İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir cümlenin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik yenilenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk ve

diğ., 2013: 240). İçerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde birbirine benzer veya birbiriyle ilişkili kavramlar bir araya getirilerek temalar altında sıralanabilir. İçerik analizinde veriler detaylı bir şekilde incelenerek tümevarımcı bir yaklaşımla analiz edilir. Analiz sonrasında betimsel analizde fark edilemeyen kavram ve temalara ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Bu araştırmada öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler ilgili öğrenciyi temsil edecek şekilde kız öğrenciler için (K1, K2,...), erkek öğrenciler için (E1, E2, ...) şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formuyla elde edilen verilerin betimsel analizi ve içerik analizi birlikte yapılmıştır. Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt amaçlarına ulaşmak için elde edilen verilerin betimsel analizleri kuramsal bilgilere dayalı olarak yapılmıştır. Veriler önceden belirlenen temalar altında kodlanmıştır. Araştırmanın dördüncü alt amacına ulaşmak için öğrencileri okula yabancılaştıran etkenlerin tümevarımcı yöntemle içerik analizi yapılmış ve veriler kodlanmıştır. Elde edilen kodlar doğrultusunda öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olan temalar oluşturulmuştur. Betimsel ve içerik analizi süresince öğrencilerden elde edilen veriler tekrarlanma sıklığına göre çoktan aza doğru sıralanmıştır. Bu sıralamalar frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli olmakla birlikte, nicel araştırmalarda kullanılan güvenilirlik yöntemleri nitel araştırmalarda kullanılamaz. Nitel araştırmaların temelini oluşturan doğal ortama duyarlılık ve algıların önemi güvenilirlik açısından bazı sorunlara neden olmaktadır. Nitel araştırmalar gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan duruma göre sürekli değişken olduğu ve araştırmanın benzer guruplar üzerinde tekrarlanmasıyla aynı sonuçlara ulaşılmasının mümkün olmadığı gerçeğiyle ve genelleme yapma amacı gütmeyen gerçekleştirilir. Bu yönüyle nitel araştırmalarda dış güvenilirlikle ilgili bazı ilkeler nitel araştırmaların doğasıyla çelişmektedir. Nitel yaklaşım her araştırmacının olayları ve algılama biçimlerinin farklı olacağını kabul ettiğinden, nitel araştırmalarda iç güvenilirlik açısından alınabilecek bazı önlemler olsa da tam anlamıyla bir iç güvenilirlik sağlamak nitel araştırmanın doğasıyla çelişmektedir (Özden ve Durdu, 2016: 43; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 259).

Bu araştırmada nitel verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için bazı önlemler alınmaya çalışılmıştır. Araştırma soruları hazırlanırken soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra bu sorular araştırmanın amacı ve nicel boyut dikkate alınarak uzman görüşleri alınarak sadeleştirilmiştir. Araştırma sorularının anlaşılır olup olmadığını test etmek için iki öğrenciyle

görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme süresince soruların anlaşılır olduğu ancak derinlemesine bilgi elde edilebilmesi için bazı sonda sorularının eklenmesi gerektiği saptanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini – inanırlığını, artırmak için öğrenci görüşleri yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Araştırmanın aktarılabirliği - dış geçerliğini artırmak için veri toplama sürecinde yapılanlar ayrıntılı biçimde (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 256-259) ifade edilmeye çalışılmıştır .

Nitel araştırmalarda çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği büyük oranda araştırmacı etiğine bağlıdır (Merriam, 2013: 220). Araştırma etiği açısından, araştırmada öncesinde ve görüşmeden önce her öğrenciye, yapılan görüşmenin sadece bilimsel amaçla yapıldığı, görüşme içeriğinin öğrencilerin isimleri kullanılmadan bilimsel amaçlı kullanılacağı ve bu içeriğin okul içerisinden veya dışından birileriyle paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Görüşme için gönüllü katılımcılar belirlendikten sonra, öğrencilerden yaşları 18 yaşından küçük olanlardan veli izin belgesi alınmıştır. Veli izin belgesinde araştırmının adı, amacı, süresi gibi görüşmeye ilişkin bilgiler verilmiştir. Katılımcılardan alınan bilgilendirilmiş gönüllü onam formuna ilişkin detaylı bilgiler Ek 4’de verilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yaşanan olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarabilmek için, görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu etkileşim, esneklik, sonda sorular yoluyla verilen cevapları irdeleme gibi özellikleri kullanması gerekir. Araştırmacının görüşülen öğrencilerle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturması önemlidir. Böyle bir ortamda öğrenciler daha önce farkında olmadıkları, üzerinde fazla düşünmedikleri veya açıklamaya çekindikleri bazı yaşantılarını rahatlıkla dışa vurabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 74). Öğrencilerin yaşadıkları mağduriyetleri ve bu mağduriyetlerin yaşamlarına etkilerini samimi bir şekilde paylaşmaları için, her öğrencinin çeşitli zamanlarda farklı zorbalıklara maruz kaldığı, yaşanan mağduriyetlerin bazen hiçbir gerekçesi olmadan yaşandığı ifade edilerek öğrenciler rahatlatılmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda bazı öğrencilerin, “*Sizinle görüşmem çok iyi oldu, içimi döktüm rahatladım.*” (K6, E3), şeklinde veya buna benzer ifadeleri, öğrencilerin yaşadıklarını samimi bir şekilde ifade ettiklerini anlama açısından önemli bir bulgudur.

Görüşme sonunda öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yaparak, farklı öğrencilerden elde edilen verilerle benzerliği, tutarlılığı incelenerek araştırmanın geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin dört farklı okul türünden seçilmesiyle, araştırmanın lise türleri açısından genellenebilirliği artırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları arasında 16 Kız 15 Erkek öğrencinin yer alması araştırmanın cinsiyet açısından

genellenebilirliğini artırmıştır. Görüşme sırasında elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ham verilerin yazıldığı notlar ihtiyaç halinde bakılabilmesi için saklanmış, bu sayede dış güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Çalışma 1 (Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular)

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrenciler ne sıklıkla geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmaktadır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla lise öğrencilerine uygulanan ergen akran ilişkileri mağdur formundan ve siber mağduriyet ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.Öğrencilerin Geleneksel Mağduriyet ve Siber Mağduriyet Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları (n=1367)

Ölçek	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	Düzye	Ss
Geleneksel Mağduriyet		15	0	60	5.91[0.39]	Asla ile Ayda bir ya da iki	8.59
	Sözel M.	5	0	20	2.74[0.55]	Asla ile Ayda bir ya da iki	3.87
	Duygusal M.	5	0	20	1.76[0.35]	Asla ile Ayda bir ya da iki	2.94
	Fiziksel M.	5	0	20	1.40[0.28]	Asla ile Ayda bir ya da iki	3.03
Siber Mağduriyet		6	0	36	3.24[0.54]	Hiç ile 1 Kez Arasında (Son 7 gün içerisinde)	5.91

*Parantez içerisindeki ortalamalar ölçeklerden alınan toplam puanların madde sayısına bölünmesiyle 5’li likert ölçeğine çevrilmiş aritmetik ortalamalardır.

Bulgular geleneksel mağduriyet açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 0, en yüksek puanın 60, aritmetik ortalamanın $\bar{X} = 5.91$ (Ss= 8.59) olduğu görülmektedir. Bu

verilere göre öğrencilerin sene başından bu yana “*asla*” ile “*ayda bir ya da iki kere*” arasında geleneksel zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Tablo 13 incelendiğinde öğrenciler geleneksel mağduriyet türleri açısından en fazla sözel zorbalığa $\bar{X} = 2.74$ (Ss= 3.87), daha sonra duygusal zorbalığa $\bar{X} = 1.76$ (Ss= 2.94) ve en az fiziksel zorbalığa $\bar{X} = 1.40$ (Ss= 3.03) maruz kaldığı görülmüştür. Bu yönüyle araştırmaya katılan öğrencilerin geleneksel mağduriyet düzeylerinin genel olarak geleneksel mağduriyetin tüm boyutlarında düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 13’deki bulgular siber mağduriyet açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 0, en yüksek puanın 36, aritmetik ortalamanın $\bar{X} = 3.24$ (Ss= 5.91) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre öğrencilerin siber zorbalık davranışlarına haftada “*hiç*” ile “*bir kez*” arasında maruz kaldıkları ve genel olarak araştırmaya katılan öğrencilerin siber mağduriyet düzeyinin düşük olduğu söylenebilir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla lise öğrencilerine uygulanan sınıf iklimi ve okula yabancılaşma ölçeklerinden elde edilen verilere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları (n=1367)

Ölçek	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{x}	Düzye	Ss
Sınıf İklimi		23	23	115	87,65	Katılıyorum (78,43 – 96,6)	8.59
	Akran Desteği	6	6	30	23,28	Katılıyorum (20,46 – 25,2)	5.91
	Öğretmen Desteği	7	7	35	27,04	Katılıyorum (23,87 – 29,4)	3.87
	Akademik Yeterlik	5	5	25	19,66	Katılıyorum (17,05 – 21)	2.94
	Doyum	5	5	25	17,65	Katılıyorum (17,05 – 21)	3.03
Okula Yabancılaşma		17	17	85	32.80	Çok az katılıyorum (30,77 – 44,2)	12.49
	Anlamsızlık	3	3	15	6.52	Çok az katılıyorum (5,43 – 7,8)	3.11
	Güçsüzlük	5	5	25	10.06	Çok az katılıyorum (9,05 - 13)	5.19
	Kuralsızlık	6	6	30	9,64	Hiç katılmıyorum (6 – 10,8)	4.28
	Sosyal Uzaklık	3	3	15	6.55	Çok az katılıyorum (5,43 – 7,8)	2.85

Tablo 14’deki veriler incelendiğinde; öğrencilerin sınıf iklimi ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x} = 87,65$ (Ss = 8.59) olarak, sınıf ikliminin boyutlarının ortalamaları sırasıyla akran desteğinin $\bar{x} = 23,28$ (Ss = 5.91), öğretmen desteğinin $\bar{x} = 27,04$ (Ss = 3.87), akademik yeterliğin $\bar{x} = 19,66$ (Ss = 2.94) ve doyumun $\bar{x} = 17,65$ (Ss = 3.03), olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algıları genel olarak “*Katılıyorum*”, şeklinde ortalamanın üzerinde olumludur. Öğrencilerin algıları sınıf ikliminin tüm boyutlarında benzer şekilde “*Katılıyorum*” düzeyinde ve olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 14'deki veriler incelendiğinde; öğrencilerin okula yabancılaşma ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{x} = 32,80$ ($Ss = 12.49$), okula yabancılaşmanın boyutlarının ortalamaları sırasıyla anlamsızlık için $\bar{x} = 6,52$ ($Ss = 3.11$), güçsüzlük için $\bar{x} = 10,06$ ($Ss = 5.19$), kuralsızlık için $\bar{x} = 9,64$ ($Ss = 4.28$) ve sosyal uzaklık için $\bar{x} = 6,55$ ($Ss = 2.85$), olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin okula yabancılaşmaları “Çok az katılıyorum” düzeyindedir. Okula yabancılaşmanın kuralsızlık boyutu “Hiç katılmıyorum”, diğer boyutları “Çok az katılıyorum” düzeyindedir. Öğrencilerin ölçeğe vermiş oldukları yanıtların ortalamalarının “Hiç katılmıyorum” ve “Çok az katılıyorum” şeklinde olması okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.



4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile sınıf iklimi ve okula yabancılaşma algıları; cinsiyet ve sosyal medyayı kullanım sıklığı açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen verilere ilişkin bilgiler Tablo 15, 16 ve 17’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Geleneksel ve Siber Zorbalığa Maruz Kalmalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	G.M. Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	z	p
Geleneksel Mağduriyet		Kız	736	642,03	201315,500	-4,307	,000
		Erkek	631	732,96			
	Sözel Mağduriyet	Kız	736	636,87	197521,500	-4,932	,000
		Erkek	631	738,97			
	Duygusal Mağduriyet	Kız	736	692,71	425195,500	-,951	,342
		Erkek	631	673,84			
	Fiziksel Mağduriyet	Kız	736	610,57	178160,500	-8,633	,000
		Erkek	631	769,65			
Siber Mağduriyet		Kız	736	649,28	206657,500	-3,839	,000
		Erkek	631	724,49			

Tablo 15’deki veriler incelendiğinde geleneksel mağduriyet [$U=201315,500$ $z=-4,307$ $p<.05$] ve siber mağduriyet [$U=206657,500$ $z=-3,839$ $p<.05$] değişkenleri cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Geleneksel mağduriyetin alt boyutlarından sözel [$U=197521,500$ $z=-4,932$ $p<.05$] ve fiziksel mağduriyet [$U=178160,500$ $z=-8,633$ $p<.05$] alt boyutları cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşırken, duygusal mağduriyet [$U=425195,500$ $z=-,951$ $p>.05$] açısından anlamlı bir fark yoktur. Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre geleneksel ve siber mağduriyet düzeyinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 16.Öğrencilerin Geleneksel ve Siber Zorbalığa Maruz Kalmalarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	G.M. Boyutlar	Sosyal Medya Kullanım	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Fark (U)
Geleneksel Mağdur		1)Hiç	248	640,63	3	7,641	,054	
		2)Ayda en az bir kere	61	604,14				
		3)Haftada en az bir	171	680,11				
		4)Günde en az bir kere	887	702,37				
Sözel Mağdur		1)Hiç	248	642,96	3	8,317	,040	4>1, 4>2
		2)Ayda en az bir kere	61	589,80				
		3)Haftada en az bir	171	691,32				
		4)Günde en az bir kere	887	700,54				
Duygusal Mağdur		1)Hiç	248	652,22	3	4,271	,234	
		2)Ayda en az bir kere	61	639,38				
		3)Haftada en az bir	171	672,72				
		4)Günde en az bir kere	887	698,13				
Fiziksel Mağdur		1)Hiç	248	652,90	3	4,600	,204	
		2)Ayda en az bir kere	61	634,48				
		3)Haftada en az bir	171	681,55				
		4)Günde en az bir kere	887	696,57				
Siber Mağdur		1)Hiç	248	570,13	3	37,148	,000	4>1, 4>2, 3>1
		2)Ayda en az bir kere	61	622,51				
		3)Haftada en az bir kere	171	668,28				
		4)Günde en az bir kere	887	723,10				

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde sosyal medya kullanım sıklığı ile geleneksel mağduriyet [x^2 (sd=3, n=1367) = 7,641 p>.05], geleneksel mağduriyetin boyutlarından duygusal mağduriyet [x^2 (sd=3, n=1367) = 4,271 p>.05] ve fiziksel mağduriyet [x^2 (sd=3, n=1367) = 4,271 p>.05] arasında anlamlı bir fark yoktur. Geleneksel mağduriyetin boyutlarından sözel mağduriyet [x^2 (sd=3, n=1367) = 8,317 p<.05] ve siber mağduriyetin [x^2 (sd=3, n=1367) = 37,148 p<.05] öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aradaki anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U Testinin sonuçlarına göre; sosyal medyayı “günde en az bir kere” kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı “kullanmayan” veya “ayda en az bir kere” kullanan öğrencilere göre sözel mağduriyet düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Siber mağduriyet açısından bakıldığında, sosyal medyayı “günde en az bir kere” kullanan öğrencilerin mağduriyet düzeyi

sosyal medyayı “kullanmayan” veya “ayda en az bir kere” kullanan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde sosyal medyayı “haftada en az bir kere” kullanan öğrencilerin mağduriyet düzeyi sosyal medyayı “kullanmayan” öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Tablo 17.Öğrencilerin Sınıf İklimi Algılarının ve Okula Yabancılaşmalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Ölçek Boyutlar	Cinsiyet	n	X	Ss	t	sd	p	
Sınıf İklimi		Kız	736	87,2731	11,47313	-1,304	1365	,192	
		Erkek	631	88,0983	11,87514				
	Akran Desteği	Kız	736	23,1563	4,31088	-1,247	1365	,213	
		Erkek	631	23,4453	4,23025				
	Öğretmen Desteği	Kız	736	26,9321	4,90323	-,927	1365	,354	
		Erkek	631	27,1823	5,05714				
	Akademik Yeterlik	Kız	736	19,6902	3,15094	,313	1365	,754	
		Erkek	631	19,6371	3,09272				
	Doyum	Kız	736	17,4946	3,02236	-2,085	1365	,037	
		Erkek	631	17,8336	2,96796				
	Okula Yabancılaşma		Kız	736	31,4511	12,15502	4,331	1312,951	,000
			Erkek	631	34,3788	12,71747			
Anlamsızlık		Kız	736	6,2622	3,08880	-3,432	1365	,001	
		Erkek	631	6,8399	3,11801				
Güçsüzlük		Kız	736	9,9348	5,25653	-1,035	1365	,301	
		Erkek	631	10,2266	5,13262				
Kuralsızlık		Kız	736	8,8342	3,68261	-7,609	1181,391	,000	
		Erkek	631	10,6006	4,73041				
Sosyal Uzaklık		Kız	736	6,4198	2,83402	-1,888	1365	,059	
		Erkek	631	6,7116	2,86564				

Tablo 17’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin sınıf iklimi algıları [t(1365)=-1,304, p>.05] cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sadece sınıf ikliminin

doyum alt boyutu [$t(1365)=-2,085, p<.05$] cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Tablo 17'ye göre erkek öğrencilerin sınıflarına ilişkin doyum düzeyi ($\bar{x}=17,83; Ss=2,96$), kız öğrencilerden ($\bar{x}=17,49; Ss=3,02$) anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin okula yabancılaşmaları [$t(1312)=4,331, p<.05$] ve yabancılaşmanın alt boyutlarından, anlamsızlık [$t(1365)=-3,432 p<.05$] ve kuralsızlık [$t(1181)=-7,609 p<.05$] boyutları cinsiyet açısından anlamlı biçimde farklılaşırken, güçsüzlük [$t(1365)=-1,035, p>.05$] ve sosyal uzaklık [$t(1365)=-1,888, p>.05$] boyutları cinsiyet açısından anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulguya göre, erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyi ($\bar{x}=34,37; Ss=12,71$) kız öğrencilere ($\bar{x}=31,45; Ss=12,15$) göre anlamlı şekilde daha yüksektir.



Tablo 18. Öğrencilerin Sınıf İklimi Algılarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Ölçek Boyutlar	Sosyal Medya Kullanımı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
Sınıf İklimi	1)Hiç	248	87,93	11,55	Gruplar İçi	243,240	3	81,080	,595	,618		
	2)Ayda en az bir kere	61	87,73	10,98								
	3)Haftada en az bir kere	171	88,61	12,00	Gruplar Arası	185580,095	1363	136,156				
	4)Günde en az bir kere	887	87,38	11,67								
	Toplam	1367	87,65	11,66	Toplam	185823,336	1366					
Akran Desteği	1)Hiç	248	23,29	4,28	Gruplar İçi	48,392	3	16,131	,883	,449		
	2)Ayda en az bir kere	61	22,80	4,58								
	3)Haftada en az bir kere	171	23,71	4,39	Gruplar Arası	24912,892	1363	18,278				
	4)Günde en az bir kere	887	23,23	4,22								
	Toplam	1367	23,28	4,27	Toplam	24961,285	1366					
Öğretmen Desteği	1)Hiç	248	26,95	4,91	Gruplar İçi	19,829	3	6,610	,267	,849		
	2)Ayda en az bir kere	61	27,44	4,81								
	3)Haftada en az bir kere	171	27,24	5,34	Gruplar Arası	33784,081	1363	24,787				
	4)Günde en az bir kere	887	27,00	4,93								
	Toplam	1367	27,04	4,97	Toplam	33803,909	1366					
Akademik Yeterlik	1)Hiç	248	20,15	3,07	Gruplar İçi	108,539	3	36,180	3,731	,011	1>4	
	2)Ayda en az bir kere	61	20,03	2,84								
	3)Haftada en az bir kere	171	19,84	2,92	Gruplar Arası	13215,682	1363	9,696				
	4)Günde en az bir kere	887	19,46	3,17								
	Toplam	1367	19,66	3,12	Toplam	13324,221	1366					
Doyum	1)Hiç	248	17,53	2,98	Gruplar İçi	9,874	3	3,291	,365	,778		
	2)Ayda en az bir kere	61	17,45	3,07								
	3)Haftada en az bir kere	171	17,80	2,83	Gruplar Arası	12292,682	1363	9,019				
	4)Günde en az bir kere	887	17,66	3,03								
	Toplam	1367	17,65	3,00	Toplam	12302,556	1366					

Tablo 18'e göre öğrencilerin sınıf iklimi algıları, öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(3, 1363) = ,59; p>.05$]. Sınıf ikliminin boyutlarından akran desteği [$F(3, 1363) = ,88; p>.05$], öğretmen desteği [$F(3, 1363) = ,26; p>.05$] ve doyum [$F(3, 1363) = ,36; p>.05$] öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığına bağlı olarak farklılık göstermezken, akademik yeterlik boyutu [$F(3, 1363) = 3,73; p<.05$], öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grupların

ortalamları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe testinin sonucuna göre, sosyal medyayı kullanmayan öğrencilerin ($\bar{x}=20,15$; $S_s=3,07$), sosyal medyayı günde en az bir kere kullanan öğrencilere ($\bar{x}=19,46$; $S_s=3,17$) göre akademik yeterlik algıları anlamlı şekilde daha yüksektir.



Tablo 19. Öğrencilerin Okula Yabancılaşmalarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 1

Ölçek	Ölçek Boyutlar	Sosyal Medya Kullanımı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
Okula Yabancılaşma	1)Hiç		248	30,00	11,43	Gruplar İçi	3397,250	3	1132,417	7,350	,000	4>1
	2)Ayda en az bir kere		61	32,73	13,33							
	3)Haftada en az bir kere		171	31,24	12,71	Gruplar Arası	209999,422	1363	154,071			
	4)Günde en az bir kere		887	33,88	12,55							
	Toplam		1367	32,80	12,49	Toplam	213396,672	1366				
Anlamsızlık	1)Hiç		248	6,01	2,97	Gruplar İçi	120,637	3	40,212	4,174	,006	4>1
	2)Ayda en az bir kere		61	6,22	3,02							
	3)Haftada en az bir kere		171	6,29	3,07	Gruplar Arası	13129,972	1363	9,633			
	4)Günde en az bir kere		887	6,73	3,14							
	Toplam		1367	6,52	3,11	Toplam	13250,609	1366				
Sosyal Uzaklık	1)Hiç		248	6,18	2,75	Gruplar İçi	57,218	3	19,073	2,353	,071	
	2)Ayda en az bir kere		61	6,85	3,03							
	3)Haftada en az bir kere		171	6,36	3,02	Gruplar Arası	11048,471	1363	8,106			
	4)Günde en az bir kere		887	6,67	2,82							
	Toplam		1367	6,55	2,85	Toplam	11105,690	1366				

Tablo 20. Öğrencilerin Okula Yabancılaşmalarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 2

Ölçek	Ölçek Boyutlar	Sosyal Medya Kullanımı	N	X	Ss	Sağlamlık Testi	F (Statistic ^a)	Sd1	Sd2	p	Fark (Dunnet's C)
Okula Yabancılaşma	1)Hiç		248	9,2016	4,62431	Brown-Forsythe	4,594	3	358,454	,004	4>1
	2)Ayda en az bir kere	Güçsüzlük	61	9,8033	5,41547						
	3)Haftada en az bir kere		171	9,4854	5,45501						
	4)Günde en az bir kere		887	10,4431	5,25435						
	Toplam		1367	10,0695	5,19984						
Okula Yabancılaşma	1)Hiç		248	8,6048	3,82474	Brown-Forsythe	8,289	3	282,647	,000	4>1
	2)Ayda en az bir kere	Kuralsızlık	61	9,8525	4,93571						
	3)Haftada en az bir kere		171	9,1053	3,81645						
	4)Günde en az bir kere		887	10,0327	4,39578						
	Toplam		1367	9,6496	4,28873						

Tablo 19 ve 20'ye göre öğrencilerin okula yabancılaşmaları öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [F(3, 1363) = 7,35; p<.05]. Okula yabancılaşmanın boyutlarından sosyal uzaklık boyutu hariç [F(3, 1363) = 2,35; p>.05], anlamsızlık [F(3, 1363) = 4,17; p<.05], güçsüzlük [F(3, 358.45) = 4,59; p<.05] ve kuralsızlık [F(3, 282.64) = 8,28; p<.05] boyutları, öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklıkları açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Varyans analizi öncesinde yapılan Levene Testi sonucuna göre

varyansların homojen olmadığı güçsüzlük ve kuralsızlık boyutlarında Brown-Forsythe testinin sonuçları kullanılmıştır.

Grupların ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden grup varyanslarının eşit olduğu durumda Scheffe testinin, grup varyanslarının eşit olmadığı durumda Dunnett's C testinin sonuçları kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyal medyayı “*günde en az bir kere*” kullanan öğrencilerin ($\bar{x}=33,88$; $Ss=12,55$), sosyal medyayı “*kullanmayan*” öğrencilere ($\bar{x}=30,00$; $Ss=11,43$), göre okula yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde sosyal medyayı “*günde en az bir kere*” kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı “*kullanmayan*” öğrencilere göre okula yabancılaşmanın sosyal uzaklık boyutu hariç diğer boyutlarda okula yabancılaşma düzeyleri anlamlı şekilde daha yüksektir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmaları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla analizler sonucunda elde edilen verilere ilişkin bilgiler Tablo 21, 22, 23, 24 ve 25’de verilmiştir.

Tablo 21. *Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	2(GM)	3(Sİ)	4(OY)
1.Siber Mağdur	,507**	-,054*	,238**
2.Geleneksel Mağdur		-,197**	,321**
3.Sınıf İklimi			-,364**
4.Okula Yabancılaşma			

**p<0,01
*p<0,05

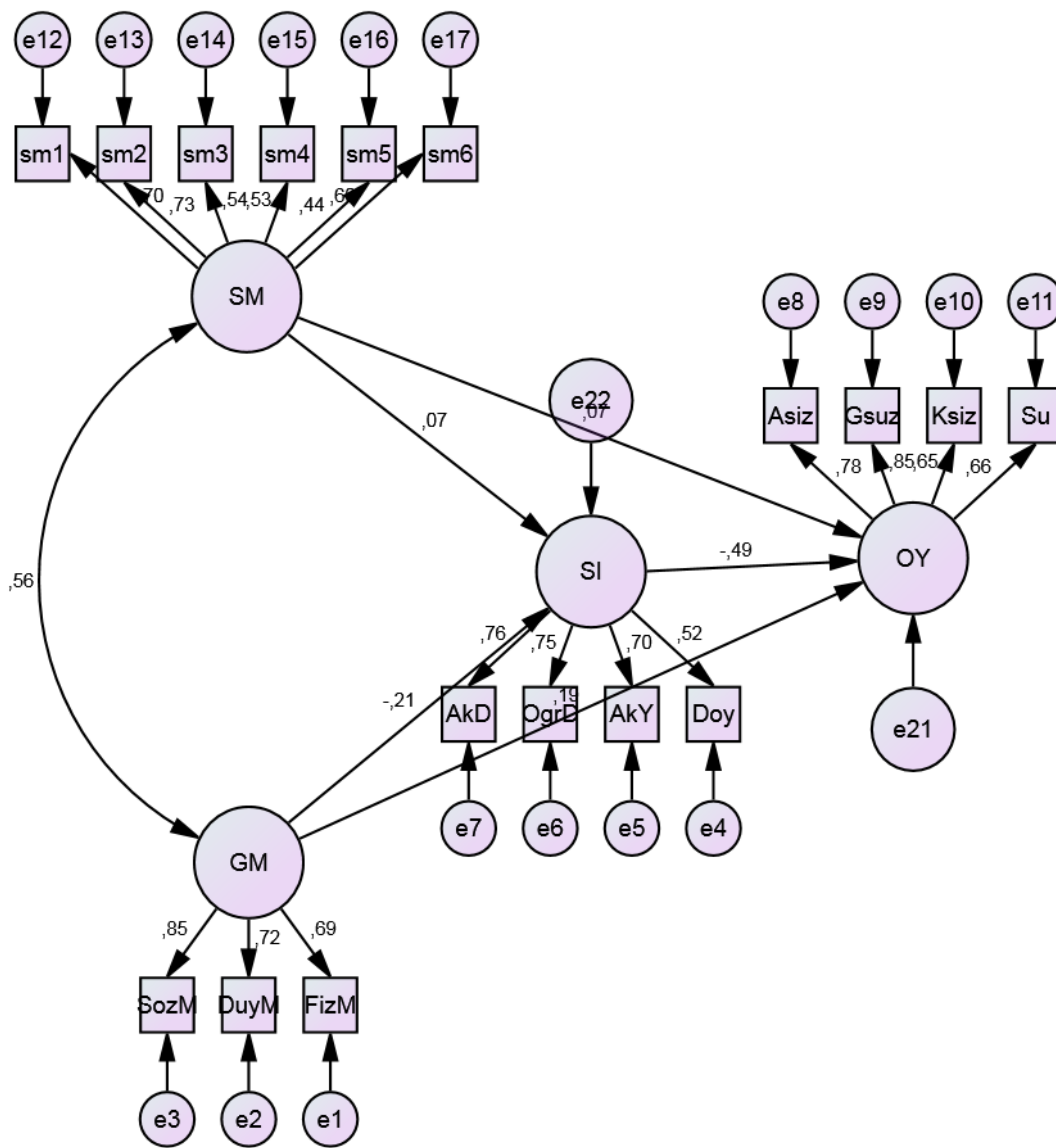
Yapılan analizler sonucunda verileri normal dağılım gösteren sınıf iklimi ve okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı (r), verileri normal dağılım göstermeyen geleneksel mağduriyet ve siber mağduriyet ve bunların diğer değişkenlerle aralarındaki ikili ilişkileri belirleyebilmek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (r_s) (Kilmen, 2015; Büyüköztürk, 2013) kullanılmıştır.

Tablo 21’e göre, araştırmanın değişkenlerinden siber mağduriyet ile geleneksel mağduriyet arasında ($r_s=,50$; $p<0,01$) orta düzeyde pozitif, siber mağduriyet ile sınıf iklimi arasında ($r_s=-,05$; $p<0,05$) düşük düzeyde negatif, siber mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında ($r_s=,23$; $p<0,01$) düşük düzeyde pozitif, geleneksel mağduriyet ile sınıf iklimi arasında ($r_s=-,19$; $p<0,01$) düşük düzeyde negatif, geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında ($r_s=,32$; $p<0,01$) orta düzeyde pozitif ve sınıf iklimi ile okula yabancılaşma arasında ($r=-,36$; $p<0,01$) orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler (Büyüköztürk, 2013. 32) tespit edilmiştir.

İlişkisel araştırmalarda iki değişkenin birlikte nasıl değişim gösterdiği incelenebilir. İlişkisel araştırmalarda, değişkenlerin birbiri üzerindeki etkileri üzerine fikir yürütülebilir ancak hangi değişkenin hangisini etkilediği, yani hangi değişkenin neden hangisinin sonuç olduğu

bilinemez. Nedensel araştırmalarda doğal yollarla ortaya çıkmış bir sonuç vardır ve araştırmacı bu sonucun nedenlerini belirlemeye çalışır (Büyüköztürk, 2013: 190). Araştırmada lise ğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığı, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki nedenselliği ve yapısal özellikleri belirlemek için araştırmanın tahmin edilen modeli çizilmiş ve test edilmiştir.

şekil 8. Tahmin Edilen Araştırma Modelinin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş zmleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi



Tablo 22. Tahmin Edilen Araştırma Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
313,499/113 = 2,774	,036	1,116	,790	,941	,876

Tablo 22 incelendiğinde model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 23. Tahmin Edilen Yapısal Araştırma Modeline İlişkin Değerler

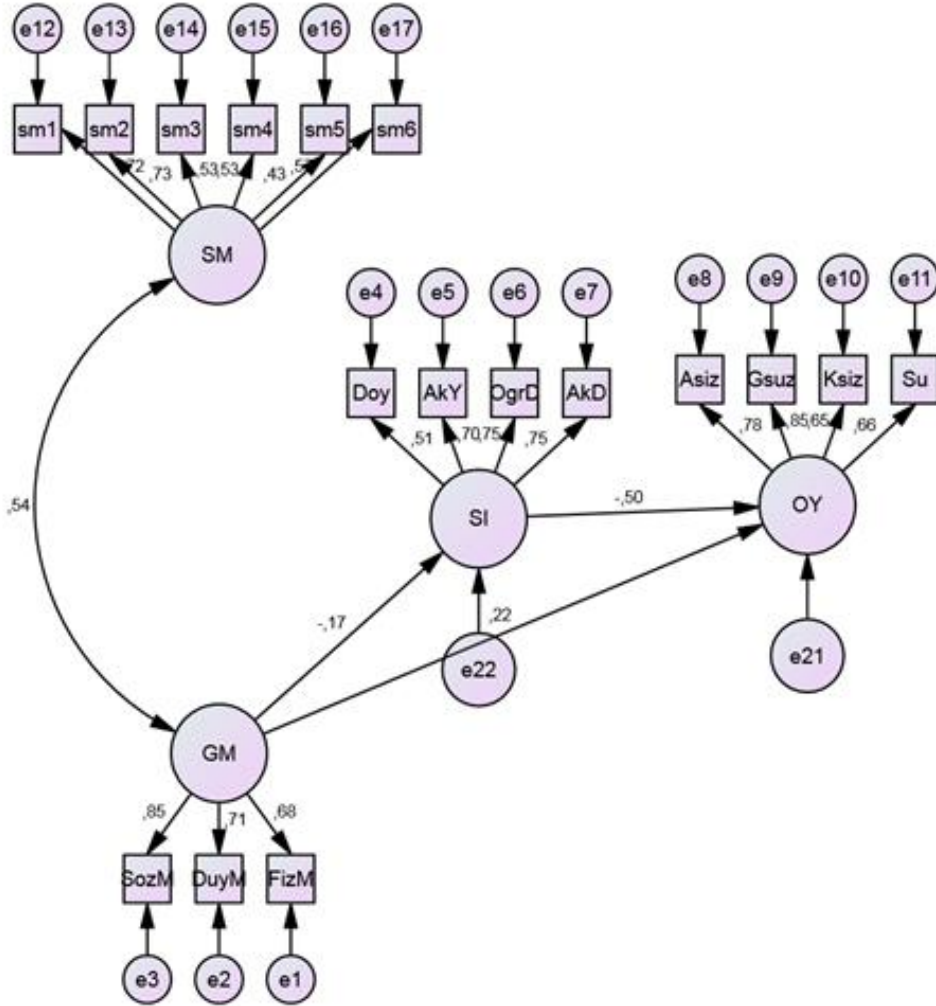
Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
Sİ <--- SM	,124	,083	1,498	,134
Sİ <--- GM	-,206	,051	-4,030	***
OY <--- GM	,299	,076	3,929	***
OY <--- SM	,187	,119	1,573	,116
OY <--- Sİ	-,796	,066	-11,980	***

***p<.01

(SM: Siber Mağdur, GM: Geleneksel Mağdur, Sİ:Sınıf İklimi, OY:Okula Yabancılaşma)

Tabloda 23'deki yapısal modele ilişkin değerler incelendiğinde siber mağduriyetin sınıf iklimi ($\beta=,124$; $p>.01$) ve okula yabancılaşma ($\beta=,187$; $p>.01$) üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın üçüncü (H3. Siber mağduriyet sınıf iklimi algısının anlamlı bir yordayıcısıdır) ve dördüncü (H4. Siber mağduriyet okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır) hipotezleri ret edilmiştir. Bu nedenle siber mağduriyet ile sınıf iklimi ve okula yabancılaşma arasındaki ilgili yollar silinmiş ve analizler tekrar yapılmıştır.

Şekil 9. Araştırma Modelinin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi



Tablo 24. Geleneksel Mağdur, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
317,520/115 = 2,761	,036	1,146	,083	,940	,875

Yeniden çizilen modelde değişkenler arasında çizilen yolların tamamının anlamlı olduğu görülmüştür. Tablo 24 incelendiğinde model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 25. Geleneksel Mağdur, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
Sİ <--- GM	-,170	,042	-4,029	***
OY <--- GM	,366	,064	5,731	***
OY <--- Sİ	-,807	,068	-11,949	***

***p<.01

(GM: Geleneksel Mağdur, Sİ: Sınıf İklimi, OY: Okula Yabancılaşma)

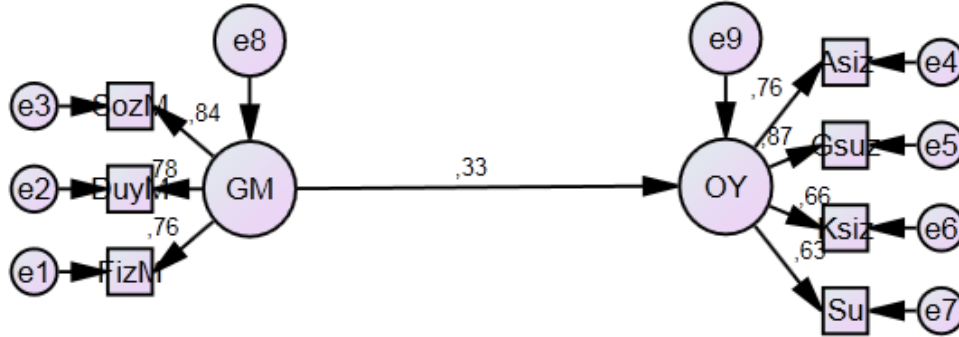
Tablo 25'deki yapısal modele ilişkin değerler incelendiğinde geleneksel mağduriyetin sınıf iklimi ($\beta=-,170$; $p<.01$) üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu, geleneksel mağduriyetin okula yabancılaşma ($\beta=,366$; $p<.01$) üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu ve sınıf ikliminin okula yabancılaşma ($\beta=-,807$; $p<.01$) üzerinde negatif anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre siber mağduriyet ile geleneksel mağduriyet arasında ($r=,50$; $p<0,01$) orta düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın hipotezlerinden olan birinci (H1. Geleneksel mağduriyet sınıf iklimi algısının anlamlı bir yordayıcısıdır), ikinci (H2. Geleneksel mağduriyet okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır) ve beşinci (H5. Sınıf iklimi algısı okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır) hipotezi kabul edilmiştir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin sınıf iklimi algılarının, öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile okula yabancılaşmaları arasındaki aracılık rolü nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen verilere ilişkin bilgilere Tablo 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 33’de yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt probleminde elde edilen bulgularda, siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin sınıf iklimi algısını ve okula yabancılaşmalarını doğrudan etkilemediği tespit edildiğinden, araştırmanın beşinci alt probleminde siber mağduriyet değişkeni modelde yer almamaktadır.

Yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla örtük değişkenler arasındaki aracılık testi alanyazında yaygın olarak kullanılmaktadır. İki değişken arasındaki nedensel bağıntıyı modelde yer almayan başka bir değişken etkiliyorsa bu değişkene aracı değişken denir. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin düzeyi modele aracı bir değişken eklendiğinde düşüyorsa bu aracı değişkene kısmi aracı değişken denir. İki değişken arasındaki ilişki, aracı değişken eklendiğinde anlamsız çıkıyorsa aracı değişkenin tam aracı değişken olduğu ifade edilir (Özdamar, 2017: 163; Şimşek, 2007: 133). Sınıf ikliminin, geleneksel mağduriyet ve okula yabancılaşma arasındaki aracılık rolünün tespiti için değişkenler arasındaki nedensel bağıntılar öncelikle ikili olarak en sonda üçlü olarak verilmiştir.

Şekil 10. Geleneksel Mağduriyet ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi



Tablo 26. Geleneksel Mağdur ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yapısal Modele İlişkin Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
45,104/13 = 3,470	,043	,855	,031	,979	,960

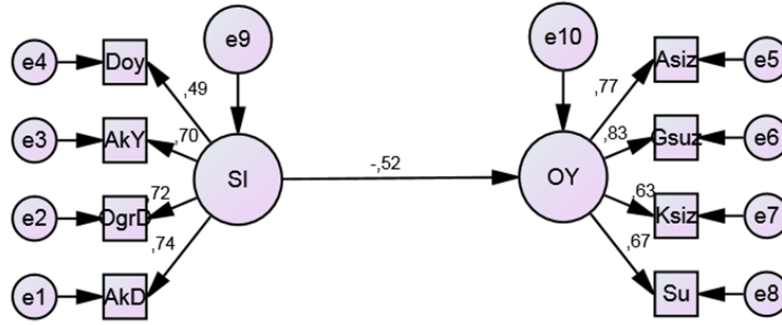
Tablo 27. Geleneksel Mağdur ile Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OY <--- GM	,329	,050	7,740	***

***p<.01 (GM:Geleneksel Mağdur, OY:Okula Yabancılaşma)

Tablo 26 incelendiğinde model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür. Tablo 27 incelendiğinde geleneksel mağduriyetin öğrencilerin okula yabancılaşmasını anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=.32$; $p<.01$) görülmektedir. Geleneksel mağduriyet (GM), okula yabancılaşmadaki (OY) toplam varyansın yaklaşık %10,8'ini açıklamaktadır.

Şekil 11. Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi



Tablo 28. Sınıf İklimi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yapısal Modele İlişkin Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
120,548/19 = 6,345	,063	,761	,052	,971	,916

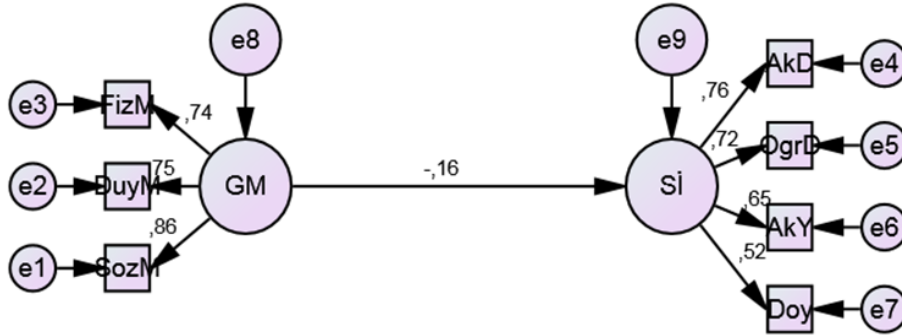
Tablo 29. Sınıf İklimi ile Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OY <--- Sİ	-,518	,028	-14,248	***

***p<.01 (Sİ: Sınıf İklimi, OY: Okula Yabancılaşma)

Tablo 28 incelendiğinde model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür. Tablo 29 incelendiğinde sınıf iklimi algısının (Sİ) öğrencilerin okula yabancılaşmasını (OY) anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=-.51$; $p<.01$) görülmektedir. Öğrencilerin sınıf iklimi algısı, okula yabancılaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %26,9'unu açıklamaktadır.

Şekil 12. Geleneksel Mağduriyet ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi



Tablo 30. Geleneksel Mağduriyet ile Sınıf İklimi Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yapısal Modele İlişkin Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
68,829/13 = 5,295	,056	,772	,041	,977	,925

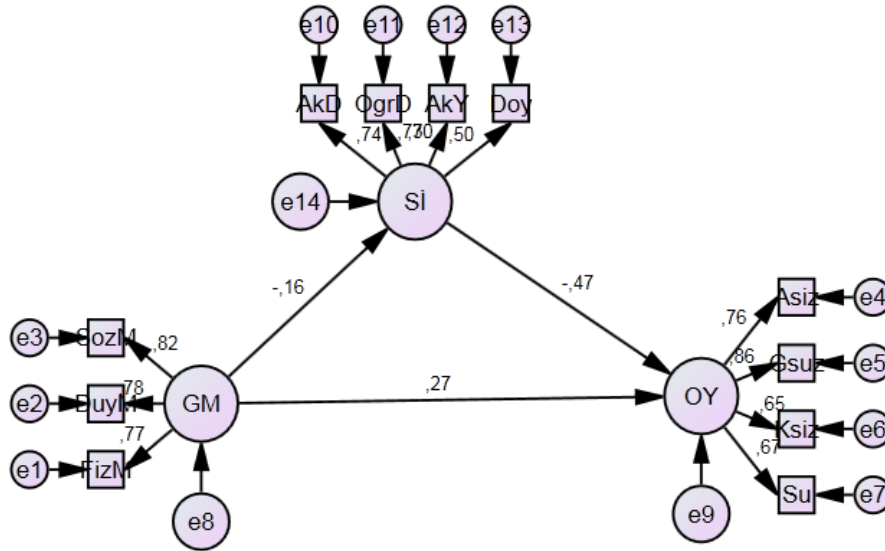
Tablo 31. Geleneksel Mağduriyet ile Sınıf İklimi Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
Sİ <--- GM	-,162	,036	-4,463	***

***p<.01 (GM: Geleneksel Mağduriyet Sİ: Sınıf İklimi)

Tablo 30 incelendiğinde model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür. Tablo 31 incelendiğinde geleneksel mağduriyetin (GM) öğrencilerin sınıf iklimi algısını (Sİ) anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=-.16$; $p<.01$) görülmektedir. Geleneksel mağduriyet (GM), sınıf iklimindeki (Sİ) toplam varyansın yaklaşık %2,6'sını açıklamaktadır.

Şekil 13. Geleneksel Mağduriyet, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi



Tablo 32. Geleneksel Mağduriyet, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Arasındaki Aracılık Etkisini İnceleyen Yapısal Modele İlişkin Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
177,719/41 = 4,335	,049	,953	,049	,961	,902

Tablo 33. Geleneksel Mağduriyet, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
Sİ <--- GM	-,158	,065	-3,752	***
OY <--- GM	,273	,045	7,093	***
OY <--- Sİ	-,474	,026	-13,544	***

***p<.01 (GM: Geleneksel Mağduriyet, Sİ: Sınıf İklimi, OY: Okula Yabancılaşma)

Tablo 32 incelendiğinde model uyum değerlerinin iyi veya kabul edilebilir (Özdamar, 2017: 183; Karagöz, 2016: 975) düzeyde olduğu görülmüştür. Aracılık etkisinin belirlenmeye çalışıldığı modelde, aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek için AMOS programında normallik varsayımı gerektirmeyen nonparametrik testlerden bootstrap testi (Bollen ve Stine, 1990: 118) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı olduğu görülmüştür. Bir önceki modelde geleneksel mağdur ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide standardize edilmiş tahmin katsayısı ($\beta=,329$; $p<.01$) iken (Tablo 27), modele sınıf iklimi aracı değişkeni eklendiğinde bu katsayının ($\beta=,273$; $p<.01$) değeri azalmıştır (Tablo 33).

Bu bulgulara dayanarak sınıf ikliminin geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasındaki aracılık rolünün olduğu söylenebilir. Geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasındaki anlamlılık düzeyinin azalması, sınıf iklimi değişkeninin kısmi aracı değişken olduğunu göstermektedir. Geleneksel mağduriyet (GM), sınıf iklimi aracı değişkeniyle birlikte okula yabancılaşmadaki (OY) toplam varyansın yaklaşık %7,4'ünü açıklamaktadır.

4.2.Çalışma 2 (Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular)

Araştırmanın nitel boyutunun amacı “Geleneksel veya siber mağduriyet yaşayan lise öğrencilerinin okulda ve siber ortamda zorbalığa maruz kalması, sınıf iklimi algısı ve okula yabancılaşması nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin bilgiler ilgili tablolarda yer almaktadır.

4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunun birinci alt amacı, “*Öğrenciler okulda ve siber ortamda ne türde zorbalıklara maruz kalmaktadır?*” şeklinde ifade edilmişti. Araştırmanın birinci alt amacına ulaşmak için öğrencilere, “*Okul içerisinde ne türde zorbalıklara maruz kaldınız?*”, “*Siber ortamda ne türde zorbalıklara maruz kaldınız?*” soruları sorulmuş ve bulgular öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmaya ilişkin ifadeleri Tablo 34 ve 35’ de yer almaktadır.

Tablo 34. Öğrencilerinin Yaşadıkları Geleneksel Mağduriyete İlişkin İfadeleri

Geleneksel Mağduriyetin Boyutları	Kodlar	Katılımcılar	f=31	%100
Sözel Mağduriyet	Dalga geçme, alay etme, lakap, isim takma	E1, K3, K5, K6, E5, E6, K12, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E15	15	48,38
	Küfür, hakaret etme	E1, K4, K5, K7, E5, K12, K13, E11, E15	9	29,03
	Kıyafeti, giyinişi hakkında olumsuz yorum yapma	K12, K13, E9	3	9,67
Duygusal Mağduriyet	İftira, söylenti çıkarma, çekememezlik, dedikodu	K3, K9, K10, E4, K12, K13, E8, E12, K14, K16, E13, E14, E15	13	41,93
	Aşağılama, psikolojik baskı yapma	K3, K4, E5, E6, K12, K13, E9, E11, E12, K15, E15	11	35,48
	Sırlarını yaymakla tehdit etme	E6	1	3,22
	Karşı cinsin duygusal zorbalığına maruz kalma	E6	1	3,22
	Oyuna almama Diğer arkadaşlarla arasını bozmaya çalışma	E11 E13	1 1	3,22 3,22
Fiziksel Mağduriyet	Dövmekle tehdit etme	E5, K12, E10, E13, E14	5	16,12
	Dövme (tekme, tokat, yumruk atma vb.)	K4, E5, K13, E10	4	12,90
	Bilerek çarpma, itme, omuz atma	K8, E5, E10, K15	4	12,90
	Zorla sigara, para isteme	E6, E12, K14	3	9,67
	Cisim fırlatma	K6, E15	2	6,45
Cinsel Mağduriyet	Tecavüze uğrama	E12	1	3,22
	Cinsel isteklerde bulunma	K14	1	3,22
	Okul çıkışında bilerek sürtünme	K14	1	3,22

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin geleneksel mağduriyetin boyutlarından sözel mağduriyet açısından; dalga geçme, alay etme, lakap, isim takmaya (f=15; %48,38), küfür ve hakarete (f=9; %29,03), kıyafeti veya giyinişi hakkında olumsuz yorum yapılmasına (f=3; %9,67) maruz kaldıkları görülmüştür. Sözel zorbalığa maruz kalan öğrencilerden bazılarının yaşadıkları mağduriyetlere ilişkin ifadeleri şöyledir.

Kilolarım nedeniyle sözel zorbalığa maruz kalıyorum. Özellikle ortaokulda kendimi çok kötü hissediyordum eve gelip defalarca ağladım. Özellikle sevdiğim arkadaşlarım dalga geçtiğinde çok zoruma gidiyor. “Sınıfa geldiğinde yer sallanıyor” gibi dalga geçmeler oluyor (K5).

Okul ortamında çok fazla dalga geçme oluyor. Diğer arkadaşlarına hava atmak için benimle dalga geçenler oluyor. Konuştuğum konuyu dalga malzemesi yapıp çevresini güldürmeye çalışanlar, giydiğim kıyafetlerle ilgili dalga geçenler oluyor (E9).

Hocalar bazen beni aşağılayıcı cümleler kullanıyor. Mal, eşek, salak, ipini koparmış gibi hakaretler ediyorlar. Hocaların sınıf içerisinde böyle şeyler söylemesi gururuma dokunuyor (E11).

Benim adım Engin, enginar dolması diye dalga geçiyorlar. Dudaklarım biraz kalın olduğu için önceden botoks diyorlardı. Kıl dönmesinden ameliyat olmuştum bundan haberleri oldu bununla alakalı dalga geçtiler (E15).

Duygusal mağduriyet açısından öğrencilerin; iftira, söylenti çıkarma, çekememezlik ve dedikodu (f=13; %41,93), aşağılanma, psikolojik baskı görme (f=13; %41,93), sırlarını yaymakla tehdit etme (f=1; %3,22), karşı cinsin duygusal zorbalığına maruz kalma (f=1; %3,22), oyuna almama (f=1; %3,22), diğer arkadaşlarla arasını bozmaya çalışma (f=1; %3,22) şeklinde mağduriyetler yaşadıkları belirlenmiştir. Duygusal zorbalığa maruz kalan öğrencilerden bazılarının yaşadıkları mağduriyetlere ilişkin ifadeleri şöyledir.

Bir keresinde sınıftan birileri bazı öğrencileri sigara içtikleri için okul yönetimine şikayet etmiş. Sigara içerenleri daha önce uyardığım için onları benim şikayet ettiğimi düşündüler. Ancak ben şikayet etmedim. İlk zamanlar bu nedenle üzerime çok geldiler. Sigara içtiği için şikayet edilen çocuk popüler biraz, bundan dolayı herkes onun yanında yer aldı. Ben pasif biri olduğumdan sınıf arkadaşlarım güçlü olanın yanında yer aldılar yani. O olayda sınıf listesinde adımın üzerini çizmişlerdi bu da çok zoruma gitmişti. Şimdi sınıfın çoğuyla konuşmuyorum. Olay geçmesine rağmen buna benzer bir şikayet durumu olduğunda hem kızlar hem de erkekler sürekli bakışlarıyla sanki ben şikayet etmişim gibi psikolojik baskı yapıyorlar. Bazen bana bakarak dalga geçiyorlar. Bak seni şikayet ederim diye (K3).

Bir keresinde okuldan bir kız bana iftira attı, hakkımda ahlaksız söylentiler çıkardılar, kötü bir kız olduğum konusunda. Daha sonra ailemin de haberi oldu bu durumdan. Ailem bana iftira atan kızın ailesini aradı, kızınıza sahip çıkın söylediklerine dikkat etsin diye. Ailemin haberi olmadan önce çok korkmuştum, ya bana inanmazlarsa ya beni yanlış anlarsa diye (K10).

Bir kızı seviyordum 4-5 ay kadar ilişkimiz oldu. Bu dönemde beni çok sömürdü, çok paramı yedi, onurumu gururumu yedi. Kız arkadaşım beni çok kısıtlıyordu. Arkadaşlarımla bilyarda gitmek istediğimde, oraya gidersen, onunla konuşursan seninle konuşmam ayrılırım diyordu. Yolda başka bir kıza baktığımda hemen tepki gösteriyordu. Ben vücut geliştirmeye ilgileniyorum, dar giyinmeme izin vermiyordu, kıyafetlerime müdahale ediyordu (E6).

Ortaokulda bir çocuk vardı, kendisini sınıfın reisi zannediyordu, bazen beni aşağılıyordu, oyuna almıyordu, kaybol git diyordu. Fiziksel olarak benden daha iri olduğundan sesimi çıkaramıyordum(E11).

Fiziksel mağduriyet açısından öğrencilerin; dövmele tehdit etme (f=5; %16,512), dövme (tekme, tokat, yumruk atma vb.) (f=4; %12,90), bilerek çarpma, itme, omuz atma (f=4; %12,90), zorla sigara, para isteme (f=3; %9,67), cisim fırlatma (f=2; %6,45), şeklinde mağduriyetler yaşadıkları görülmüştür. Fiziksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerden bazılarının yaşadıkları mağduriyetlere ilişkin ifadeleri şöyledir.

Sınıfta erkek öğrencilerle aram iyidir. Bir keresinde dört kız beni tuvalette sıkıştırdı. Sen kimsin sonradan gelip erkek arkadaşlarımızı elimizden almaya çalışıyorsun diye tehdit ettiler. Öyle bir şey olmadığını söyledim. Daha sonra birkaç kere daha bu tehditlerine devam ettiler. Bana bazı öğrencilerden uzak durmamı yoksa fena olacağını söylediler (K6).

Bir keresinde başka sınıftan bir öğrenci samimi olduğum arkadaşşıma “bacım” diye laf attı. Ben tepki gösterdim. Tuvalete gidelim dedi, gittik bana da aynı şekilde bacım diyerek itti. Sonra diğer teneffüs arkadaşlarını toplayıp geldi, bizim sınıfa gelin konuşalım dediler, konuşmaya gittik küfürleşmeler oldu, birisi tokat atmaya çalıştı, kavga ettik (E5).

Bir keresinde hoca ben gelene kadar yaramazları yaz diye beni görevlendirmişti, ismini yazdığım bir öğrenci seni çıkışta döveceğim diye tehdit etti. Umursamadım, okul çıkışında üzerime geldi, dövüşmek istemiyorum dedim, beni itti, tokat attı, sonra bende kendimi savundum, arkadaşlar ayırdılar (E10).

Geçen sene bir çocuk sürekli bizden zorla para, sigara istiyordu. Aynısını başka öğrencilere de yapıyormuş. Daha sonra o çocuk şikâyetler üzerine disipline gitti, başka bir sınıfa geçmek zorunda kaldı (E12).

Cinsel mağduriyet açısından bir erkek öğrenci kendisinden büyük birinin tecavüzüne uğradığını, bir kız öğrenci okul çıkışında bir erkek öğrencinin kendisine cinsel amaçlı bilerek sürtündüğünü ve erkek arkadaşının kendisinden cinsel isteklerde bulunduğunu ifade etmiştir. Cinsel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yaşadıkları mağduriyetlere ilişkin ifadeleri şöyledir.

9.sınıfta silah zoruyla tecavüze uğradım, bundan dolayı psikolojik tedavi gördüm, mahkemeye çıktım. Tecavüz nedeniyle bir dönem hastanede yattım, antidepresan ilaçları kullandım. Geçen seneye kadar ilaç kullanıyordum. Daha önce başka bir okuldaydım o sene okula sadece 2 ay gittim. Yolda yürürken herkes bana bakıyor gibi geliyordu, utanıyordum. Bu nedenle okula gitmek istemedim. Sonraki sene okulumu değiştirmek zorunda kaldım (E12).

Önceki okulumda bir erkek öğrenci okul çıkışında sürekli bana sürünerek çıkıyordu. Sonra öğrendiğime göre benden başka birçok kıza da aynısını yapıyormuş (K14).

Tatil fotoğraflarımı erkek arkadaşıma göndermiştim. Ailemle çektiğimiz bir fotoğrafı. O bunu yanlış anladı, zaten o saatten sonra kimseyle bir şey paylaşmadım. Erkek arkadaşım o dönemde beni tehdit etmeye başladı. Benden cinsel isteklerde bulundu, para istedi ama ben kabul etmedim (K14).

Tablo 35.Öğrencilerin Yaşadıkları Siber Mağduriyete İlişkin İfadeleri

Siber Mağduriyet	Katılımcılar	f=31	%100
Tehdit etme	K2, K7, K8, K10, E4, E5, K11, E6, E7, E8, E9, K14, K16, E13	14	45,16
Küfür, hakaret etme	E1, K7, K8, K10, E4, E5, E6, K13, E8, E9, E11, E14	12	38,70
Sahte hesaplardan arkadaşlık isteği, rahatsız etme	E2, K4, K5, K6, K2, K8, E4, K11, E6, K13, E7, K15	12	38,70
Çeşitli yollarla sosyal medya hesabının ele geçirilmesi, adına sahte hesap açılarak istenmeyen paylaşımlar yapılması ve mesajlar gönderilmesi	E2, E3, K7, K9, K10	5	16,12
Cinsel içerikli mesaj, resim gönderme, istekte bulunma	K2, E4, K11, K14, K16	5	16,12
Dalga geçme, lakap takma	K10, E7, E8, E9	4	12,90
Telefonla arayarak, sms atarak rahatsız etme	K1, K3, E4	3	9,67
İftira atma	K13, E9, K14	3	9,67
İzinsiz fotoğraf paylaşma	K3, K11	2	6,45
İsteği dışında etiketleyerek rahatsız etme	E4	1	3,22

Tablo 35 incelendiğinde, siber mağduriyet açısından öğrencilerin en çok tehdit edildiği (f=14; %45,16) ve bunu sırasıyla; hakaret, küfür edilmesi (f=12; %38,70), sahte hesaplardan arkadaşlık isteği ve rahatsız edilme (f=12; %38,70), çeşitli yollarla sosyal medya hesabının ele geçirilmesi, adına sahte hesap açılması ve bu hesaptan istenmeyen paylaşımların yapılması, mesajların gönderilmesi (f=5; %16,12), cinsel içerikli mesaj, resim gönderilmesi ve cinsel isteklerde bulunulması (f=5; %16,12), dalga geçilmesi, lakap takılması (f=4; %12,90), iftira atılması (f=3; %9,67), telefonla aranarak, sms atılarak rahatsız edilme (f=3; %9,67), fotoğraflarının izinsiz paylaşılması (f=2; %6,45) ve isteği dışında etiketlenerek rahatsız edilme

(f=1; %3,22) takip etmektedir. Öğrencilerden bazılarının yaşadıkları siber mağduriyete ilişkin ifadeleri şöyledir.

Bir gün sonradan erkek olduğunu öğrendiğim birisi kız ismiyle sahte hesaptan arkadaşlık isteği gönderdi. Sonra başka bir isimden başka bir istek geldi ve mesajda ben senin öğretmeninin yazıyordu. Aynı kişi iki farklı hesaptan mesaj atıyormuş. Bir süre sonra erkek olduğunu anladım. Erkek olduğunu anlayınca ters cevaplar vermeye başladım. Kız olarak yazdığı hesaptan benim bazı fotolarımı gönderdi. Benden çeşitli isteklerde bulundu, elimde başka fotolarında var dedi, cinsel içerikli fotoğraflar göndermeye başladı. Benim ihtiyaçlarımı gidermezsen (cinsel) fotoğraflarını kötü sitelerde yayarım diye tehdit etti (K11).

Benim sosyal medya hesabımdan bilgilerimi ve fotoğraflarımı alıp adıma sahte hesap açmışlar. Bir arkadaşım sayesinde haberim oldu. Sonra bu hesaba mesaj attım sen kimsin diye, “ben senim diye” benimle dalga geçti sonra bana hakaretler ve küfürler etti. Bende sinirlendim hakaret ettim. Sahte hesapta tüm arkadaşlarım ekliydi. Birçok arkadaşım ile konuşmuş. Benim adıma beğeniler, cinsel içerikli paylaşımlar yapmış (K10).

Gerçek yaşamda tanımadığım ancak Facebook’tan ortak arkadaşlarımız olan başka bir okulun öğrencisi Facebook’tan arkadaşlık isteği göndermişti. Bende kabul ettim. Bazen sohbet ettiğimiz anlar oldu. Bu kişi daha sonra WhatsApp gruplarından numaramı almış, beni aradı ve benimle görüşmek istediğini söyledi. Ben görüşmek istemediğimi ve bir daha beni aramamasını söyledim ama o ısrarla yakınlaşmak istedi. Numarasını engelledim özel numaradan aramaya başladı. Aileme söyledim, sosyal medya hesabımı kapattım. Ailemin önerisiyle savcılığa suç duyurusunda bulunacağımı söyledim. Daha sonra bir daha aramadı (K1).

Fake (sahte) hesaplardan tehdit, iftiralar olabiliyor. Fotoğraf ve video paylaştığımda uzaktan tanıdığım birileri altına olumsuz yorumlar yazabiliyor. Bir keresinde yol kenarında fotoğraf çektirmiştım, altına dalga geçerek dikkat et araba çarpmasın yazmıştı birisi, bu durum beni üzmüştü (E9).

Bizim okuldan bir erkek benimle dalga geçmek için okuldan tanıdığım bir kız adına Facebook üzerinden bir kız hesabı açmış. Mesaj attı, beni pansiyonun arkasına çağırdı. Gittiğimde kimse yoktu, sonradan erkek olduğunu itiraf etti ve bunu herkese yayacağını söyledi (E7).

Fake (sahte) hesaplardan mesajlar geliyor. Paylaştığım fotoğrafların altına olumsuz yorumlar yazıyorlar. Birisi benimle buluşmak istediğini söylemişti. Kamerayla görüşmek isteyenler oluyor, engelliyorum. Abim hemen engelli listesine bakıyor, niye engellediğimi soruyor, bu konuda baskı yapıyor. Bilinmesin istiyorum, bilinince adınız çıkabiliyor (K15).

4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci alt amacı, “Zorbalığa maruz kalmak öğrenciler üzerinde ne türde etkiler oluşturmaktadır?” şeklinde ifade edilmişti. Araştırmanın ikinci alt amacına ulaşmak için öğrencilere, “Zorbalığa maruz kalmak sizi nasıl etkiledi” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden daha detaylı bilgiler alabilmek için bazı öğrencilere, “Zorbalığa maruz kaldığınız anlarda kendinizi nasıl hissettiniz?”, “Zorbalığa maruz kaldığınız için devamsızlık yaptığınız, sosyal etkinliklere katılmadığınız oldu mu?”, “Zorbalığa maruz kaldığınız anlarda nasıl karşılık verdiniz?”sonda soruları sorulmuştur. Zorbalığa maruz kalmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler geleneksel ve siber mağduriyetin etkileri şeklinde sınıflandırılmış ve öğrenci görüşleri Tablo 36 ve 37’de verilmiştir.

Tablo 36. Geleneksel Zorbalığa Maruz Kalmanın Öğrencilerin Okula Yabancılaşmasına İlişkin Etkileri

Okula Yabancılaşmanın Boyutları	Kodlar	Katılımcılar	f=31	%100
Güçsüzlük	Psikolojisinin olumsuz etkilenmesi (sinirlenme, üzülme, ağlama, endişelenme, korkma, vb.)	E1, K3, K5, K6, K8,K10, E6, K12, E9, E11, E12, K16,E15	13	41,93
	Rahatsızlanma, sağlık problemleri yaşama	K3, E6, K12, E12	4	12,90
	Derslerin olumsuz etkilenmesi (notların düşmesi, derse odaklanamama vb.)	K4, K5, K16	3	9,67
	İntihar girişiminde bulunma	E6	1	3,22
Kuralsızlık	Kavga etme	E1, E2, K5, E5, E6,K13, E9, E10, E12, E15	10	32,25
	Aynı şekilde karşılık verme (küfür, hakaret etme v.b)	E1,K5,E5, K13, E15	5	16,12
	Okuldan kaçma	E6	1	3,22
Sosyal uzaklık	Okula gitmek istememe	K4, E8, E12, E13	4	12,90
	İnsanlarla konuşmaya çekinme	K4, E9, E12	3	9,67
	Devamsızlık yapma	K5, K12, E12	3	9,67
	Arkadaşlığını bitirme, konuşmama	E1, K3	2	6,45
	Özgüven kaybı	K4	1	3,22
	Sırrını paylaşmama	E6	1	3,22
	Okulu bırakmayı düşünme	K12	1	3,22
	Karşı cinsle arkadaşlık kurmama	K14	1	3,22
Okul değiştirme	E12	1	3,22	

Tablo 36 incelendiğinde geleneksel zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık temalarında okula yabancılaşmalarına neden olduğu görülmüştür. Güçsüzlük temasında; geleneksel mağduriyet yaşayan öğrencilerin bu durumdan psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri (f=13; %41,93), sağlık problemleri yaşadıkları (f=4; %12,90), derslerinin olumsuz etkilendiği (f=3; %9,67) ve bir öğrencinin intihar girişiminde bulunduğu

görülmüştür. Geleneksel zorbalığa maruz kalmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkilere ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir.

Zorbalığa uğradığım zamanlarda karşılık vermediğimde zoruma gidiyor kendimi güçsüz hissediyorum, sinirleniyorum (K8).

Ben biraz dik kafalıyım 6. sınıftayken benden büyük bir kıza diklenmişim. Herkesin içinde beni dövdü. Sonra okula gitmek istemedim. Özgüvenimi yitirdim, birilerinin yanında konuşmaya çekiniyordum. Bir yıl boyunca bu olayın etkisini yaşadım, okula gitmek istemedim. Bu dönemde notlarım bayağı düştü (K4).

Benim sosyal kulüplerde görevlerim var, bazen bu nedenle sınıftan çıkıp gitmem gerekiyor. Bunu kıskananlar var. Sürekli çıkıyorsun dersten diye psikolojik baskı yapıyorlar. Gereken cevabı veriyorum. Bir keresinde birine kızdım, ağladı hocaya söyleyecekmiş. Bu tür olaylar yaşandığında öfkeleniyorum ve bazen öfkemi kontrol edemiyorum. Rehber öğretmenime söyledim kontrol etmeye çalış dedi. Bazen üzülüyorum ama sinirim üzülmemin önüne geçiyor. Öfke kontrolü yapmaya çalışıyorum ama işe yaramayınca daha çok sinirleniyorum. Bu okul beni kanser etti zaten, geçen sene doktora gittim beynimde hipofiz tümörü oluşmuş (K12).

Bir kıızı seviyordum 4-5 ay kadar ilişkimiz oldu. Bu dönemde beni çok sömürdü, çok paramı yedi, onurumu gururumu yedi. Daha sonra ayrıldık bu nedenle psikolojim bozuldu şu an psikolojik tedavi görüyorum. Bazen kontrolsüz davranışlarım oluyor, nedenini sorduklarında bilmiyorum diyorum. Üç kere intihar etmek istedim başarılı olamadım. Bir keresinde kendimi arabanın önüne atmak istedim, bir keresinde ilaç içtim hastanelik oldum. Bazen kendime fiziksel olarak zarar veriyorum. Yaptıktan sonra pişman oluyorum ama yaparken keyif alıyorum. Arabesk müzik dinlemek hoşuma gidiyor. Aşık olmak çok kötü bir şey (E6).

Geleneksel mağduriyet yaşayan öğrencilerin kuralsızlık temasında; kendisine zorbalık yapan öğrencilerle kavga ettikleri (f=10; %32,25) ve bazı öğrenciler zorbalık yapan kişiye aynı şekilde karşılık verdikleri (f=5; %16,12) ve bir öğrencinin okuldan kaçtığı görülmüştür. Kuralsızlık temasında okula yabancılaşan bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Bana karşı zorbalık yapanlara genelde aynı şekilde karşılık veririm. Kendimi ezdirmemeye çalışıyorum. Bir keresinde de okuldan bir öğrenci bana küfür etmişti. Onunla kavga ettim. Sorunlu bir çocuktü zaten daha sonra okulunu değiştirmek zorunda kaldı (E1).

Kilolarım yüzünden dalga geçen birine ağzını topla demiştim. O da karşılık verdi. Kavga ettik arkadaşımın saçını çekmişim. Aynı nedenden dolayı bir erkek arkadaşın da üzerine sırayı itmişim (K5).

Sosyal uzaklık temasında öğrencilerin; okula gitmek istememe (f=4; %12,90), insanlarla konuşmaya çekinme (f=3; %9,67), devamsızlık yapma (f=3; %9,67), arkadaşlığını bitirme veya konuşmama (f=2; %6,45), özgüven kaybı yaşama (f=1; %3,22), sırrını paylaşmama (f=1; %3,22), okulu bırakmayı düşünme (f=1; %3,22), karşı cinsle arkadaşlık kurmama (f=1; %3,22) ve okul değiştirme (f=1; %3,22) şeklinde okula yabancılaştıkları görülmüştür. Sosyal uzaklık temasında okula yabancılaşan bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Soğutma ve iklimlendirme bölümünden bazı öğrenciler sürekli bize sataşıyorlar. Bahçede top oynarken kavga etmek için bahane arıyorlar. Onlarla karşılaşmak istemediğimden okula gelmek istemiyorum pek (E13).

Okul ortamında dalga geçme çok fazla oluyor. Diğer arkadaşlarına hava atmak için benimle dalga geçenler oldu. Konuştuğum konuyu dalga malzemesi yapıp çevresini güldürmeye çalışan, giydiğim kıyafetlerle dalga geçenler oldu. Bu durum insanların içinde yapıldığında beni üzüyor. Böyle durumlarda bazen uyarıyorum ama çoğu zaman içime atıyorum, evde bunu düşünüyorum. Bir daha aynı ortama girdiğimde konuşmaya çekiniyorum yine dalga geçerler diye (E9).

Sınıf içerisinde küfür eden çok fazla öğrenci var. Çoğu zaman küfürlere karşılık vermiyorum alıştık artık. Bu bizim sınıfta normal bir şeymiş gibi algılanıyor ama bazen alındığım zamanlar olabiliyor. Daha önce çok samimi olduğum bir arkadaşımın bu nedenle yedi aydan beri konuşmuyorum (E1).

Tablo 37. Siber Zorbalığa Maruz Kalmanın Öğrencilerin Okula Yabancılaşmasına İlişkin Etkileri

Okula Yabancılaşmanın Boyutları	Kodlar	Katılımcılar	f=31	%100
Güçsüzlük	Psikolojisinin olumsuz etkilenmesi (sinirlenme, korkma, endişelenme, ağlama, üzülmeye vb.)	K2, K3, K9, K10, E4, K11, E6, E8, E9, K14	10	32,25
	Derslerin olumsuz etkilenmesi (notların düşmesi, derse odaklanamama)	K3, K6, K9, K14, K16	5	16,12
	Uyku problemi yaşama	K3, K11, K14	3	9,67
	İştah kesilmesi	K3	1	3,22
	İntihar etmeyi düşünme	K14	1	3,22
Kuralsızlık	Siber zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı kavga etme	K8, E5, E14	3	9,67
	Siber ortamda, aynı şekilde karşılık verme (küfür, hakaret vb.)	K8, K10, E14	3	9,67
Sosyal Uzaklık	Sosyal medya hesabını kapatma	K1, K2, K4, K11, E7	5	16,12
	Devamsızlık yapma	K3, K11, K13, K14	4	12,90
	Engelleme, takipten çıkarma	K2, K5, E4	3	9,67
	Arkadaşlığını bitirme, konuşmama	E2, E3	2	6,45
	Paylaşılan fotoğrafı, içeriği silmek zorunda kalma	E7, K14	2	6,45
	Erkeklerden soğuma, uzaklaşma	K3	1	3,22
	Sosyal medya hesabını dondurma	K3	1	3,22
	WhatsApp grubundan çıkma	K7	1	3,22
	Kimseye güvenmeme	K11	1	3,22
Okula gitmek istememe	E7	1	3,22	

Tablo 37 incelendiğinde siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık temalarında okula yabancılaşmalarına neden olduğu görülmüştür.

Güçsüzlük temasında öğrenciler; psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini (f=10; %32,25), derslerinin olumsuz etkilendiğini (f=5; %16,12), uyku problemi yaşadıklarını (f=3; %9,67) ifade etmişlerdir. Bir öğrenci iştahının kesildiğini ve bir öğrenci de intihar etmeyi düşündüğünü ifade etmiştir. Güçsüzlük temasında okula yabancılaşan bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Siber zorbalık yaşadığım dönemde evin içinde bile korkuyordum, kimseye güvenmemem gerektiğini öğrendim. Yalnız olduğumu kendi ayaklarım üzerinde durmam gerektiğini öğrendim. O dönemde devamsızlık yaptım, bu durumu okuldan kimseye paylaşmadım, odama sığındım (K11).

Beni tanıyan birisi adıma sahte hesap açmış ve paylaşımlar yapmış. Aile grubu içerisinde paylaştığım fotoğraflarımı herkese açık bir şekilde paylaşmış. Benim adıma arkadaş edinmiş. Ben 1 ay kadar sonra fark ettim bu durumu, hesabı şikayet ettim hesap kapandı. Ama bu paylaşımları yakınlarım, öğretmenlerim gördü mü diye çok endişelendim. Bu dönemde psikolojim bozuldu, derslere odaklanamadım (K9).

Erkek arkadaşımın siber zorbalığına maruz kaldığım dönemden sonra korkarak yaşamaya başladım, psikolojim bozuldu, intihar etmeyi düşündüm. İleride yuva kuracağım sonradan bazı şeyler karşıma çıkar diye korkuyorum. Bu durum derslerimi olumsuz etkiledi, ders çalışacak kafa kalmadı ki, sürekli bu durumu düşündüğümünden kendimi derse veremiyordum, uyuyamadığım geceler oldu. Psikiyatriste gittim tedavi gördüm, uyku hapları kullandım (K14).

Kuralsızlık temasında öğrenciler; siber zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı kavga ettiklerini (f=3; %9,67) ve zorbalara siber ortamda aynı şekilde karşılık verdiklerini (f=3; %9,67) ifade etmişlerdir. Siber mağduriyet yaşayan öğrencilerden kuralsızlık temasında okula yabancılaşan bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Daha önce yaz tatilinde internet üzerinden tartıştığım bir arkadaşım, okullar açılınca Instagram üzerinden yine laf atmaya başladı. Bende okulda gel ne yapacaksan yap dedim. Kendi kendime bana yan gözle bakanla kavga edeceğim dedim. Bu arkadaş okulda yanımdan geçerken ters ters bakıyordu, bir keresinde omuz attı. Bende karşılık verdim kavga edelim bu olay bitsin artık diye. O sırada bir şey demedi ama sonra Instagram üzerinden grup kurup yakın çevreme rahatsızlık vermeye başladı. Bana yaptığı hakaretlerin ve tehditlerin ekran görüntüsünü aldım. Daha sonra okulda bana yaptıklarının aynısını yapmaya başladım. Yanından geçerken dik dik bakmaya başladım (K8).

Bilgisayar oyunlarını takım halinde oynuyoruz, PUBG ve Mobil Legends oyunlarında rakip takımı yenebilmek için her türlü yolu deniyoruz. Rakibi sinirlendirmeye çalışıyoruz. Çünkü sinirlenince yeniliyorlar. Yenilince küfürleşmeler oluyor bunun üzerine daha fazla sinirleniyorlar. Oyunda küfür yediğimde rakibi sinirlendirdiğim için kızmıyorum, kendimi iyi hissediyorum çünkü bende küfür ediyorum (E14).

Sosyal uzaklık temasında öğrenciler; sosyal medya hesabını kapatma (f=5; %16,12), devamsızlık yapma (f=4; %12,90), engelleme, takipten çıkarma (f=3; %9,67), arkadaşlığını bitirme veya konuşmama (f=2; %6,45), paylaşılan fotoğrafı veya içeriği silmek zorunda kalma (f=2; %6,45), erkeklerden soğuma, uzaklaşma (f=1; %3,22), sosyal medya hesabını dondurma (f=1; %3,22), WhatsApp grubundan çıkma (f=1; %3,22), kimseye güvenmeme (f=1; %3,22) ve okula gitmek istememe (f=1; %3,22) şeklinde okula yabancılaşmaktadırlar. Sosyal uzaklık temasında okula yabancılaşan öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir.

Sosyal medya hesabım yok. Daha önceden vardı ama Facebook hesabıma gönderilen cinsel içerikli mesajlar ve fotoğraflar nedeniyle hesabımı kapattım (K2).

Siber zorbalığa maruz kaldığımda çok devamsızlık yaptım, babama hastayım karnım ağrıyor diyordum. Bazen gerçekten ağrıyordu bazen de yalan söylüyordum. Zaten rahatsızlığım olduğundan babam pek bir şey demiyordu. Devamsızlığım 30 günü geçtiğinden sınıfta kalacaktım, babam okula geldi bazı günler için rapor aldık (K3).

Facebook üzerinden tartışıkları için bir çocuk halamın oğlunu dövmüştü. Bir daha karışmasın diye konuşmaya gittik ama kavga etmedik. Daha sonra bu çocuk bana Facebook üzerinden mesaj attı, seni yaşatmayacağım diye birkaç kez tehdit etti, ben bu nedenle hesabımı kapattım. Tehditler aldığımda okula gitmek istemediğim oldu ama korkak demesinler diye okula gidiyorum (E7).

4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunun üçüncü alt amacı, “Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimi algıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Araştırmanın üçüncü alt amacına ulaşmak için öğrencilere, “*Bulduğunuz sınıfınızın (arkadaşlarınızla, öğretmenlerinizle ilişkiler, akademik başarıınıza etkileri, sınıfınıza ilişkin memnuniyet düzeyiniz vb. yönlerden değerlendirdiğinizde) olumlu yönleri nelerdir?*” ve “*Bulduğunuz sınıfınızın (arkadaşlarınızla, öğretmenlerinizle ilişkiler, akademik başarıınıza etkileri, sınıfınıza ilişkin memnuniyet düzeyiniz vb. yönlerden değerlendirdiğinizde) olumsuz yönleri nelerdir?*”, soruları sorulmuş ve bulgular öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin olumlu ve olumsuz ifadeleri Tablo 38 ' de yer almaktadır.

Tablo 38. Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri.

Sınıf İklimi Temaları	Kodlar	Katılımcılar	f=31	%100	
Akran İlişkileri	Olumlu	Arkadaşlık ilişkilerinin iyi olması(beraber etkinlik yapabilme, okul dışında vakit geçirme vb.)	E1, K5, E3, E4, E7, E9, K15, K16, E14	9	29,03
		Bir sorun anında yardımcı olabilecek arkadaşların varlığı	K1, K2, E1, E2, K10, K13, E9, E12	8	25,80
		Sınıf arkadaşlarının uyarıldıklarında istenmeyen davranışlara son vermesi	K1	1	3,22
	Olumsuz	Öğrencilerin birbiriyle dalga geçmesi, lakap takması	K3, K5, K6, E3, E4, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E15	13	41,93
		Öğrencilerin kavgaya, şiddete meyilli olması	E2, K4, K5, E5, E6, E8, E10, E11, K14, K15, E13	11	35,48
		Öğrenciler arasında çekememezlik, dedikodu, iftira olaylarının yaşanması, söylenti çıkarılması	K7, K9, K11, K12, K13, E8, K14, K15, K16, E14, E15	11	35,48
		Öğrenciler arasındaki küfürlü konuşmalar	E1, K4, K5, K13, E8, E9, E13, E14	8	25,80
		Bazı öğrencilerin duygusal zorbalık yapması (zengin, popüler, güçlü olanlar diğerlerine)	K2, K4, E6, E9, K15, E15	6	19,35
		Öğrencilerin sır tutmaması	K7, E6, K12, E12	4	12,90
		Hırsızlık olaylarının yaşanması	E2, E12	2	6,45
Öğrencilerin birbirini rakip olarak görmesi	K7	1	3,22		
Sorun anında destek olacak arkadaşların olmayışı	E8	1	3,22		
Bazı öğrencilerin kişisel temizliğine dikkate etmemesi	K14	1	3,22		
Öğrenci Öğretmen İlişkileri	Olumlu	Sorun yaşadığımda destek olacak öğretmenlerin varlığı	K2, E1, E2, K3, K4, K6, K15, E15	8	25,80
		Öğretmenlerin iyi, samimi olması	K9, E4, E7, E13	4	12,90
		Öğretmenlerin adil davranması	E7	1	3,22
	Olumsuz	Öğretmenlerin rencide edici sözler kullanması	K7, K10, K12, K13, E8, E11, E14	7	22,58
		Öğretmenlerin asabi, anlayışsız olmaları	K8, K13, K14, K16	4	12,90
		Öğretmenlerin önyargılı olması	E8	1	3,22
		Öğretmenlerin derslerde siyaset yapmaları	K12	1	3,22
Öğretmenlerin fazla disiplinli olması	E4,	1	3,22		
Akademik Yeterlik	Olumlu	Sınıfta rahatça dersleri dinleyebilme (sınıfın kalabalık olmaması vb.)	E7, E9, E10, E11, E13	5	16,12
		Öğretmenlerin dersleri iyi anlatması, işini iyi yapması	K7, E4, E7, E15	4	12,90
		Arkadaşların dersler konusunda birbirine destek olması	E3	1	3,22
	Olumsuz	Öğretmenlerin akademik olarak yetersiz olması, dersi iyi anlatamaması	E3, K11, K13, E8, E9, E12, K16	7	22,58
		Sınıfın gürültülü olması, dersi dinlemeyen, manipüle etmeyen çalışan öğrencilerin varlığı	E1, E2, E3, K7, K11, E6, E10	7	22,58
		Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinin iyi olmaması (öğretmenlerin yaşlı olması vb. nedenlerden dolayı)	K10, E5, K13, E9	4	12,90
		Samimi arkadaşların ders çalışmaya engel olması	E1, K13,	2	6,45
		Öğretmenlerin not verirken adil davranmaması	E5	1	3,22
Doyum	Olumlu	Sınıftan memnun olma	K1, E1, K4, K5, K10, E4, K13, E7, E10, E11, K15, E13	12	38,70
		Okuduğu bölümün geleceği açısından avantajlar sunması	E13	1	3,22
		Zorbalık olaylarının pek yaşanmaması	K1	1	3,22
	Olumsuz	Sınıf içerisinde guruplaşmaların olması	E2, K3, K4, K6, K7, E6, E8, E13	8	25,80
		Sınıftan memnun olmama	K2, E2, K3, K6, E5, E8, E15	7	22,58
Sınıfın kalabalık olması	K6, K10	2	6,45		

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşleri; akran ilişkileri, öğretmen öğrenci ilişkileri, akademik yeterlik ve sınıfta bulunmaya ilişkin doyum temaları altında toplandığı görülmüştür.

Akran ilişkileri temasında öğrencilerin görüşlerinden olumlu olanlar; arkadaşlık ilişkilerinin iyi olması (f=9; %29,03), bir sorun anında yardımcı olabilecek arkadaşların varlığı (f=8; %25,80), sınıf arkadaşlarının uyarıldıklarında istenmeyen davranışlara son vermesi (f=1; %3,22) şeklindedir. Akran ilişkileri temasında olumlu görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Siber zorbalık yaşadığımda sınıftan destek olan arkadaşlarım oldu. Bu konuda uyarılarda bulundular. Bende tecrübeli olduğum için benzer problemleri yaşayan arkadaşlarıma önerilerde bulunuyorum(K1).

Arkadaşlarımla aram genel olarak iyi, aramızda dayanışma var bizde pek gruplaşma olmaz. Sınıfımız 17 kişi sınıfta pek gürültü olmaz, derslere odaklanma rahat oluyor, sosyal etkinliklerde kolay eşleşme oluyor. Beden dersleri rahat oluyor (E9).

Sınıfta 4-5 kişilik arkadaş gurubumuz var, aynı kafadanız beraber güzel vakit geçiriyoruz. Dersleri ara sıra kaynatıyoruz ama dinlemek istediğimizde herkes dinliyor. Bizim sınıfta hiç ciddi bir kavga olmadı (E14).

Akran ilişkileri temasında olumsuz görüşler; öğrencilerin birbiriyle dalga geçmesi, lakap takması (f=13; %41,93), öğrencilerin kavgaya, şiddete meyilli olması (f=11; %35,48), öğrenciler arasında çekememezlik, dedikodu, iftira olaylarının yaşanması, söylenti çıkarılması (f=11; %35,48), öğrenciler arasındaki küfürlü konuşmalar (f=8; %25,80), bazı öğrencilerin duygusal zorbalık yapması (f=6; %19,35), öğrencilerin sır tutmaması (f=4; %12,90), hırsızlık olaylarının yaşanması (f=2; %6,45), sorun anında destek olacak arkadaşların olmayışı (f=1; %3,22), öğrencilerin birbirini rakip olarak görmesi (f=1; %3,22) ve bazı öğrencilerin kişisel temizliğine dikkate etmemesi (f=1; %3,22) şeklindedir. Akran ilişkileri temasında olumsuz görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Sınıf içerisinde özellikle zengin olanlar diğerlerine duygusal olarak zorbalık yapabiliyor. Kullandığı telefonu göstererek, giydiği marka kıyafetlerle diğerlerini psikolojik olarak ezmeye çalışıyorlar. Bu durum sosyal medya ortamında da geçerli (K2).

Sınıf içerisinde okul dışında yaşananlar çok konuşuluyor, kimse sır tutmuyor, sınıfta gruplaşmalar var. Bir etkinlikte yaşanan olumlu bir şey bir anda olumsuzluğa dönüyor iftiralar olabiliyor. Dışarıda beraber eğlendiğimiz arkadaşlarımız var ama sınıf içerisinde herkes birbirini rakip olarak görüyor.”(K7).

Sınıfın erkekleriyle düşman gibiyiz, daha önce internet üzerinden de tartışmalarımız oldu, bana sataşmak için bahane arıyorlar (E5).

Öğrenci öğretmen ilişkileri temasında öğrencilerin görüşlerinden olumlu olanlar; sorun yaşadığında destek olacak öğretmenlerin varlığı (f=8; %25,80), öğretmenlerin iyi, samimi olması (f=4; %12,90) ve öğretmenlerin arkadaş gibi olması (f=1; %3,22) şeklindedir. Öğrenci öğretmen ilişkileri temasında olumlu görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Okulda samimi olduğumuz öğretmenlerimiz var. Bir sorunumuzu bu öğretmenlerimize söylediğimizde genellikle sorunlarımız çözülüyor, okul idaresine gerek kalmıyor (E1).

Sınıfımdan memnunum öğretmenlerimle aram çok iyi, bazen teneffüste hocalarla şakalaşıyoruz. Dersler 80 dk biraz uzun ama hocalar sıkıyor, biraz ders yapıp biraz espri yapıyorlar bizi motive etmeye çalışıyorlar (E4).

Sınıfımdan ve arkadaşlarımdan memnunum, arkadaşlık ilişkilerimiz çok iyi. Öğretmenlerimiz haksızlık yapmıyor, disiplin iyi. Bazı öğretmenlerimiz çok iyi, bize arkadaş gibi davranıyorlar. Dersleri eğlenceli işliyorlar. Sınıfımız kalabalık değil 21 kişiyiz. Dersleri dinleme ve anlama konusunda sorun yaşamıyorum (E7).

Öğrenci öğretmen ilişkileri temasında olumsuz olarak; öğretmenlerin rencide edici sözler kullanması (f=7; %22,58), öğretmenlerin asabi, anlayışsız olmaları (f=4; %12,90), öğretmenlerin önyargılı olması (f=1; %3,22), öğretmenlerin derslerde siyaset yapmaları (f=1; %3,22) ve öğretmenlerin fazla disiplinli olması (f=1; %3,22) şeklindedir. Öğrenci öğretmen ilişkileri temasında olumsuz görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Kulağımda dört delik var küpe takıyorum. Hocamız bunlar itlere, öküzlere takılıyor diyor. Samimi olduğum arkadaşımın başı kapalı, bir hocamız arkadaşımın sen bunla nasıl geziyorsun, helal olsun sana demişti. O hoca özellikle benim açığımı arıyor, bazen rencide ediyor (K12).

Bazı hocalar çok anlayışsız ve asabi. Bir keresinde dersin sonunda hocaya bir konuyu anlamadığımı söylemişim, hoca da derste beni dinlemedin dedi ve kızmaya başladı. Bir hoca yazılı kâğıtlarını toplarken kâğıdımı en üstten en alta koydum diye kızdı, yazılı kâğıdımın üzerine bastı, üzerime yürüdü (K16).

Geceleri sosyal medyada vakit geçirdiğimden, sabah bazen okula geç kalıyorum. Derse geç kaldığımda hemen yok yazıyorlar. Bazen sınıfta uyuyorum, hocalar kızıyor sen buraya uyumaya mı geldin diye. Bazı hocaları hiç sevmiyorum, çok fazla disiplin var (K14).

Akademik yeterlik temasında öğrencilerin görüşlerinden olumlu olanlar; sınıfta rahatça dersleri dinleyebilme (f=5; %16,12), öğretmenlerin dersleri iyi anlatması, işini iyi yapması (f=4; %12,90), arkadaşların dersler konusunda birbirine destek olması (f=1; %3,22) şeklindedir. Akademik yeterlik temasında olumlu görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Sınıfımdan ve arkadaşlarımdan memnunum, arkadaşlık ilişkilerimiz çok iyi. Öğretmenlerimiz haksızlık yapmıyor, disiplin iyi. Bazı öğretmenlerimiz aramız çok iyi, dersleri eğlenceli işliyorlar. Sınıfımız kalabalık değil 21 kişiyiz dersleri dinleme anlama konusunda sorun yaşamıyorum (E7).

Dil bölümü öğrencisiyim sayısal dersleri kimse dinlemiyor, sınıfta biraz gürültü oluyor ama yabancı dil dersine giren öğretmenlerimiz genel olarak iyi, ders anlatımlarından memnunum. Hafta sonu kurs açıldı, bize destek olmaya çalışıyorlar (K7).

Bazı arkadaşlarımdan dolayı sınıfımı seviyorum, menfaatsiz bir ilişkimiz var. Dersler konusunda birbirimize yardımcı oluyoruz, anlamadığım konularda yardım aldığım arkadaşlarım var (E3).

Akademik yeterlik temasında olumsuz olarak; öğretmenlerin akademik olarak yetersiz olması, dersi iyi anlatamaması (f=7; %22,58), sınıfın gürültülü olması, dersi dinlemeyen, manipüle etmeyen çalışan öğrencilerin varlığı (f=7; %22,58), öğretmenlerin yaşlı olması vb. nedenlerden dolayı sınıf yönetimi becerisinin iyi olmaması (f=4; %12,90), samimi arkadaşların ders çalışmaya engel olması (f=2; %6,45) ve öğretmenlerin not verirken adil davranmaması (f=1; %3,22) şeklindedir. Akademik yeterlik temasında olumsuz görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Okulda iyi hocalar var ancak planlama iyi yapılmıyor. Biz üniversite sınavına hazırlanıyoruz ama bu iyi hocaları 11 ve 12 sınıflara vermiyorlar. Bizim daha çok ihtiyacımız olmasına rağmen kötü hocaları veriyorlar (E3).

Sevdiğim sevmediğim hocalar var. Dersi iyi anlatan birkaç hoca var. Diğerlerinden pek bir şey öğrenemiyoruz. Sınıfta sürekli ses çıkaran bir gurup öğrenci var, sınıfta gürültü olduğu için derslere odaklanamıyorum (K11).

Hocalar çok asabi, olayları hep kendi açılarından değerlendiriyorlar. Hocalarımız yaşlı babalarımıza vermiş oldukları eğitimin aynısını bize vermeye çalışıyorlar. Sınıfta bazen karmaşa oluyor, yaşlı hocalar disiplini sağlayamıyor(K13).

Sınıf ortamımız biraz gürültülü buda dersleri anlamamızı zorlaştırıyor. Her ders böyle değil Matematik dersinde çıt yok. Öğretmen konuşanlara soru çözme cezası veriyor. Konuşma başına 30 soru cezası bu ceza konuştuğça 10'ar 10'ar artıyor. Dönem başından beri 520 soru çözdüm. Aslında iyi oluyor baya bir şey öğrendim soru çözerek. Sınıfımdan genel olarak memnunum ama keşke önceden okulumu değiştirseydim. Sınıfta samimi olduğum arkadaşlarım var beraber çok vakit geçiriyoruz, bu durum ders çalışmamı olumsuz etkiliyor(E1).

Sınıflarında bulunmaya ilişkin doyum açısından öğrencilerin görüşlerinden olumlu olanlar; sınıftan memnun olma (f=12; %38,70), okuduğu bölümün geleceği açısından avantajlar sunması (f=1; %3,22) ve zorbalık olaylarının nadiren yaşanması (f=1; %3,22) şeklindedir. Doyum temasında olumlu görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Sınıfımdan memnunum iyi bir arkadaş grubumuz var onlarla beraber olduğumda kendimi çok iyi hissediyorum (K5).

Harita bölümünde olduğum için şanslıyım. Üniversiteye gittiğimde avantajlı olacağım, diğer liselerden gelenler bizim kadar bilgili olamaz (E13).

Sınıfımızda zorbalık olayları pek yaşanmaz. Sınıf içerisinde bazen dalga geçmeye çalışanlar olabiliyor ama hoşlanmadığımı ifade ettiğimde buna son verilir (K1).

Doyum temasında olumsuz görüşler; sınıf içerisinde guruplaşmaların olması (f=8; %25,80), sınıftan memnun olmama (f=7; %22,58), sınıfın kalabalık olması (f=2; %6,45) şeklindedir. Doyum temasında olumsuz görüş bildiren bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

Sınıfta gruplaşmalar var, grup üyesinden biriyle sorun olduğunda zaman okul dışında kavga oluyor. Sınıfta özellikle bir gurup huzuru bozuyor. Konuştukları zaman dersi dinleyemiyoruz (E6).

Sınıfımdan memnun değilim. Sınıfta pek ders işlenmiyor. Dersi sabote etmeye çalışan öğrenciler var. Çok gürültü oluyor. Böyle olunca derse enerjili bir şekilde giren öğretmenin bir süre sonra motivasyonu düşüyor (E2).

Sınıfımız kalabalık, kalabalık olmayan bir sınıfa geçmek isterim. Bazı derslerde öğretmenden kaynaklı disiplin sorunları olabiliyor derslere odaklanamıyorum. Bir öğretmen bir öğrenciye kızıyor ama bundan tüm sınıf olumsuz etkileniyor(K10).

Sınıfta birlik yok, hocaların bazı öğrenciler karşı önyargıları var. Dönem başında sınıfça bir karar almıştık, bir hocanın değiştirilmesi talebiyle idareye gittik. Bu durum hocanın kulağına gitti, bunun üzerine bize kızdı. Haddinizi bilin, daha toplama yapmayı bilmiyorsunuz dedi. Kabak biraz benim başıma patladı (E8).

Araştırmanın nitel bulgularında geleneksel veya siber mağduriyet yaşayan öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşleri, sınıf ikliminin boyutlarına göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algıları bir boyutta olumlu iken bir başka boyutta olumsuz olabilmektedir. Bazı öğrencilerin sınıf ikliminin boyutlarına ilişkin hem olumlu hem olumsuz görüş belirtmeleri veya kararsız davranmaları nedeniyle frekans ve yüzde değerleri farklılaşmaktadır. Öğrencilerin birden fazla görüş belirtmeleri nedeniyle toplam frekans ve yüzde değerleri katılımcı sayısından fazladır. Sınıf iklimine ilişkin algıları sınıf ikliminin bazı boyutlarında olumlu bazı boyutlarında olumsuz olduğu görülen öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir.

Sınıf ortamımız biraz gürültülü buda dersleri anlamamızı zorlaştırıyor. Her ders böyle değil Matematik dersinde çıt yok. Sınıfımdan genel olarak memnunum ama keşke önceden okulumu değiştirseydim. Sınıfta samimi olduğum arkadaşlarım var beraber çok vakit geçiriyoruz ama bu durum ders çalışmamı olumsuz etkiliyor (E1).

Sınıf içerisinde menfaatsiz bir ilişkimiz var, dersler konusunda birbirimize yardımcı oluyoruz, anlamadığım konularda yardım aldığım arkadaşlarım var. Bu okula isteyerek geldim ama okul akademik olarak yeterli değil, bu açığımı okul dışında kapatmaya çalışıyorum. Sınıfta gelecek beklentisi olmayan bazı arkadaşlarımız var, dersi

dinlemiyorlar pek fazla, bazen dersi manipüle etmeye çalışanlar olabiliyor, el kol hareketleri yapıyorlar, ama genel olarak sınıftan memnunum. Öğretmenleri üç gruba ayırabilirim. Birincisi işini hakkıyla yapan, ikincisi sadece dersini anlatıp, öğrenciyle pek ilişkisi olmayan, üçüncüsü arkadaş gibi davranıp, samimi olan motive eden (E3).

Sınıfımı çok seviyorum arkadaşlarımla aram iyi. Ama hocaları sevmiyorum anlayışlı değiller. Sınıfta kalmam için ellerinden geleni yapıyorlar bu yüzden derslere katılmıyorum. Sözelim çok iyi, Edebiyat dersini çok sevmeme rağmen hoca beni dersten soğuttu. Okulda dersleri blok işliyoruz, 80 dk. çok uzun derslere odaklanamıyorum beynimiz uyuyor. Derslerim pek iyi değil geçen dönem 48 ortalamam vardı, bu sene sınıfta kalabilirim (K8).

Hocalarla aram genelde iyi ama arkadaşlarımla pekiyi değil. Hocalarla aramın iyi olmasını kıskanıyorlar ve aramı bozmaya çalışıyorlar. Hocalar dersleri iyi anlatıyorlar ama bazı öğrenciler dersleri dinlemiyorlar sınıfta gürültü oluyor. İmkânım olsa başka bir sınıfa gitmek isterim arkadaşlarımdan dolayı (E15).

4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunun dördüncü alt amacı, “Zorbalığa maruz kalan öğrencileri okula yabancılaştıran etkenler nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti. Araştırmanın dördüncü alt amacına ulaşmak için öğrencilere, “Sizi okulunuza yabancılaştıran (okulunuzdan uzaklaştıran) etkenler nelerdir?”, sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda bulgular oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencileri okula yabancılaştıran etkenlere ilişkin bulgular Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39 . Öğrencileri Okula Yabancılaştıran Etkenler

Öğrencileri Okula Yabancılaştıran Etkenler	Kodlar	Katılımcılar	f=31	%100
Diğer öğrencilerden kaynaklanan etkenler	Farklı veya üst sınıflardan öğrencilerin baskısı, tehdit etmesi	K9, E6, E12, E13, E14	5	16,12
	Öğrencilerin diğer öğrencilerin kıyafetleri hakkında istenmeyen yorumlar yapması	K2, K3, K12, E9	4	12,90
	Öğrencilerin iftirada bulunması, söylenti çıkarması, kıskançlık yapması	K2, K10, K14, E13	4	12,90
	Okul içerisinde guruplaşmaların olması	K2, E2, E13	3	9,67
	Kız ve erkek ilişkilerinin cinsellik üzerine kurulu olması	E12, K14, K15	3	9,67
	Okul içerisinde çok fazla kavga yaşanması, teneffüslerde yaşanan tartışmalar	E2, K6, E6	3	9,67
	Öğrencilerin küfürlü konuşmaları	K4, E14	2	6,45
	Okul içerisinde görmek istemediğim öğrencilerin varlığı	K7, K15	2	6,45
	Öğrencilerin dizi karakterlerinden etkilenmesi ve onlar gibi davranması	E6, E8	2	6,45
	Farklı siyasi görüşten öğrencilerin sosyal medya paylaşımlarına ilişkin olumsuz yorumları	K7	1	3,22
	Öğrencilerin birbirine güvenmemesi, dostluk kavramının olmaması	E10	1	3,22
	Öğrencilerin okulun kurallarına uymaması, okulun disiplin açısından yetersiz olması	E12	1	3,22
	Okuldaki zayıf (kaynaştırma) öğrencilerin diğerleri tarafından ezilmesi	E13	1	3,22
	Yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan etkenler	Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilere davranış biçimi	K12, K13, E9, E11, E12, K15	6
Okul yönetiminin ve öğretmenlerin adil olmayan tutumları		E5, K11, K13, E12, E14	5	16,12
Okul yönetiminin olumsuz davranışlarda bulunan öğrencilere yaptırımında bulunmaması, sorunlara kayıtsız kalmaları		K2, E3, E12	3	9,67
Okul yönetimi ve öğretmenlerin kıyafetlerimize müdahale etmesi		K11, K13, E14	3	9,67
Öğretmenlerin sadece başarılı öğrencilerle ilgilenmesi		K8	1	3,22
Okul ve çevresinden kaynaklanan etkenler	Okulun akademik olarak yetersiz olması	E3, K10, K13, E8, E12	5	16,12
	Okul çevresinin güvenli olmaması, öğrenci olmayanların okul giriş ve çıkışında rahatsız etmesi	E1, K3, E12, E14, E15	5	16,12
	Okulda derslerin blok(80dk) olarak işlenmesi	K8, K10, E5,	3	9,67
	Yeterince sosyal etkinliğin olmayışı	E8, E11, K16	3	9,67
	Meslek derslerinin özellikle Arapça'nın zor olması	E6, E7,	2	6,45
	Okulun tuvaletlerinde sigara içilmesi	E7, E12	2	6,45
	Kültür derslerinin (meslek derleri dışındaki dersler) sıkıcı olması, işimize yaramaması	E14	1	3,22
	Günlük ders saatinin ve ders yoğunluğunun fazla olması	E6	1	3,22
	Sınıfta kalma korkusu	E7	1	3,22
	Çevrenin İmam Hatip öğrencisine bakışı, psikolojik baskı yapmaları	E9	1	3,22
	Kız ve erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi	E10	1	3,22
Diğer etkenler	Kız lisesinde okumanın sıkıcı olması	K14	1	3,22
	Okuldan mezun olunca iş bulamama endişesi, okulun istediğim bölüme katkısının olmaması	K8, K13, E7	3	9,67
	Farklı bölümde okuma isteği	K16	1	3,22

Tablo 39 incelendiğinde öğrencileri okula yabancılaştıran etkenler; diğer öğrencilerden kaynaklanan etkenler, yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan etkenler, okul ve çevresinden kaynaklanan etkenler ve diğer etkenler temaları altında sıralanmıştır.

Tablo 39’da öğrencileri okula yabancılaşmasına neden olan diğer öğrencilerden kaynaklı etkenler incelendiğinde, sırasıyla; farklı veya üst sınıflardan öğrencilerin baskısı, tehdit etmesi (f:5; %16,12), öğrencilerin diğer öğrencilerin kıyafetleri hakkında istenmeyen yorumlar yapması (f:4; %12,90), öğrencilerin iftirada bulunması, söylenti çıkarması, kıskançlık yapması (f:4; %12,90), okul içerisinde guruplaşmaların olması (f:3; %9,67), kız ve erkek ilişkilerinin cinsellik üzerine kurulu olması (f:3; %9,67), okul içerisinde çok fazla kavganın yaşanması, teneffüslerde yaşanan tartışmalar (f:3; %9,67), öğrencilerin küfürlü konuşmaları (f:2; %6,45), okul içerisinde görmek istemediğim öğrencilerin varlığı (f:2; %6,45), öğrencilerin dizi karakterlerinden etkilenmesi ve onlar gibi davranması (f:2; %6,45), farklı siyasi görüşten öğrencilerin sosyal medya paylaşımlarına ilişkin olumsuz yorumları (f:1; %3,22), öğrencilerin birbirine güvenmemesi, dostluk kavramının olmaması (f:1; %3,22), öğrencilerin okulun kurallarına uymaması, okulun disiplin açısından yetersiz olması (f:1; %3,22) ve okuldaki zayıf (kaynaştırma) öğrencilerin diğerleri tarafından ezilmesi (f:1; %3,22) etkenleri ifade edilmiştir. Öğrencilerden bazılarının diğer öğrencilere bağlı nedenlerden dolayı okula yabancılaşmalarına ilişkin ifadeleri şöyledir.

Üst sınıflardan birisi sigaran var mı, paran var mı diye soruyordu hep, bazen üstümü arıyordu. Karşı çıktığımda atar yapıyordu (E6).

Soğutma ve iklimlendirme bölümünden bazı öğrenciler sürekli bize sataşıyorlar. Bahçede top oynarken kavga etmek için bahane arıyorlar. Onlarla karşılaşmak istemediğimden okula gelmek istemiyorum pek (E13).

Erkekler kızlar hakkında çeşitli söylentiler çıkarabiliyor. Kıyafetleri hakkında konuşuyorlar, bence kızlar okulda nasıl giyindiklerine dikkat etmeli (K2).

Bazen kızlar diğer kızların kıyafetleri hakkında yorum yapıyor. Şu kıyafete bak, başörtüsünü nasıl bağlamış diye, buda ister istemez baskı oluşturuyor insanın üzerinde. Ama benim tepkimi bildiklerinden bana doğrudan yapamıyorlar (K3).

Okulda ve sınıfta erkekler arasında çok fazla gruplaşma var. Basit bir olay yüzünden teneffüslerde tartışmalar yaşanıyor. Bazen yumruklu kavga oluyor. Bir keresinde bıçaklı kavga oldu, o öğrenci okuldan uzaklaştırıldı. Bir keresinde kilolu bir öğrenciye “Top” dediler sonra küfürleşme oldu ve kavga ettiler (E2).

Okulda kız erkek ilişkileri cinsellik üzerine kurulu. Erkekler kızlara bu gözle bakıyor, gerçi kızların çoğu bundan memnun (E12).

İnsanlar dizilerden çok etkileniyor. Herkes oyunculara özeniyor. Rajon kesmek hoşlarına gidiyor. İnsan öldürmeye merak salıyorlar. Adidas, Nike giyen kendini ortamın kıralı zannediyor (E6).

Tablo 39'da öğrencilerin okula yabancılaşmasına neden olan yönetici ve öğretmenler kaynaklı etkenler sırasıyla; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilere davranış biçimi (f:6; %19,35), okul yönetiminin ve öğretmenlerin adil olmayan tutumları (f:5; %16,12), okul yönetiminin olumsuz davranışlarda bulunan öğrencilere yaptırımında bulunmaması, sorunlara kayıtsız kalmaları (f:3; %9,67), okul yönetimi ve öğretmenlerin kıyafetlerimize müdahale etmesi (f:3; %9,67) ve öğretmenlerin sadece başarılı öğrencilerle ilgilenmesi (f:1; %3,22) şeklindedir. Öğrencilerden bazılarının okul yöneticisi ve öğretmenlere bağlı nedenlerden dolayı okula yabancılaşmalarına ilişkin ifadeleri şöyledir.

Bazı idareciler kaba davranıyor, bu okula gelme isteğimi kırıyor. Bazen ihtiyaç halinde tuvalete gidiyorum, idareciler gördüğünde dinlemeden hemen azarlıyor (E9).

Bu okulda çok fazla haksızlık var, daha önceden kavga ettiğim için bir kavga olunca hemen beni suçluyorlar. Hocalar not verirken de adaletsiz davranıyorlar. Ben derslere katılıyorum ama derse hiç katılmayan biri benden yüksek sözlü notu alıyor (E5).

Okulumdan ders ve idare olarak memnun değilim. İdarecilerin söyledikleri ile yaptıkları çok farklı. Biz sizi evladımız gibi görüyoruz diyorlar ama başımız sıkıştığında hiç yardımcı olmuyorlar (E3).

Okulumu pek sevmiyorum istemeye istemeye geliyorum ama okumak zorundayım. Her yerde olduğu gibi bizim okulda da adaletsizlikler oluyor. Özellikle giyim kuşamla alakalı problemler oluyor. Hocalar ve okul yönetimi kimi öğrencinin kıyafetine karışırken bir başkasına müdahale etmiyor. Yine bu nedenden dolayı kiminin ailesi aranyor (K11).

Tablo 39'da öğrencileri okula yabancılaşmasına neden olan okul ve okulun bulunduğu çevreden kaynaklanan etkenler sırasıyla en çok; okulun akademik olarak yetersiz olması (f:5; %16,12), okul çevresinin güvenli olmaması, öğrenci olmayanların okul giriş ve çıkışında rahatsız etmesi (f:5; %16,12), okulda derslerin blok (80dk) olarak işlenmesi (f:3; %9,67), yeterince sosyal etkinliğin olmayışı (f:3; %9,67), meslek derslerinin özellikle Arapça'nın zor olması (f:2;

%6,45), okulun tuvaletlerinde sigara içilmesi (f:2; %6,45), kültür derslerinin (meslek derleri dışındaki dersler) sıkıcı olması, işimize yaramaması (f:1; %3,22), günlük ders saatinin ve ders yoğunluğunun fazla olması (f:1; %3,22), sınıfta kalma korkusu (f:1; %3,22), çevrenin İmam Hatip öğrencisine bakışı, psikolojik baskı yapmaları (f:1; %3,22), kız ve erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi (f:1; %3,22) ve kız lisesinde okumanın sıkıcı olması (f:1; %3,22) şeklindedir. Öğrencilerden bazılarının okudukları okula ve okulun çevresine bağlı nedenlerden dolayı okula yabancılaşmalarına ilişkin ifadeleri şöyledir.

Daha önce İmam Hatip Lisesine gidiyordum, orada meslek dersleri çok fazla akademik dersler biraz az, geleceğim açısından okulumu değiştirmiştim. Bu okulun da eğitimi iyi değil, çok bir şey öğrenmiyorum. Üniversiteyi kazanmam için ekstra çalışmam gerekiyor. Okulumdan memnun değilim. Bir an önce okulu bitirip üniversiteye gitmek istiyorum (K10).

Okulun eğitimi çok iyi değil. Kötü hocalar, iyilerden daha fazla, meslek hocaları iyi ama branş hocaları iyi değil (E8).

Okulun bulunduğu çevre beni rahatsız ediyor, bu okulda içeriye her çeşit madde girer. Bıçak, satır girer. Okul içinde bir kavga olsa, hemen dışarıda serseriler toplanır. Okulda kaydı olup gelmeyenler var ama bir kavga olduğunda hemen geliyorlar. Öğrencilerin hiçbir değeri yok. Bizim için anne çok önemlidir. Diğer bölümden öğrenciler birbirlerinin annelerine çok rahat küfür ediyorlar ve buna her iki tarafta gülüyor. 9.sınıf öğrencisi çevresinin verdiği güvenle 12. sınıf öğrencisine kafa tutuyor (E14).

Bu okulun eğitimi bana uygun değil. Okulda dersler blok olarak işleniyor. 80 dakika ders işlemek çok uzun geliyor. Sakin biri değilim sürekli oturmak zor geliyor (E5).

Okulda sosyal etkinlik yok gibi. Beden eğitimi hocasından oynamak için top istiyoruz vermiyor (E11).

Bazen dini konularla alakalı konuşulduğunda, sen nasıl İmam Hatiplisin, bilmen lazım diyorlar. Birçok kişi bundan dolayı İmam Hatip Lisesi yerine, Farabi Anadolu Lisesinde okuyorum diyor (E9).

Kız lisesinde okumak biraz sıkıcı, kızlar arasında kavgalar oluyor. Kızlar erkeklerle nasıl iletişim kuracaklarını bilmiyorlar. İlişkilerde cinsellik ön planda oluyor. Kızlar biraz bakımsız temizliğe dikkat etmiyorlar bu beni rahatsız ediyor (K14).

Tablo 39’da öğrencileri okula yabancılaştıran diğer etkenlerin, okula yabancılaşmanın anlamsızlık boyutuyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencileri anlamsızlık boyutunda okula yabancılaştıran etkenler; okuldan mezun olunca iş bulamama endişesi, okulun istediğim bölüme katkısının olmaması (f:3, %9,67) ve farklı bölümde okuma isteği (f:1, %3,22) şeklindedir. Anlamsızlık boyutunda okula yabancılaşan öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir.

Bu okuldan mezun olunca bir meslek sahibi olabileceğimi düşünmüyorum. Okulda sadece iyi öğrencilerle ilgileniyorlar başarısız öğrencileri iyileştirmek için bir çaba yok (K8).

Bu okula gelirim daha rahat iş bulabileceğimi söylediler ama realite böyle değil. İş bulmak için üniversite okumak gerekiyor. Bilişim bölümünde okuyorum ama sağlık çalışanı olmak istiyorum. Bu okul benim için bir basamak temel isteğim üniversiteye gitmek (K16).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmada karma araştırma desenlerinden nicel yaklaşımın baskın olduğu paralel yakınsayan-zenginleştirilmiş desen kullanıldığından bu bölümde elde edilen nicel bulgular alanyazın araştırmaları ve nitel bulgularla desteklenerek tartışılmıştır.

5.1. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin geleneksel mağduriyet düzeylerinin “*asla*” ile “*ayda bir ya da iki kere*” arasında düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin, geleneksel mağduriyet türleri açısından en fazla sözel mağduriyet, daha sonra duygusal mağduriyet ve en az fiziksel mağduriyet yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında nicel bulguları destekler şekilde, geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yaşadıkları mağduriyetlerin daha çok sözel ve duygusal olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sözel mağduriyet açısından en çok; dalga geçilmesi, alay edilmesi, lakap isim takılması, daha sonra sırasıyla küfür ve hakarete uğrama, kıyafeti ve giyinişi hakkında olumsuz yorumlar yapılması şeklinde mağduriyetler yaşadıkları görülmüştür. Duygusal mağduriyet açısından öğrencilerin iftiraya uğrama, hakkında söylenti çıkarılması, çekememezlik, dedikodu, aşağılanma, psikolojik baskı görme, sırlarını yaymakla tehdit etme şeklinde mağduriyetler yaşadıkları görülmüştür. Fiziksel mağduriyet açısından öğrencilerin dövmekle tehdit edilme, dövülme, koridorda ve okulun farklı yerlerinde bilerek çarpılması, itilme, omuz atılması şeklinde mağduriyetler yaşamışlardır. Araştırmanın nitel boyutunda iki öğrencinin cinsel mağduriyet yaşadığı görülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin siber mağduriyet düzeylerinin haftada “*hiç*” ile “*bir kez*” olmak üzere düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda siber mağduriyet açısından öğrencilerin en çok tehdit edildiği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla;

hakaret, küfür edilmesi, sahte hesaplardan arkadaşlık isteği ve rahatsız edilme, çeşitli yollarla sosyal medya hesabının ele geçirilmesi, adına sahte hesap açılması ve bu hesaptan istenmeyen paylaşımların yapılması - mesajların gönderilmesi, cinsel içerikli mesaj, resim gönderilmesi ve cinsel isteklerde bulunulması, iftira atılma, dalga geçilme, lakap takılma, telefonla aranarak, sms atılarak rahatsız edilme, fotoğraflarının izinsiz paylaşılması ve isteği dışında etiketlenerek rahatsız edilme şeklinde siber mağduriyetler yaşamışlardır.

Alanyazın araştırmaları incelendiğinde, Çakır (2017) öğrencilerin çeşitli zorbalıklara yılda en az bir kere maruz kaldıklarını, birçok öğrencinin isim takma, alay etme, aşağılama, kızdırma, küfür ya da kötü söz söyleme gibi zorbalıklara ise haftada en az bir kere maruz kaldıklarını tespit etmiştir. Demirci (2017) öğrencilerin %54'ünün bir dönem boyunca en az bir kere geleneksel zorbalığa maruz kaldığını, bu öğrencilerin %25'inin ise aynı zamanda siber mağdur olduklarını, Gümüşler (2014) öğrencilerin bir dönem boyunca %80 oranında fiziksel mağduriyet, %67,5 oranında sözel mağduriyet, %25,4 oranında cinsel mağduriyet ve toplamda %84,3 oranında olmak üzere en az bir kere geleneksel mağduriyet yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırmada fiziksel mağduriyet açısından %54,7 oranıyla el kol şakası yaparak rahatsız etme, en fazla yaşanan sözel mağduriyet %36,1 oranıyla küfür etme, kaba ve çirkin sözlere maruz kalma, en fazla yaşanan cinsel mağduriyet ise %13,6 oranıyla yavru, fıstık, yakışıklı diyerek laf atma şeklinde yaşanmıştır. Totan ve Yöndem (2007) öğrenciler arasında en çok isim takma, alay etme gibi sözel mağduriyetin yaşandığı, itme, dövme gibi fiziksel mağduriyetin sözel mağduriyete kıyasla daha az yaşandığını tespit etmişlerdir.

Özdemir ve Akar (2011) öğrencilerin % 14'ünün son bir ay içerisinde siber zorbalığa maruz kaldığını, Özer (2016) öğrencilerin düşük düzeyde siber zorbalığa maruz kaldıklarını, bu mağduriyetlerden en fazla yaşananların sanal ortamda engelleme, zarar verme ve cinsel zorbalık olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler yaşadıkları siber mağduriyeti, sanal ortamda engelleme ve zarar verme davranışlarından en çok, internet veya telefon yoluyla rahatsız edilme; hakkında söylenti çıkarılması konusunda en çok, kullandığı telefon ya da bilgisayar modeliyle dalga geçilmesi; cinsel zorbalık davranışı olarak gizli telefon numarasından aranarak rahatsız edici sesler çıkarılması olarak ifade etmişlerdir. Demirci'nin (2017) araştırmasında, öğrencilerin siber ortamda aşağılama, utandırma gibi zorbalıklara maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok internette paylaştıkları bilgilerle alay edilmesi (%21.58) zorbalığına maruz kaldığı görülmüştür. Karaman ve Ünsal (2016) araştırmalarında, öğrenciler en çok maruz kaldıkları siber zorba davranışların; internet üzerinden izinsiz paylaşımların yapılması, bir başkasının hesaplarına izin almadan erişilmesi veya şifresinin çalınması olduğunu ifade etmişlerdir.

Serin (2012) araştırmasında, okul yöneticilerinin öğrenciler arasında en çok şahit oldukları ilk üç siber mağduriyet davranışını küfürlü yazışmalar (%10,59), alay etmek (%10,32), izinsiz fotoğraf ve video paylaşımı (%9,22) olarak, öğretmenler ise küfürlü yazışmalar (%9,93), alay etmek (%9,50) ve dedikodu yapmak (%7,31) olarak sıralamışlardır.

Araştırmanın nitel boyutunun gönüllü katılımcılarının daha çok yaşadıkları siber mağduriyeti paylaşmak isteyen öğrencilerden oluştuğu, geleneksel mağduriyete yaşayanların sayısının az olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerle yapılan görüşmelerde aslında birçok öğrencinin geleneksel zorbalığa da maruz kaldığı görülmüştür. Öğrenciler öğrenim hayatları boyunca daha çok sözel, duygusal zorbalığa maruz kalmalarına rağmen zorbalık veya mağduriyet denildiğinde akıllarına daha çok fiziksel zorbalık/mağduriyet gelmektedir. Alanyazında Gümüşler'in (2014) araştırması bu bulguyu desteklemektedir. Gümüşler çalışmasında lise öğrencilerinden zorbalık tanımlaması yapmalarını istemiştir. Öğrencilerin %62,7'si vurma ve haraç almayı, %60,5'i ise silahla tehdit etmeyi zorbalık olarak tanımlamışlardır.

Debarbieux (2009) bireylerin zorbalığa ilişkin algılarının farklı olabileceğini ifade etmektedir. Bir kişinin kendisine yapılan olumsuz bir davranışı zorbalık olarak tanımlarken bir başkasının bunu sıradan bir şey olarak görebileceğini ifade etmektedir. Araştırmanın nitel bulgularında bir öğrencinin ifadesi bu durumu desteklemektedir. *“Bana edilen küfürlere bazen alınmama rağmen, çoğu zaman karşılık vermiyorum alıştım artık, bu bizim sınıfta normal bir şeymiş gibi geliyor.”* (E1) şeklindeki ifadesinde, sözel zorbalığın sınıf içerisinde çok yaşanmasına rağmen bu durumun artık normalleştiğini ve zorbalık olarak görülmediğini ifade etmiştir. Çakır (2017) zorbalığa uğrayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%41) zorbalığa karşılık vermediğini ve bu durumu görmezden geldiğini ifade etmiştir. Bir başka çalışmada siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bu durumun herkesin başına gelebileceğini ve bu durumu önemsemediklerini, bazı öğrencilerse siber zorbalığı zorbalık olarak görmediklerini ifade etmişlerdir (Karaman, 2016).

5.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla lise öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınıf iklimlerine ilişkin algıları, sınıf ikliminin tüm boyutlarında aynı olmak üzere *“katlıyorum”* şeklinde ortalamanın üzerindedir. Bu yönüyle araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimi algılarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir.

Alanyazında bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen ve örtüşmeyen araştırmalar yer almaktadır. Doğan (2012) okul ikliminin sınıf iklimiyle doğrudan ilişkili olan boyutlarında öğrencilerinin algılarının orta düzeyde olduğunu, Sarı (2012) öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algılarının orta düzeyde, arkadaşlarına bağlılık düzeylerinin ise nispeten yüksek olduğunu tespit etmiştir. Açıkgöz, Özkal ve Kılıç (2003) ise öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algılarının genellikle olumsuz olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin okula yabancılaşmaları “*çok az katılıyorum*” şeklinde ve düşük düzeydedir. Veriler okula yabancılaşmanın boyutları açısından incelendiğinde, öğrenciler güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında “*çok az katılıyorum*” şeklinde ve düşük düzeyde okula yabancılaşmaktadır. Kuralsızlık boyutunda ise “*hiç katılmıyorum*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin en az kuralsızlık boyutunda okula yabancılaştıkları tespit edilmiştir.

Alanyazındaki araştırmalarda araştırmamızın bulgularına benzer şekilde çeşitli okullarda ve düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri düşük çıkmıştır (Öztürk, 2019; Ataç ve Ayık, 2013; Şimşek ve Katıtaş, 2014; Katıtaş, 2012). Sarı'nın (2013) araştırmasında öğrencilerin okula aidiyet düzeyi ortalamanın biraz üzerinde, bir başka ifadeyle okula yabancılaşma düzeyleri ortalamanın biraz altında çıkmıştır.

Alanyazında araştırmanın bulgularından farklı olan araştırmalarda yer almaktadır. Vangölü (2019), Pala (2016), Yanık ve Çamlıyer (2015), Gedik (2014) araştırmalarında öğrencilerin okula yabancılaşmalarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Coşkun ve Altay (2009) araştırmasında ise öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Uslu (2018), Çelik ve Babaoğlu'nun (2017) araştırmalarında benzer şekilde üniversite öğrencilerinin orta düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını tespit edilmiştir. Cengiz (2018) araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri düşük ve orta düzeydedir.

5.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla, öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıklarının, sınıf iklimi algılarının ve okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet ve sosyal medyayı kullanım sıklığı açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada geleneksel ve siber mağduriyetin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Geleneksel mağduriyetin duygusal mağduriyet boyutunda kız ve erkek

öğrenciler arasında anlamlı bir fark yokken, sözel ve fiziksel mağduriyet boyutlarında ve geleneksel mağduriyetin genelinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre mağduriyet düzeyi anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde erkek öğrencilerin siber mağduriyet düzeyi kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır.

Alanyazında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre birçok zorbalık türünde hem daha zorba hem daha fazla mağdur olduğunu gösteren birçok çalışma (Wang, Hong, Wei ve Hwang, 2019: 382; Gök, 2017: 110; Ciminli, 2017: 104; Metli, 2017: 58; Baykal, 2016: 65; Özer, 2016: 90; Gümüşler, 2014: 82; Serin, 2012: 109; Horzum ve Ayas, 2011; Eroğlu, 2011: 79; Koç, 2006; Craig ve diğ., 2000) yer almasına rağmen, kız öğrencilerin farklı zorbalık türlerine daha fazla maruz kaldığını gösteren (Duy ve Yıldız, 2014: 180; Gümüşler, 2014: 82) çalışmalar da vardır. Barlett ve Coyne'ın (2014) meta analiz çalışmalarında erkek öğrencilerin daha çok siber zorbalık yaptığı, kız öğrencilerin ise daha çok siber mağdur oldukları tespit edilmiştir. Craig ve diğerlerinin (2000) araştırmalarında zorbalık davranışı ve zorbalık mağduriyetinin daha çok aynı cinsiyet arasında gerçekleştiği görülmüştür. Bunların dışında cinsiyet ile çeşitli mağduriyet türleri arasında anlamlı ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Machimbarrena ve diğ., 2019; Sam, Bruce, Agyemang, Amponsah ve Arkorful, 2019: 1315; İlhan, 2016: 122; Süslü, 2016: 114; Eroğlu, 2014; Peker ve diğ., 2012: 198; Özdemir ve Akar, 2011: 621).

Araştırmanın bulgularına benzer şekilde, Demircan (2017) erkek öğrencilerin daha çok fiziksel ve sözel, kız öğrencilerin ise daha çok duygusal zorbalığa maruz kaldığını, Çakır (2017) kız öğrencilerin en çok isim takma, alay etme, dalga geçme, aşağılama, kızdırma, küfür ve kötü söz söyleme gibi sözel ve duygusal zorbalıklara maruz kaldığını; erkek öğrencilerin daha çok, tekme ve tokat atma, çarpma, itme, saç ve kulak çekme, isim takma, alay etme, aşağılama, kızdırma, küfür ya da kötü söz söyleme gibi fiziksel ve sözel zorbalıklara maruz kaldıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulgularında nicel bulguları destekleyen, erkeklerin daha fazla geleneksel ve siber zorbalığa maruz kaldığına ilişkin öğrenci ifadeleri yer almaktadır. Bir kız öğrenci, *“Erkekler arasında çok fazla küfürlü konuşmalar oluyor, bazen bundan dolayı kavga ediyorlar. Biz çoğu zaman duymamazlıktan geliyoruz.”*(K4), şeklinde ki ifadesinde erkekler arasında sözel ve fiziksel mağduriyetin sık yaşandığını, buna bağlı olarak kızların da duygusal mağduriyet yaşadıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularında kız öğrencilerin neden daha çok siber zorbalığa maruz kaldığına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bir kız öğrenci; *“Kızlar göz önünde olmayı seviyorlar. Sosyal medya paylaşımları ile gerçek yaşamları arasında dağlar kadar fark var. Kendilerini*

bambaşka biri olarak göstermeye çalışıyorlar. Sosyal medyada popüler olan kızlara benzemeye çalışıyorlar, onlara benzer pozlar verip, paylaşımlarda bulunuyorlar.”(K3). Bir erkek öğrenci ise siber mağduriyet açısından kız ve erkek öğrencilerin eşit düzeyde zorbalığa maruz kaldığını ifade etmiş, gerekçe olarak da, “Kızlar sahte hesaplardan veya tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık isteklerini genelde kabul etmiyorlar. Ama erkekler sahte hesap olduğunu bilse bile merakından kabul ederler.”(E2), şeklinde yorumlamıştır. Araştırmanın nitel bulgularında bu öğrencinin ifadesini doğrulayan bazı kız öğrencilerin ifadesi yer almaktadır.

Akıllı telefonum yok, daha önceden vardı ama Facebook hesabıma gönderilen cinsel içerikli mesajlar ve fotoğraflar nedeniyle hesabımı kapattım. Genellikle bu mesajlar gizli yani sahte hesaplar üzerinden geliyordu. Karşılık verdiğim zamanlar oldu ancak o zamanda tehdit içerikli mesajlar geliyordu. Daha sonra karşılık vermeden direk engellemeye başladım (K2).

Araştırmanın nicel bulgularında sosyal medya kullanım sıklığı ile geleneksel mağduriyet ve geleneksel mağduriyetin boyutlarından duygusal mağduriyet ve fiziksel mağduriyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Geleneksel mağduriyetin boyutlarından sözel mağduriyetin ve siber mağduriyetin sosyal medya kullanım sıklığına bağlı olarak arttığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda, siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin gün içerisinde sıklıkla ve uzun sürelerde sosyal medya kullandıkları ancak yaşanan mağduriyetler sonrasında birçoğunun sosyal medya hesaplarını kapattıkları veya bir süreliğine kullanmadıkları görülmüştür.

Alanyazında internet ve sosyal medya kullanım sıklığına bağlı olarak siber mağduriyet düzeyinin arttığını gösteren birçok çalışma yer almaktadır. Özdemir ve Akar (2013) siber zorbalığın en sık yaşandığı siber ortamların başında sosyal paylaşım sitelerinin ve cep telefonlarının geldiğini, Karaman (2016) benzer şekilde siber zorbalığın en çok sosyal medya hesapları üzerinden yaşandığını, Demir ve Kumcağız (2019) sosyal medya kullanımından zarar gördüğünü ifade eden öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanlarının en yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Özer (2016) internet kullanım sıklığı ve sosyal medya kullanım süresi arttıkça siber mağduriyetin arttığını tespit etmiştir. İlhan (2016) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin %55,1'nin sosyal medyayı her gün bir kereden fazla, %23,6'sı her gün bir kere, %8,3'ü haftada bir kereden fazla, %6,4'ü haftada bir kere %1,5'i ayda bir kereden fazla ve %5,'i ayda bir kere kullandıklarını ve sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça siber mağduriyet düzeyinin arttığını tespit etmiştir. Peker ve diğerleri (2012) araştırmalarında yaptıkları regresyon analizi sonucuna göre, haftalık interneti kullanım süresinin siber mağduriyeti %1 oranında açıkladığı görülmüştür.

Metli (2017) interneti sosyal medya ve eğlence amaçlı kullanan öğrencilerin, interneti ders çalışma amaçlı kullananlara göre daha fazla siber mağduriyet yaşadığını ve internet kullanım süresi arttıkça siber mağduriyet düzeyinin arttığını, Serin (2012) interneti günde beş saat ve daha fazla süreyle, Süslü (2016) interneti günde üç saatten fazla kullanan öğrencilerin interneti bundan daha az süre kullanan öğrencilere göre hem daha fazla siber zorbalık davranışlarında bulduklarını hem de daha fazla siber mağdur olduklarını tespit etmiştir.

Özdemir ve Akar'ın (2011) araştırmalarında, günlük internet kullanım süreleri Eroğlu'nun (2014) araştırmasında ise haftalık internet kullanım süresi ile siber mağduriyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak aynı çalışmada Serin'in (2012) araştırmasındaki bulguya benzer olarak interneti günlük beş saatten fazla kullananların, interneti daha az süre kullananlara göre daha fazla siber zorba olduğu tespit edilmiştir. Serin'in (2012) araştırmasında her ne kadar internet kullanım süresi ile siber mağduriyet arasında anlamlı bir ilişki olmasa da, diğer araştırmaların bulgularına dayanarak siber zorbalığın gelecekte siber mağdur olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları benzer şekilde, öğrencilerin sosyal medyayı kullanım sıklığı ve süresi arttıkça siber mağduriyet düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Araştırmamızda öğrencilerin sosyal medyayı kullanım sıklığı arttıkça geleneksel mağduriyet türlerinden sözel mağduriyet düzeyinin artması, siber mağduriyet ile geleneksel mağduriyetin ilişkili olduğunu da göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının cinsiyet ve sosyal medyayı kullanım sıklığı açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın nicel bulgularında, cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı, sınıf ikliminin sadece doyum boyutunun cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin sınıflarına ilişkin doyum düzeyleri kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksektir.

Alanyazında bu çalışmanın bulgularına benzer olarak; Duy ve Yıldız'ın (2014) araştırmasında cinsiyet ile okula, arkadaşına ve öğretmene bağlanma arasında, Sarı'nın (2012) araştırmasında cinsiyet ile öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algıları arasında, Valentino (2008) ve Künkül'ün (2008) araştırmalarında, cinsiyet ile sınıf atmosferi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Alanyazında araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen araştırmalarda yer almaktadır. Karşı'nın (2012) araştırmasında öğrencilerin sınıf iklimi algısının tüm boyutlarda cinsiyete göre

anlamli şekilde farklılaştığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıf iklimi algısının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Balcı, Gölcü ve Gölcü'nün (2019) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, kız öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Valentino (2008) araştırmasında, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimi algısının anlamlı biçimde farklılaşmadığını ancak sınıf ikliminin boyutlarından olan öğretmen öğrenci ilişkilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Doğan'ın (2012) araştırmasında, öğrenci-öğrenci ilişkileri açısından erkek öğrencilerin sınıf iklimi algısı kızlara göre daha olumludur. Açıkgöz ve diğerleri (2003) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sınıf iklimi algısının anlamlı şekilde daha olumlu olduğunu, Cerezo ve Ato (2010) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıflarına daha fazla adapte olduklarını ve sınıflarının sosyal iklimine ilişkin algılarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın nicel bulgularında, öğrencilerin sınıf iklimi algısının sosyal medya kullanma sıklığı açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf ikliminin akran desteği, öğretmen desteği ve doyum boyutlarının öğrencilerin sosyal medya kullanma sıklığına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı ancak sınıf ikliminin akademik yeterlik boyutunun sosyal medyayı kullanma sıklığı açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal medyayı “*kullanmayan*” öğrencilerin, sosyal medyayı “*günde en az bir kere*” kullanan öğrencilere göre akademik yeterlik algıları daha yüksektir.

Alanyazında bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, Hou, Xiong, Jiang, Song ve Wang (2019), Demir ve Kumcağız (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, sosyal medya bağımlısı olan ve Kar (2015) tarafından yapılan çalışmada sosyal medya kullanım süresi fazla olan öğrencilerin akademik başarılarının ve performanslarının düşük olduğu; Aksak (2017) tarafından yapılan çalışmada akademik başarıları düşük olan öğrencilerin, akademik başarıları orta ve yüksek olan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutum puanlarının daha yüksek olduğu; Gürültü ve Deniz (2017) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin; Gür, Bakırcı, Karabaş, Bayoğlu ve Atlı (2019) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım süresi arttıkça, öğrencilerde akademik erteleme davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya platformlarında geçirdikleri süre arttıkça ders ve sınav hazırlığı, ödev yapma gibi akademik sorumlulukları erteleme davranışları artmaktadır. Metli (2017) araştırmasında, interneti ders amaçlı kullanan öğrencilerin interneti sosyal medya ve eğlence amaçlı kullanan öğrencilere göre sorumluluk duygularının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Toprakçı (2007) interneti akademik amaçlı kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayabileceğini ancak internette uzun süreler geçirmenin zararlı etkilerininin unutulmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet ve sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin okula yabancılaşmaları ve okula yabancılaşmanın alt boyutlarından anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında öğrenci görüşleri anlamlı şekilde farklılaşırken, okula yabancılaşmanın güçsüzlük ve sosyal uzaklık boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, yabancılaşmanın boyutlarından anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında benzer şekilde erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında araştırmanın bulgularıyla benzer olarak, Ebbert, Infurna ve Luthar (2019), Ataş ve Ayık (2013), erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Morinaj ve Hascher'in (2019) araştırmalarında, erkek öğrencilerin sınıf arkadaşlarına, öğretmenlerine ve öğrenmeye yabancılaşma düzeyleri kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Katıtaş (2012) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık ve okula yabancılaşma yaşadığını, Valentino (2008) erkek öğrencilerin sınıf içerisinde kız öğrencilere göre daha fazla tecrit edilmeye ve sosyal izolasyona maruz kaldığını tespit etmişlerdir.

Alanyazında araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen araştırmalarda yer almaktadır. Dönmez'in (2016) araştırmasında erkek öğrencilerin okula bağlılıkları kız öğrencilere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Yücekök'ün (2019) araştırmasında kızların kültürel yabancılaşma düzeyleri erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Öztürk (2019), Vangölü (2018), Coşkun ve Altay (2009) tarafında yapılan araştırmalarda, cinsiyet ile okula yabancılaşma arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Duy ve Yıldız (2014) araştırmalarında, cinsiyet ile yalnızlık bir başka ifadeyle sosyal uzaklık arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sarı'nın (2013) araştırmasında, cinsiyet ile okula aidiyet duygusu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çelik ve Babaoğlu (2017) ve Çelik'in (2005) araştırmalarında, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okula yabancılaşmaları, yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık ve sosyal uzaklık olmak üzere tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öztürk (2019) araştırmasında, okula

yabancılaşmanın alt boyutlarından olan güçsüzlük boyutunda kız öğrencilerin, kuralsızlık boyutunda ise erkek öğrencilerin okula daha fazla yabancılaştıklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularında öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinin, okula yabancılaşmanın alt boyutlarından sosyal uzaklık boyutu hariç, anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık boyutlarında sosyal medya kullanma sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Sosyal medyayı “*günde en az bir kere*” kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı “*kullanmayan*” öğrencilere göre, okula yabancılaşma düzeyleri anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde sosyal medyayı “*günde en az bir kere*” kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı “*kullanmayan*” öğrencilere göre, okula yabancılaşmanın sosyal uzaklık boyutu hariç diğer boyutlarda okula yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir.

Öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığına bağlı olarak okula yabancılaşmaları beklenen bir durumdur. Alanyazındaki araştırmalar bu durumu desteklemektedir. Yücekök’ün (2019) araştırmasında, sosyal medyayı günlük 7 saat kullanan gençlerin kültürel yabancılaşma düzeylerinin sosyal medyayı günlük 1-3 saat arasında ve günlük 1 saatin altında kullananlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çelik ve Babaoğlu’nun (2017) araştırmasında, teknolojiyi sosyal medya amacıyla kullanan öğrencilerin, teknolojiyi diğer amaçlar için kullanan öğrenciler göre, kuralsızlık ve anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

İnternet ve sosyal medyada uzun süre vakit geçiren öğrenciler farkında olmadan sosyal medya bağımlısı olma riskiyle karşılaşmaktadırlar. Geceleri geç saatlere kadar sosyal medyada vakit geçiren öğrenciler, ertesi gün okula geç kalma, derslere yorgun gitme ve derslerde uyuklama gibi problemler yaşamaktadır (Kubey, Lavin ve Barrows, 2001). Araştırmanın nitel boyutunda bazı öğrencilerin geceleri geç saatlere kadar sosyal medyada vakit geçirdiği için ertesi gün okula geç kaldığına ve derslerde uyukladığına dair ifadeleri yer almaktadır.

Gençlerin sosyal medya sitelerinde geçirdikleri sürenin artışına paralel olarak sosyal onaylanmaya dayalı sosyal tatminsizlikleri artmaktadır. Bu nedenle gençler sosyal medya sitelerinde sahte kimliklerle, sahte statülerle yer almakta, değerleri ve nitelikleri konusunda abartıya ve yalana başvurumaktadırlar (Yücel, 2017: 521). Öğrencilerde sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça, sosyal medyada beğenilme ve onaylanma çabasına bağlı olarak sosyal kaygı düzeyleri artmakta, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerinde problemleri akıllı telefon kullanım düzeyleri artmaktadır (Doğan ve Tosun, 2016).

Gençler arasında sosyal medya kullanım sıklığının her geçen gün artması öğrencilerin sosyalleşme biçiminde köklü değişimlere neden olmaktadır. Sosyal medya kullanımına bağlı olarak bireyler uzak olanlarla ilişkilerini güçlendirme imkânı bulurken, yakın çevresiyle iletişimlerini sınırlandırabilmekte buna bağlı olarak bireyler çevresine yabancılaşabilmektedir (Karagülle ve Çaycı, 2014). Ancak araştırmanın bulgularında okula yabancılaşmanın sosyal uzaklık boyutu açısından öğrenci görüşlerinin sosyal medya kullanım sıklığına bağlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni araştırmanın nitel bulguların da ifade edildiği gibi öğrencilerin sosyal medya üzerinden genellikle okuldan ve sınıftan arkadaşlarıyla iletişim halinde olması olabilir. Bu yönüyle sosyal medyayı kullanan öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla gün boyu iletişim ve paylaşım içerisinde olduklarından sosyal yakınlık düzeyleri artabilmektedir.

5.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla, lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ilk olarak geleneksel mağduriyet ile siber mağduriyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, geleneksel mağduriyet ile siber mağduriyet arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalmanın birbirini etkilediği görülmüştür. Geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerden bazılarının intikam alma amacıyla siber zorbalık yaptığı ve buna bağlı olarak siber mağduriyet yaşadığı ya da siber ortamda mağduriyet yaşayan öğrencilerin okul içerisinde zorbalık yaptığı ve buna bağlı olarak mağduriyetler yaşadığı görülmüştür. Geleneksel ve siber mağduriyet arasındaki ilişkiyi gösteren bir öğrencinin ifadesi şöyledir.

Okulda bir öğrenciyle daha önce tartışmıştım, kavga edecektik. O öğrenciye Instagram üzerinden mesaj attım, bu olayı uzatmak istemiyorum ayağını denk al dedim. Bana küfür etti, bu nedenle okulda kavga ettik. Bu kavga idareye yansıdı. Daha önce disiplin cezası aldığım için bir sıkıntı olduğunda suçlu hemen ben oluyorum. Kavgayı başlatan o çocuğu ama ben mağdur oldum. O yüzden artık okul içinde bir şey demiyorum, Instagram üzerinden rahatça konuşuyorlar ama okul dışında kavga etmeye çekiniyorlar (E5).

Alanyazında Baldry ve diğerleri (2017), Brown ve diğerleri (2014), Ybarra ve diğerleri (2006) benzer şekilde okul zorbalığı ile siber zorbalık arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu, Casas ve diğerleri (2013) geleneksel zorbalığın siber zorbalığı yordadığını tespit

etmişlerdir. Karaman (2016) siber zorbalık mağduru öğrencilerin, zorbalık yapan arkadaşlarından sanal ortamda intikam alma, okul ortamında şiddet uygulama, uyarma, arkadaşlığını sona erdirmeye, küsmeye ve trip atma gibi karşılıklar verdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemde geleneksel ve siber mağduriyet ile öğrencilerin sınıf iklimi algısı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yapılan analizlerde geleneksel ve siber mağduriyet ile sınıf iklimi algısı arasında düşük düzeyde negatif ilişki olduğu, geleneksel mağduriyetin öğrencilerin sınıf iklimi algılarını olumsuz etkilediği ancak siber mağduriyetin öğrencilerin sınıf iklimi algısını doğrudan etkilemediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularında zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimi algılarının akran ilişkileri, öğrenci ve öğretmen ilişkileri, akademik yeterlik algısı ve sınıflarında bulunmaya ilişkin doyum temaları altında toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin ifadelerinde, akran ilişkileri, öğrenci öğretmen ilişkileri, akademik yeterlik ve doyum temalarının tamamında yer alan olumsuz ifadelerin sayısının olumlu ifadelerin sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun oluşmasında iki nedenin etkili olduğu düşünülmektedir. Birinci etken olarak araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarının geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerden oluşması ve geleneksel zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumsuz etkilemesidir. Sınıf arkadaşlarının zorbalığına maruz kalan öğrencilerin olumsuz sınıf iklimi algısına sahip olması beklenen bir sonuçtur. İkinci etken olarak sınıf iklimine ilişkin görüşleri olumlu olan öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle aram iyi, derslerim iyi, sınıftan memnunum gibi kısa cevaplar vermeleridir. Sınıf iklimine ilişkin algıları olumsuz olan öğrenciler daha fazla ve detaylı görüş bildirmişlerdir. Çengel'in (2013) araştırmasında benzer şekilde, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip farklı iki sınıfın her ikisinde de olumsuz olarak değerlendirilebilecek davranışların, olumlu olarak değerlendirilebilecek davranışlardan hem çeşitlilik hem de gözlenme sıklığı açısından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda sınıf iklimine ilişkin algıları olumlu olan öğrencilerin genellikle siber mağduriyet yaşayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Siber mağduriyet yaşayan öğrencilerden bir öğrencinin siber zorbalığa yaz tatilinde maruz kaldığını dolayısıyla derslerinin bundan etkilenmediğini, bir öğrencinin çevrimiçi oyunları gerçek yaşamda tanımadığı kişiler ile oynadığını dolayısıyla yaşanan olumsuzlukların okula yansımadığını, bazı öğrencilerin siber ortamda yaşananları pek umursamadığını, yaşananların herkesin başına gelebilecek önemsiz şeyler olduğunu düşünmeleri nedeniyle sınıf iklimi algılarının olumsuz olmadığı görülmüştür.

Ancak siber zorbalığa bağlı olarak geleneksel mağduriyet yaşayan öğrencilerin sınıf ikliminin akran ilişkileri temasında olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

Alanyazın araştırmaları incelendiğinde, Çengel'in (2013) araştırmasında olumsuz sınıf ikliminde öğrencilerin derslerle daha az ilgilenmesinin sonucu olarak sınıflarda daha çok gürültü olduğu ve sınıfın kurallarıyla ilgili daha çok belirsizlik yaşandığı, öğretmenlerin öğrencilere daha çok müdahale ettiği ve öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışlara daha sık başvurduğu tespit edilmiştir. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta ise daha çeşitli ve daha sık olumlu davranışlar gözlenmektedir. Bilgiç ve Yurtal (2019) zorbalığa karışmayan öğrencilerin maruz kalan ve zorbalık eğilimi olan öğrencilere göre daha olumlu sınıf iklimi algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. López ve diğerleri (2012) sınıf ikliminin akran zorbalığının belirleyicisi olduğunu, sınıf ikliminin zorbalık yapma veya mağdur olma değişkenlerinin nedenlerinden biri olan sosyo-ekonomik farklılıklar değişkeni kontrol edildiğinde bile, zorbalık yapmayı %40,1, mağduriyeti ise %33,5 oranında açıkladığını tespit etmişlerdir. Cerezo ve Ato (2010) geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimi algısının zorbalara ve izleyicilere göre daha olumsuz olduğunu, Davis (2016), Jantzer ve diğerleri (2011) geleneksel mağduriyetin öğrencilerin akademik gelişimlerini ve okul başarılarını olumsuz etkilediğini, Raskauskas ve diğerleri (2010) zorbaların ve zorba kurbanların öğretmenleriyle ilişkilerinin zayıf olduğunu tespit etmişlerdir. Topçu (2014) zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, böyle durumlarda ilk yardım istedikleri kişinin arkadaşları olduğunu, Totan ve Yöndem (2007) arkadaşlık ilişkileri iyi olan öğrencilerin geleneksel mağduriyet düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre geleneksel zorbalığa maruz kalmak öğrencilerin sınıf iklimi algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Arkadaşlarının ve öğretmenlerinin zorbalığına maruz kalan veya zorbalığa maruz kaldığında arkadaşlarından ve öğretmenlerinden destek göremeyen öğrencilerin sınıflarında bulunmaya ilişkin doyum düzeyleri düşmekte, akademik yeterlik algıları da bundan olumsuz etkilenmektedir. Araştırmanın nicel bulgularında siber mağduriyet yaşamamanın sınıf iklimi ile ilişkisi olduğu ancak siber mağduriyet yaşamamanın olumsuz sınıf iklimi algısının doğrudan nedeni olamayacağı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularında siber zorbalığa maruz kalma ile geleneksel zorbalığa maruz kalma arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında ise siber zorbalığa maruz kalmanın geleneksel mağduriyete neden olduğuna ilişkin öğrenci ifadeleri yer almaktadır. Dolayısıyla siber zorbalığa maruz kalmanın geleneksel mağduriyete neden olabileceği, geleneksel mağduriyetinde öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde geleneksel ve siber mağduriyet ile öğrencilerin okula yabancılaşmaları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Siber mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu ancak siber mağduriyetin öğrencilerin okula yabancılaşmasının doğrudan bir nedeni olamayacağı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda zorbalığa maruz kalan öğrencileri okula yabancılaştıran etkenlerin; öğrencilerden kaynaklanan etkenler, yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan etkenler, okul ve çevresinden kaynaklanan etkenler ve diğer etkenler temalarında toplandığı görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin kendilerini okula yabancılaştıran etkenler olarak; farklı ve üst sınıflardan öğrencilerin baskısı, tehdit etmesi, öğrencilerin diğer öğrencilerin kıyafetleri hakkında olumsuz yorumlar yapması, öğrencilerin iftirada bulunması, söylenti çıkarması, dedikodu yapması, öğrenciler arasında guruplaşmaların olması, öğrencilerin küfürlü konuşmaları, öğrenciler arasında çok fazla kavganın yaşanıyor olması gibi etkenlerden bahsetmeleri, geleneksel zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin okula yabancılaşmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında okula yabancılaştıkları görülmüştür. Geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin psikolojilerini ve derslerini olumsuz etkilediği, bazı öğrencilerin yaşanan zorbalığa bağlı olarak sağlık problemleri, iştahsızlık ve uyku problemleri yaşadıkları görülmüştür. Bir öğrenci bu dönemde intihar etmeyi düşündüğünü ifade etmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yaşanan bazı mağduriyetlerin sürekli olmayan, güçleri birbirine denk akran grupları arasında bir defa yaşandığı görülmüştür. Yaşanan bu mağduriyetleri doğrudan zorbalığa maruz kalmak olarak sınıflandırmak doğru olmayabilir ancak şiddet, saldırganlık ve akran çatışmalarına bağlı olarak yaşanan mağduriyetlerin öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumsuz etkilediği ve öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olduğu görülmüştür.

Alanyazın araştırmalarında, Vangölü (2018) okulda kendini güvende hissetmeyen öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğunu, Haskaya (2016) akran zorbalığına maruz kalma derecesi arttıkça öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin arttığını, Machimbarrena ve diğerleri (2019) geleneksel mağduriyet ile yalnızlaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, zorbalığa maruz kalan öğrencinin içine kapanarak yalnızlaştığını ve bu durumun öğrenciyi sınıf arkadaşlarının zorbalığına karşı daha savunmasız hale getirdiğini,

Fredrick (2015) geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma ile depresyon arasında, geleneksel mağduriyet ile intihar düşüncesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu, Rudolph ve diğerleri (2014) ilkököl döneminde akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin ortaokul dönemlerinde sosyal yabancılaşıma yaşadıklarını, sosyal yabancılaşıma yaşayan öğrencilerinde arkadaşlık ilişkilerinde anormal davranışlar gösterdiğini, Uzun ve Karataş (2019) akran zorbalığına maruz kalmanın okul tükenmişliğini yordadığını, Raskauskas ve diğerleri (2010) zorbalığın ve zorba kurbanların okula ilişkin bağlarının çok zayıf olduğunu, Natvig ve diğerleri (2001) zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerde sürekli üzümlük hali, uykusuzluk, stres, okula yabancılaşıma gibi, çeşitli psikolojik sorunlara neden olduğunu, Katıtaş (2012) öğrenim hayatı boyunca birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin, sadece bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden ve hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden daha fazla yabancılaşıma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Çakır (2017) lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okulda zorbalığa uğrayan öğrencilerin %57,4'ü morallerinin bozulduğunu ve huzursuz olduklarını, %47,5'i kızgınlık duyduklarını, %42,6'sı üzüldüklerini, %29,5'i kendini güvensiz hissettiklerini, %26,2'si kendini değersiz hissettiğini, %13,1'i acı duyduğunu, %9,8'i ise korktuklarını ve kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Rudolph ve diğerleri (2014) içine kapanık öğrencilerin, çevresinden yardım alamama aracı değişkeniyle birlikte değerlendirildiğinde, daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığını tespit etmişlerdir. Natvig ve diğerleri (2001) zorbalığa maruz kalmanın kız öğrencileri daha fazla olumsuz etkilediğini, Fredrick (2015) geleneksel zorbalığa maruz kalan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla intihar düşüncesi taşıdıklarını tespit etmişlerdir.

Zorbalığa maruz kalmanın bireylerde yalnızlık, korku, uykusuzluk, kabus görme, hayal kırıklığı, çaresizlik, stres, depresyon, anksiyete ve öfke gibi duygusal ve davranışsal açıdan çeşitli sorunlara neden olduğunu ve zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı öğrencilerin akademik gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini gösteren çalışmalar araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Novikova ve Rean, 2019; Lee, 2017: 77; Jantzer, Haffner, Parzer ve Resch, 2011; Natvig, Albrektsen ve Qvarnström, 2001: 366). Zorbalığa maruz kalanlardan bu durumu bastırmaya çalışanların daha fazla içe yönelim bozukluğu yaşadığı, zorbalık mağduru olup ailelerinden destek alan öğrencilerin zorbalıkla daha iyi mücadele ettiği ve daha az içe yönelim bozukluğu yaşadığı tespit edilmiştir (Topçu, 2014).

Özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin asi davranışlarda bulunma, şiddete ve kavgaya başvurarak okulun kurallarını çiğnemesi karşılaşılan bir durumdur (Kılıç, 2013; Çiftçi ve diğ.,

2008: 27). Öğrenciler bazen bir kavganın başlatıcısı olmakla beraber, bazı öğrenciler ise kendilerini savunmak amacıyla kavga ettiklerini ifade etmektedirler. Araştırmanın nitel bulgularında geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bazılarının zorbalara aynı şekilde karşılık verdiği ve kavga ettiği görülmüştür. Bir öğrencinin zorbalara karşılık vermediği zamanlarda kendisini güçsüz hissettiğini, başka bir öğrencinin zorbalara karşılık vermemenin ve bu durumu öğretmenlere söylemenin bir korkaklık olduğunu ifade etmesi, zorbalığa maruz kalmanın öğrencileri kuralsızlık boyutunda okula yabancılaştırdığını göstermektedir. Çivitci'nin (2011) araştırmasında okula yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öfke ve düşmanlık duygularını daha fazla yaşadıkları ve öfkelerini daha yıkıcı bir şekilde ifade ettiklerini tespit etmesi araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Öğrencilerin bir kısmı davranış bozukluğunu ve kurallara uymamama davranışlarını beraberinde okula getirirken, bazıları da bu olumsuz davranışları okul ve sınıf ortamında geliştirmektedir. İstendik davranış geliştirme gibi bir görevi olan okullar, olumsuz davranışlarla okula gelen öğrencileri, etkili bir yönetim anlayışıyla iyileştirmeli, okulda ve sınıfta olumsuz davranışların ortaya çıkmasına engel olmalıdır.

Araştırmanın nitel bulgularında geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan bazı öğrencilerin okula gitmek istemediği, devamsızlık yaptığı, okula bırakmayı düşündüğü görülmüştür. Bazı öğrenciler zorbalık yapan öğrencilerden uzak durmaya çalıştığını, bu tür öğrencilerle arkadaşlık kurmadığını ve konuşmadığını ifade etmiştir. Zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerde özgüven kaybına neden olduğu ve buna bağlı olarak öğrenciler toplum içinde konuşmaya çekindiklerini ifade etmişlerdir. Sırrını paylaştığı için arkadaşının zorbalığına maruz kaldığını ifade eden bir öğrencinin bu dönemden sonra sırlarını kimseyle paylaşmaması, zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin sosyal uzaklık boyutunda okula yabancılaşmasına neden olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler siber ortamda sosyalleşmek için okul dışından bireylerle arkadaşlık kurmasına rağmen, yaşanan zorbalıklarının çoğunun okuldan ve sınıftan arkadaşları tarafından yapılması, öğrencilerin siber ortam da daha çok okuldan ve sınıftan arkadaşlarıyla iletişim halinde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına benzer şekilde, Demirci (2017) araştırmasında öğrencilerin %31,8'inin okul arkadaşlarının, %11,4'ünün okul dışından arkadaşları ve %15,9'unun ise bunların dışında kişiler tarafından siber zorbalığa maruz kaldıklarını tespit etmiştir.

Öğrencilerin çoğunun yaşadıkları siber zorbalık sonrası, sosyal medya hesaplarını kapatması veya paylaştıkları içerikleri silmek zorunda kalmaları öğrencilerin arkadaşlarından uzaklaşmalarına ve buna bağlı olarak sosyal uzaklık boyutunda okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Bir öğrencinin yaşadığı siber mağduriyet sonrasında artık kimseye güvenmiyor olması, başka bir öğrencinin yaşanan mağduriyet nedeniyle sınıfın WhatsApp grubundan çıkmak zorunda kalması, siber mağduriyetin öğrencilerin sosyal uzaklık boyutunda okula yabancılaşmalarına neden olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nicel bulgularında siber mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında anlamlı ilişki olduğu, ancak siber mağduriyetin okula yabancılaşmanın doğrudan nedeni olarak gösterilemeyeceği tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar yer almaktadır. Uzun ve Karataş (2019) siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin okul tükenmişliğini artırdığını, Erbiçer (2017) siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerinin, sosyal normlara uyum düzeyinin düşük, bir başka ifade ile kuralsızlık düzeyinin yüksek olduğunu, antisosyal davranış özellikleri yüksek olan ve sosyal uyumu düşük olan öğrencilerinde siber mağduriyet düzeyinin daha yüksek olduğunu, Özer (2016) siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sırasıyla en çok öfke, üzüntü, şüphe, utanç, hayal kırıklığı, güvensizlik ve stres duygularını yaşadığını, siber mağduriyet yaşayan öğrencilerin bir kısmının devamsızlık yaptığını, ailesi ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin bozulduğunu, gün geçtikçe içine kapandığını ve özgüvenini kaybettiğini tespit etmişlerdir.

Alanyazında siber mağduriyet yaşayan bireylerin bu durumdan olumsuz etkilendiğine ve çeşitli boyutlarda yabancılaşma yaşadıklarına dair çalışmalar yer almakla beraber (Erbiçer, 2017; Özer, 2016; Süslü, 2016) bu araştırmanın bulgularına göre, siber zorbalığa maruz kalmak doğrudan okula yabancılaşmaya neden olmamaktadır. Siber ortamda yaşanan bazı olaylarda kişilerin kimliğini gizlemesi veya yaşadıkları mağduriyetlerin herkesin başına gelebilecek normal şeyler olduğunu düşünmesi bu durumun nedeni olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile okula yabancılaşmaları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile okula yabancılaşmaları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ve olumsuz sınıf iklimi algısına sahip olmanın öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında, sınıf ikliminin temalarında olumsuz görüş bildiren öğrencilerin görüşleriyle, okula yabancılaşmalarına neden olan temaların ve bu temalarda belirtilen görüşlerin birbiriyle benzerlikler göstermesi, olumsuz sınıf iklimi algısının öğrencilerin okula yabancılaşmasına neden olduğunu desteklemektedir.

Alanyazında Gedik (2014) okul yaşam kalitesi algısı yüksek, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkileri iyi olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin daha düşük olduğunu, Vangölü (2018) akademik başarısı düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin akademik başarısı yüksek olan öğrencilerden daha fazla olduğunu, Katıtaş (2012) akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin daha düşük olduğunu, öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin karnelerindeki zayıf sayısına bağlı olarak arttığını, Aksak (2017) akademik başarısı düşük olan öğrencilerin, akademik başarısı orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilere göre daha fazla sosyal izolasyon yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Katıtaş (2012) okul yöneticileri ve öğretmenlerinin ilgisinden memnun olmayan öğrencilerin, memnuniyet düzeyleri yüksek olan öğrencilere kıyasla daha fazla okula yabancılaşma, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıklarını, Türk (2013) öğretmenlerinin duygusal istismarı ile öğrencinin okula yabancılaşması arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olabilecek birçok farklı değişken vardır. Öğrencilerin kişilik özellikleri ve davranışlarının yanında, öğrencinin öğrenim gördüğü olumsuz okul ve sınıf ikliminin etkileri öğrencileri okula yabancılaştırmaktadır. Okulda ve sınıfta sosyal çevresinden yeterince destek alamayan, kendini yalnız ve güçsüz hisseden öğrencilerin okulda zorbalık davranışlarına ve diğer nedenlere bağlı olarak mağduriyet yaşamaları ve okula yabancılaşmaları olağandır (Atmaca, 2019: 78). Araştırmanın bulgularına ve alanyazın araştırmalarına göre, öğrencilerin sınıf iklimi algısı okula yabancılaşmalarını etkilemektedir. Sınıf iklimine ilişkin algısı olumsuz olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyi anlamlı şekilde daha yüksektir.

5.5. Araştırmanın beşinci alt probleminde, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının, öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile okula yabancılaşmaları arasındaki aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın dördüncü alt probleminde elde edilen bulgularda, siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin sınıf iklimi algısını ve okula yabancılaşmalarını doğrudan etkilemediği tespit edildiğinden, araştırmanın beşinci alt probleminde siber mağduriyet değişkeni araştırmanın tahmin edilen modelinden çıkarılmıştır. Yeniden kurulan model ve yapılan analizler sonucunda, sınıf ikliminin geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında kısmı aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularında sınıf ikliminin akran ilişkileri, öğretmen öğrenci ilişkileri ve doyum temalarında olumsuz görüş bildiren öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında okula yabancılaştıkları görülmüştür. Sınıf ikliminin akran ilişkileri

temasında olumsuz görüşler bildiren öğrencilerin ifadeleri ile kendilerini okula yabancılaştıran diğer öğrencilerden kaynaklı etkenler temasındaki ifadeleri benzerlik göstermektedir. Bir sorun anında destek olabilecek arkadaşlarının ve öğretmenlerinin var olduğunu ifade eden öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin diğer öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Bir sorun anında kendisine destek olabilecek arkadaşları olmasına rağmen sınıfın geneliyle arasının bozuk olduğunu, sınıfta gruplaşmaların olduğunu ve sınıftan memnun olmadığını ifade eden öğrencilerin okula yabancılaştıkları görülmüştür. Bir öğrenci diğer öğrencilerle sorun yaşadığı anlarda samimi arkadaşlarının kendisini haklı olduğu zamanlarda destek olduklarını, haksız olduğu zamanlarda ise arkadaşlarının sessiz kaldığını ifade etmiştir. Başka bir öğrenci ise bir sorun, kavga anında arkadaşlarının haklı haksız olup olmadığına bakmaksızın her koşulda yanında olduğunu ve zorbalara aynı şekilde karşılık verdiğini ifade etmesi, akran ilişkileri boyutunda sınıf iklimi algısı olumlu olan bazı öğrencilerin kuralsızlık boyutunda okula yabancılaştığını göstermektedir. Sınıf arkadaşları ile iyi ilişkiler kuran veya bir gruba ait olabilmek için grubun olumsuz da olsa tüm davranışlarını onaylayan öğrencilerin okulun kurallarını ihlal ederek diğer öğrencileri mağdur ettikleri görülmüştür. Hoşgörür ve Orhan'ın (2017) araştırmaları bu durumu desteklemektedir. Araştırmacılar, liselerde devrecilik, çeteleşme, oyun alanlarında hâkimiyet kurma, darp etme, laf atma, kontrolsüz öfke ve çeşitli kavga olaylarına bağlı olarak mağduriyetler yaşandığını tespit etmişlerdir.

Öğrenci-öğretmen ilişkileri temasında olumsuz görüş bildiren öğrencilerin kendilerini okula yabancılaştıran etkenler temalarında benzer şekilde, öğretmenlerin olumsuz davranış biçimlerine, adil olmayan tutumlarına, öğretmenlerin akademik olarak yetersiz olmalarına vurgu yaptıkları görülmüştür. Sınıf ikliminin akademik yeterlik temasında olumsuz görüş bildiren öğrencilerden; öğretmenlerin akademik olarak yetersiz olduğunu düşünen, sınıflarında gürültü olduğu için derslere odaklanamadığını ifade eden öğrencilerin okul ve çevresinden kaynaklı etkenler temasında okula yabancılaştıkları görülmüştür.

Alanyazın araştırmalarında, Pala (2016) akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşmanın kuralsızlık boyutunda, akademik başarısı ortanın biraz üstünde ve yüksek olan öğrencilere göre daha fazla okula yabancılaşma yaşadıklarını, Shih (2015) akademik tükenmişliğin destekleyici sınıf yapısı ve akran desteğiyle aşılabileceğini ifade etmiştir. Okula yabancılaşma olgusu bir bakıma öğrencilerin öğrenmeye, öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına yabancılaşmasıdır. Okul içerisinde çeşitli endişeler ve bazı sosyal problemler yaşayan öğrencilerin öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına yabancılaştığı tespit edilmiştir (Ebbert ve diğ., 2019: 285). Öğrencilerin okulu sevmeleri ve okul içerisindeki etkinliklere isteyerek katılmaları,

öğrenim gördükleri sınıflarında kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmeleri ile yakından ilgilidir (Sarı, 2012: 101). Sular (2017) öğretmenlerini destekleyici olarak algılayan, okuldaki olanaklarını yeterli bulan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olduğunu, Sarı (2013) okula aidiyet duygusu düşük olan öğrencilerin, reddedilmiş duygularının yüksek ve akademik başarılarının düşük olduğunu, Çivitci (2011) sınıf ikliminin boyutlarından olan öğretmen desteğinin, öğrencilerin düşmanlık ve yıkıcı öfkelerini negatif yönde yordadığını tespit etmişlerdir. Shih (2015) öğrencilerin akademik tükenmişlikle başa çıkmada kullandıkları stratejilerin, algılanan sınıf iklimi ile akademik tükenmişlik arasında tam aracı değişken olarak rol aldığını tespit etmiştir. Araştırma sonunda akademik tükenmişliğin destekleyici sınıf yapısı ve akran desteğiyle aşılabileceği ifade edilmiştir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları alanyazın araştırmaları ile birlikte değerlendirildiğinde, geleneksel zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin sınıf iklimi algılarını olumsuz etkilediği, sınıf iklimi algısı olumsuz olan öğrencilerinde okula yabancılaştıkları görülmüştür. Bu bulgular ışığında olumlu bir sınıf iklimi oluşturmanın öğrencilerin geleneksel mağduriyetler yaşamasını azaltabileceği ve buna bağlı olarak okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılabileceği söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden nicel yaklaşımın baskın olduğu yakınsayan paralel - zenginleştirilmiş desen kullanıldığından elde edilen nitel veriler, nicel verileri destekleyecek şekilde kullanılmış ve veriler tek bir sonuç halinde birleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen nicel ve nitel sonuçlar, araştırmanın nicel boyutunda ifade edilen alt problemlere göre özetlenmiş ve bu doğrultuda önerilere yer verilmiştir.

6.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin geleneksel mağduriyet düzeyleri “*asla*” ile “*ayda bir ya da iki kere*” arasında ve düşük düzeydedir. Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerin geleneksel mağduriyet türleri açısından en fazla sözel mağduriyet, daha sonra duygusal mağduriyet ve en az fiziksel mağduriyet yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularında sözel mağduriyet açısından öğrenciler; dalga geçme, alay etme, lakap, isim takma, hakaret ve küfür edilmesi, kıyafeti veya giyinişi hakkında olumsuz yorum yapılması şeklinde mağduriyetler yaşamışlardır. Duygusal mağduriyet açısından öğrencilerin; iftira, söylenti çıkarma, çekememezlik ve dedikodu, aşağılanma, psikolojik baskı görme, sırlarını yaymakla tehdit etme, karşı cinsin duygusal zorbalığına maruz kalma, oyuna almama, diğer arkadaşlarla arasını bozmaya çalışma şeklinde mağduriyetler yaşadıkları görülmüştür. Fiziksel mağduriyet açısından öğrencilerin; dövmekle tehdit etme, dövme (tekme, tokat, yumruk atma vb.), bilerek çarpma, itme, omuz atma, zorla sigara veya para isteme, cisim fırlatma şeklinde mağduriyetler yaşadıkları görülmüştür. İki öğrencinin cinsel mağduriyet yaşadığı görülmüştür.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğrencilerin bir hafta içerisinde “hiç ile bir kez” arasında düşük düzeyde siber mağduriyet yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin siber mağduriyet açısından en çok tehdit edildiği ve bunu sırasıyla; hakaret ve küfür edilmesi, sahte hesaplardan arkadaşlık isteği ve rahatsız edilme, çeşitli yollarla sosyal medya hesabının ele geçirilmesi, adına sahte hesap açılması ve bu hesaptan istenmeyen paylaşımların yapılması, mesajların gönderilmesi, cinsel içerikli mesaj, resim gönderilmesi ve cinsel isteklerde bulunulması, iftira atılması, dalga geçilmesi, lakap takılması, telefonla aranarak, sms atılarak rahatsız edilme, fotoğraflarının izinsiz paylaşılması ve isteği dışında etiketlenerek rahatsız edilme takip etmektedir.

6.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla lise öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimlerine ilişkin algıları, sınıf ikliminin tüm boyutlarında aynı olmak üzere “katılıyorum” şeklinde ortalamanın üzerinde ve olumludur. Öğrencilerin okula yabancılaşmaları ise “çok az katılıyorum” şeklinde ve düşük düzeydedir. Veriler okula yabancılaşmanın boyutları açısından incelendiğinde, öğrenciler güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında “çok az katılıyorum” şeklinde ve düşük düzeyde okula yabancılaşmaktadır. Kuralsızlık boyutunda ise “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin en az kuralsızlık boyutunda okula yabancılaştıkları tespit edilmiştir.

6.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla, öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıklarının, sınıf iklimi algılarının ve okula yabancılaşma düzeylerinin; cinsiyet ve sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada geleneksel ve siber mağduriyetin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Geleneksel mağduriyetin duygusal mağduriyet boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark yokken, sözel ve fiziksel mağduriyet boyutlarında ve geleneksel mağduriyetin genelinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre geleneksel mağduriyet düzeyi anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde erkek öğrencilerin siber mağduriyet düzeyi kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin sınıf iklimi algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Sınıf iklimi açısından öğrenci görüşleri cinsiyete göre sadece doyum boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin sınıf ikliminin doyum boyutuna

ilişkin algıları, bir başka ifadeyle doyum düzeyleri kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okula yabancılaşmaları ve okula yabancılaşmanın boyutlarından anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşırken, okula yabancılaşmanın güçsüzlük ve sosyal uzaklık boyutlarında anlamlı bir fark yoktur. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Erkek öğrencilerin okula yabancılaşmanın boyutlarından anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında okula yabancılaşma düzeyi kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın bulguları sosyal medya kullanım sıklığı değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin geleneksel mağduriyetin boyutlarından sözel mağduriyet ve siber mağduriyet düzeyi, sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. “Günde en az bir kere” sosyal medyayı kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı “kullanmayan” veya “ayda en az bir kere” kullanan öğrencilere göre sözel mağduriyet düzeyleri daha yüksektir. Siber mağduriyet açısından bakıldığında, sosyal medyayı “günde en az bir kere” kullanan öğrencilerin mağduriyet düzeyi sosyal medyayı “kullanmayan” veya “ayda en az bir kere” kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Benzer şekilde sosyal medyayı “haftada en az bir kere” kullanan öğrencilerin siber mağduriyet düzeyi sosyal medyayı “kullanmayan” öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre geleneksel mağduriyet ve geleneksel mağduriyetin boyutlarından duygusal ve fiziksel mağduriyetin sosyal medya kullanım sıklığına bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıf iklimi algısı, sosyal medya kullanma sıklığı açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf ikliminin boyutlarından akran desteği, öğretmen desteği ve doyum, öğrencilerin sosyal medya kullanma sıklığına bağlı olarak fark göstermezken, sınıf ikliminin akademik yeterlik boyutu öğrencilerin sosyal medyayı kullanma sıklığı açısından farklılaşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre sosyal medyayı “kullanmayan” öğrencilerin, sosyal medyayı “günde en az bir kere” kullanan öğrencilere göre akademik yeterlik algıları anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri, sosyal medya kullanım sıklığı açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğrenci görüşleri okula yabancılaşmanın boyutlarından sosyal uzaklık boyutu hariç, anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık boyutlarında sosyal medya kullanma sıklıkları açısından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Sosyal medyayı “günde en az bir kere”

kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı “*kullanmayan*” öğrencilere göre, okula yabancılaşma düzeyleri anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde, sosyal medyayı “*günde en az bir kere*” kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı “*kullanmayan*” öğrencilere göre, okula yabancılaşmanın sosyal uzaklık boyutu hariç diğer boyutlarda okula yabancılaşma düzeyleri anlamlı şekilde daha yüksektir.

6.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla, lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda araştırmanın değişkenlerinden geleneksel mağduriyet ile siber mağduriyet arasında orta düzeyde pozitif, geleneksel mağduriyet ile sınıf iklimi arasında düşük düzeyde negatif, geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif, siber mağduriyet ile sınıf iklimi arasında düşük düzeyde negatif, siber mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde pozitif ve sınıf iklimi ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın tüm değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olmasına rağmen araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında oluşturulan beş hipotezden üçü kabul (H1., H2., H5), ikisi ret edilmiştir (H3. ve H4.).

H1. Geleneksel mağduriyet sınıf iklimi algısının anlamlı bir yordayıcısıdır(Kabul).

H2. Geleneksel mağduriyet okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır(Kabul).

H3. Siber mağduriyet sınıf iklimi algısının anlamlı bir yordayıcısıdır(Ret).

H4. Siber mağduriyet okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır(Ret).

H5. Sınıf iklimi algısı okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır(Kabul).

Araştırmanın nicel bulgularında geleneksel zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimi üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre geleneksel zorbalığa maruz kalmak öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumsuz etkilemektedir. Geleneksel mağduriyet sınıf iklimi algısındaki toplam varyansın yaklaşık %2,6’sını açıklamaktadır. Araştırmanın nitel bulgularında geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının sınıf ikliminin bir temasında olumlu iken başka bir temasında olumsuz olduğu görülmüştür. Geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin olumsuz görüşlerinin olumlu görüşlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularında yaşanan siber mağduriyetin öğrencilerin sınıf iklimi algısını doğrudan etkilemediği tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulguları da bu durumu desteklemektedir. Nitel bulgularda siber mağduriyet yaşayan öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının sınıf ikliminin bir temasında olumlu iken başka bir temasında olumsuz olduğu görülmüştür. Geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerden siber mağduriyet yaşayanların geleneksel mağduriyet yaşayanlara göre sınıf iklimi algısının daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak siber mağduriyete bağlı olarak geleneksel mağduriyet yaşayan öğrencilerin sınıf iklimi algısının olumsuz olduğu görülmüştür. Siber mağduriyet yaşayan öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalmayla ilişkili olarak güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında okula yabancılaştıkları görülmüştür.

Araştırma sonunda geleneksel mağduriyetin okula yabancılaşma üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre geleneksel zorbalığa maruz kalmak, öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Geleneksel mağduriyet okula yabancılaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %10,8'ini açıklamaktadır. Araştırmanın nitel bulgularında geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında okula yabancılaştıkları görülmüştür. Geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencileri okula yabancılaştıran etkenler; öğrencilerden kaynaklanan etkenler, yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan etkenler, okul ve çevresinden kaynaklanan etkenler ve diğer etkenler temaları altında toplanmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında öğrencileri okula yabancılaştıran etkenlerin birçoğunun geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalma ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nicel bulgularında siber mağduriyetin okula yabancılaşma üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak nitel bulgularda siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yaşadıkları siber mağduriyete bağlı olarak güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık temalarında okula yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularında sınıf ikliminin okula yabancılaşma üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf iklimine ilişkin olumsuz algıların öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi algısı okula yabancılaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %26,9'unu açıklamaktadır. Araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin olumsuz ifadeleri ile okula yabancılaşmalarına neden olan etkenlerin benzerlik göstermesi sınıf iklimi ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi ve nedenselliği açıklamaktadır.

6.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla, lise öğrencilerinin sınıf iklimi algılarının, öğrencilerin geleneksel zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile okula yabancılaşmaları arasındaki aracılık rolü incelenmiştir. Sınıf ikliminin, geleneksel mağduriyet ve okula yabancılaşma arasındaki aracılık rolünün tespiti için değişkenler arasındaki nedensel bağlantılar öncelikle ikili olarak en sonda üçlü olarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda sınıf ikliminin geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında aracılık rolünün olduğu saptanmıştır. Aracılık modelinde geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasındaki anlamlılık düzeyinin azalması, sınıf iklimi değişkeninin kısmi aracı değişken olduğunu göstermektedir. Geleneksel mağduriyet, sınıf iklimi aracı değişkeniyle birlikte okula yabancılaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %7,4'ünü açıklamaktadır. Araştırmanın nitel bulgularında sınıf ikliminin okula yabancılaşmada aracılık rolünü destekleyen öğrenci ifadeleri yer almaktadır. Geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerden sınıf iklimi algısı olumlu olan öğrencilerin genel olarak okula yabancılaşma düzeylerinin düşük, sınıf iklimi algısı olumsuz olan öğrencilerin genel olarak okula yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ailelere, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve politika yapıcılara önerilerde bulunulmuştur.

- 1) Okullarda okul rehberlik servislerince öğrencilerin geleneksel veya siber zorbalıklara maruz kaldıklarında neler yapabilecekleri ve kimlerden yardım alabilecekleri konusunda eğitimler düzenlenmelidir.
- 2) Okullarda geleneksel veya siber zorbalık yapan öğrencilerin hukuki olarak ne tür yaptırımlarla karşılaşacağı rehber öğretmenler tarafından bilgilendirme toplantılarıyla öğrencilere anlatılmalıdır.
- 3) Şiddeti ve zorbalığı özendirilen televizyon dizileri vb. yayınlar konusunda ülke düzeyinde tedbirler alınmalıdır.

- 4) Okullarda sosyal medyanın bilinçli kullanımı konusunda düzenlenen eğitimlerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır.
- 5) Öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığını ve sürelerini azaltmak için, aileler okul dışı vakitlerde çocukları ile birlikte daha fazla zaman geçirmeli, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde bulunmasını desteklemelidir.
- 6) Siber zorbalık aracı olarak kullanılan yazılımların kontrollü kullanılması ve denetimi konusunda ülke çapında tedbirler alınmalıdır.
- 7) Aileler çocuklarının sosyal medya üzerinden kimlerle iletişim halinde olduğu ve ne tür paylaşımlar yaptığı konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Okul rehberlik servisi ve bilişim teknolojileri öğretmenleri velileri bu konuda bilinçlendirmelidir.
- 8) Öğretmenler ve aileleri zorbalığa maruz kalmanın öğrenci üzerinde oluşturacağı olumsuz etkiler konusunda bilinçlendirilmeli, yaşanan mağduriyetlerin yıkıcı etkileri ortaya çıkmadan önce önlemler alınmalıdır.
- 9) Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencileri okuldan soğutacak, uzaklaştıracak tutum ve davranışlardan kaçınılmalıdır (rencide edecek sözler kullanmama, önyargılı olmama, öğrenciler arasında ayırım yapıldığını düşündürecek davranışlarda bulunmama, derslerde siyasetten uzak durma vb.).
- 10) Öğrencilerin anlamsızlık, güçsüzlük, sosyal uzaklık ve kuralsızlık boyutlarında okula yabancılaşmalarının azalması için aşağıdaki önlemler alınabilir:
 - Okullarda gelecek ve sınav kaygısına bağlı olarak ortaya çıkan güçsüzlük, tükenmişlik duygularına karşı öğrencileri motive edecek etkinlikler düzenlenmelidir.
 - Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrencilerin gelecekte okumak istedikleri bölüm ve yapmak istedikleri meslekler konusunda belirsizlikler yaşadıkları ve buna bağlı olarak okula yabancılaştıkları görülmüştür. Geleceğe ilişkin belirsizlik yaşayan bu öğrencilere yönelik mesleki rehberlik çalışmaları yapılmalı ve öğrencilerin hedef belirlemeleri sağlanarak motivasyonları artırılmalıdır.
 - Akademik beklentinin yanında mesleki derslerinde başarılmasının önemsendiği Anadolu İmam Hatip Liselerinde, öğrencilerin ders yoğunluğuna bağlı olarak ortaya çıkan güçsüzlük duygusuna karşı bu okullardaki ders sayısı azaltılmalı; sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerinin sayısı artırılmalıdır.

- Okul yönetimi ve öğretmenler öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarına kayıtsız kalmamalı, zorbalık davranışında bulunan öğrencileri veya grupları bu davranışlarından vazgeçirecek önlemler almalı veya yaptırımında bulunmalıdır.
- Okul çevresinde ve siber ortamda öğrencileri rahatsız eden kişi veya kişilere karşı emniyet güçleriyle işbirliği artırılmalıdır.

11) Olumlu bir sınıf ikliminin öğrencilerin yaşadığı geleneksel mağduriyet ve okula yabancılaşma düzeylerini azalttığı görülmüştür. Bu yönüyle okul yönetimi olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilme konusunda destekleyici bir okul kültürü oluşturarak öğretmenlere yardımcı olmalıdır.

12) Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak adına öğretmenler:

- Akademik açıdan kendilerini sürekli güncellemeli, geliştirmeli ve öğrencilerin akademik beklentilerine cevap verebilmelidir.
- Sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeli, sınıf içerisinde yaşanan zorbalık olaylarını nasıl yöneteceğini bilmelidir.
- Zorbalık olaylarına karşı öğrencilerin empati duygularını geliştirecek çeşitli etkinlikler düzenlemelidir.
- Öğrencileri ile iletişimlerini güçlendirmeli, mağduriyet yaşayan öğrencilerin bu durumu öğretmenleri ile paylaşabilmesi için gerekli güven duygusunu sağlamalı ve mağduriyet yaşayan öğrencileriyle daha yakından ilgilenmelidir.
- Eğitim ve öğretim etkinliklerini, her öğrencinin kendisini sınıfa ait hissetmesini ve sınıfında mutlu olmasını sağlayacak şekilde planlamalı ve yürütmelidir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1) Araştırmada erkek öğrencilerin geleneksel ve siber mağduriyet düzeyleri, okula yabancılaşma düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun nedenlerini sorgulayacak araştırmalar yapılabilir.

2) Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşlerinde kız öğrencilerin sınıflarına ilişkin doyum düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıflarında

bulunmaya ilişkin doyum düzeylerini nelerin etkilediğini ve cinsiyet açısından ortaya çıkan sonucun nedenlerini sorgulayacak araştırmalar yapılabilir.

3) Araştırmada bağımsız değişkenler olarak seçilen değişkenlerin dışında öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olabilecek etkenler araştırılabilir (zorbalık yapan veya zorbalıklara tanık olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri vb.). Bunların dışında; öğrencilerin kullandığı farklı sosyal medya yazılımlarına, okulun başarı sıralamasına ve öğrencilerin akademik başarılarına, ailenin sosyo-ekonomik yapısına vb. değişkenlere göre de karşılaştırmalar yapılabilir.

4) Araştırmanın nitel boyutunda, farklı ve üst sınıflardan öğrencilerin baskısı ve tehdidi öğrencileri okula yabancılaştıran etkenler arasında ilk sırada yer almaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin zorbalığa maruz kalması ve okula yabancılaşmalarının; sınıf düzeyine, okul türüne, meslek liselerinde seçilen bölüme, diğer liselerde seçilen alana göre farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. Özkal, N. ve Kılıç, A. G. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Ada, S. ve Çetin, M. Ö. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* Ankara. Nobel Yayıncılık.
- AFAD (2018, 25 Nisan). Açıklamalı afet yönetimi sözlüğü. Erişim: <https://www.afad.gov.tr/tr/23792/Aciklamali-Afet-Yonetimi-Terimleri-Sozlugu?kelime=siber+ortam>.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akdeniz, E. B. (2012). JP Sartre'da Yabancılaşma Fenomeni. *Karakoyun Yayınları, İstanbul*.
- Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 405-432.
- Altan, T. ve Baltacı, H. Ş. (2016). Lise öğrencilerinde benlik saygısının yordayıcısı olarak depresyon, bağlanma ve şiddet eğilimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Arıca, O. T. Tanrıku, T. ve Kınay, H. (2012). Siber mağduriyet ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz eğitim araştırmaları dergisi*, 11, 1-6.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi. Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Atalay, R. (2014). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8), 103-122.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Atilla, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Atlas, R. S. and Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu , okula yabancılaşma ve anti -sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi . *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(19), 63-86.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun. Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3).
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ayas, T ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Balcı, Ş. Gölcü, A. ve Gölcü, A. A. (2019). Sosyal Medya Kullanımı İle Kendini Gizleme ve Yaşam Doyumu Arasında Bir Bağlantı Var mı? *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 21(1).

- Baldry, A. C. Farrington, D. P. ve Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-95.
- Bak, G. ve Eşidir, O. V. (2019). X kuşağında siber zorbalık: Nitel bir araştırma. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(36): 2913-2919.
- Bakırcıoğlu, R. (2011). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı*. Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. (2014). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Barlett, C. and Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior. The moderating role of age. *Aggressive behavior*, 40(5), 474-488.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. 19. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Başbayram, R. ve Turan, A. H. (2018, October) *Gençler arasında sosyal medya kullanım karakteristikleri*. Paper presented at the Fifth International Management Information Systems Conference.
- Baştürk Akca, E. ve Sayımer, İ. (2017). Siber zorbalık kavramı, türleri ve ilişkili olduğu faktörler: Mevcut araştırmalar üzerinden bir değerlendirme. *Online Academic Journal of Information Technology 2017-Special Issue/Özel Sayı –Cilt/Vol: 8-Sayı/Num: 30 DOI: 10.5824/1309-1581.2017.5.001.x*
- Bayhan, P. ve Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20).
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. T.C. Kültür Bakanlığı.
- Baykal, F. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin ailedeki koruyucu etmenlerle ilişkisi. Afyonkarahisar ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bellici, N. Sardoğan, M. ve Yılmaz, M. (2014). *Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi*. Samsun. Gençlik Ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongresi.
- Bilgiç, E. ve Yurtal, F. (2009). An investigation of bullying according to classroom climate. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(2).
- Bollen, K. A. and Stine, R. (1990). Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. *Sociological methodology*, 115-140.
- Bostancı, A. B. (2014). Sınıfta ilişki düzenini oluşturmada öğretmenin liderliği. C. Gülşen (editör). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Üçüncü Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 216-238.
- Brown, C. F. Demaray, M. K. and Secord, S. M. (2014). Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. *Computers in human behavior*, 35, 12-21.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*.(18.Basım) Ankara: Pegem Akademi.
- Buluç, B. (2013). *Örgüt kültürü ve iklimi*. (Ed. Özdemir, S.). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (13.Basım) Ankara. Pegem Akademi.

- Carney, J. V. (2000). Bullied to death. Perceptions of peer abuse and suicidal behaviour during adolescence. *School Psychology International*, 21(2), 213-223.
- Casas, J. A. Del Rey, R. and Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and Cyberbullying: Convergent and Divergent Predictor Variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580-587.
- Cengiz, Ö. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cerezo, F. and Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 137-144.
- Ciminli A. (2016). *Ergenlerde sanal zorbalık ve mağduriyetin empati ve kişilik özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Coşkun, Y. ve Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 41-56.
- Craig, W. M. Pepler, D. and Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Mustafa Sözbilir) Ankara: Pegem akademi.
- Creswell, J. W. and Pablo-Clark, V. (2015). *Karma yöntem araştırmaları*. 2.Baskı. (Çev Edt: Dede, Y. ve Demir, SB). Ankara: Anı.
- CNN Türk (2018, 7 Şubat). *Tecavüz mağduru genç kadın intihar girişiminde bulundu*. Erişim:<https://www.cnnturk.com/turkiye/tecavuz-magduru-genc-kadin-intihar-girisiminde-bulundu>
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nin (ÖYÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Çakır, N. (2017). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakmak, M. (2011). Öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmen davranışları. L. Küçükahmet (editör). *Sınıf yönetimi*. 12. Baskı. Ankara. Pegem Akademi.
- Çalık, T. Özbay, Y. Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555-576.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 405-427.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. 4. Baskı. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Çelik, F. (2005). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2015). Classroom climate perceived by students scale: A validity and reliability study. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1240-1257.

- Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2014). Classroom climate: A review on description, scales and dimensions Sınıf iklimi: Tanımı, ölçme araçları ve boyutlarına ilişkin bir alanyazın taraması. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 1236-1263.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çırak, Y. (2017). Öğrenmenin doğası ve temel kavramları. A. Kaya (editör). *Eğitim psikolojisi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Çiftçi, H. (2018). Öğrencilerin siber mağduriyet düzeylerinin karşılaştırılması. *Gümüşhane üniversitesi iletişim fakültesi elektronik dergisi*, 6(2), 1536-1567.
- Çiftçi, F., Eruçar, İ. O. ve Yaman, T. Ç. (2008). *Eğitimde hür disiplin ve akran arabuluculuğu*. Bizbize Basım Yayın.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Davis, A. M. H. (2016). *Exploring the role of the safe school climate coordinator in implementing effective programs to increase safety and reduce bullying*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
- Debarbieux, E. (2009). Okulda Şiddet. *Küresel Bir Tehdit*. (1. Baskı). (Çev.: İ. Yerguz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demir, Y. ve Kumcağız, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 23-42.
- Demirbolat, A. (2011). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (editör). *Sınıf yönetimi*. 12. Baskı. Ankara. Pegem Akademi.
- Demircan, B. (2017). *12-15 Yaş arası ergenlerde istismar ve ihmâl ile akran zorbalığı ve benlik algısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, E. (2017). *11-15 yaş arası ergenlerde okul yaşamı zorbalığı ve siber zorbalığın bazı demografik özellikler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Demirdağ, S. (2015). Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterliliklerinin Yetenek, Ortam Ve Eğitim Kalitesine Göre Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(1)., Makale No: 30.
- Demirtaş, H. (2016). *Sınıf yönetiminin temelleri*. (Ed. Kıran, H. ve Çelik, K.). *Sınıf Yönetimi*. 12. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Özer, N., Han, F. ve Atik, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşmalarının yordayıcısı olarak öğretim elemanlarına güven. *Eğitime farklı bakış*. Elektronik Kitap.
- Demirtaş, H., Aksoy, M., Bali, O ve Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 1-39.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. (Çev. Ed. Trık Totan). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Doğan, U. ve Tosun, N. İ. (2016). Lise öğrencilerinde problemlili akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016(22), 99-128.

- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012(10), 55-92.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Dönmez, B. (2008). Sosyal bir sistem olarak okul. M. Şişman ve S. Turan (editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Durmuş, B. Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2016). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. 6. Baskı. İstanbul. Beta Yayıncılık.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Ebbert, A. M. Infurna, F. J. and Luthar, S. S. (2019). Mapping developmental changes in perceived parent–adolescent relationship quality throughout middle school and high school. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1541-1556.
- Efiliti, E. (2008). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 213-230.
- Erbıçer, E. S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinin sosyal uyuma ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Erdem, G. (2019). *Lise düzeyindeki öğrencilerde, sosyal medya kullanımı, akran ilişkileri ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Erdem, A. R. (2016). *Sınıfta güdüleme*. (Ed. Kıran, H. ve Çelik, K.). *Sınıf yönetimi*. 12. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erimez, C. ve Gizir, S. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3).
- Eroğlu, Y. (2014). *Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyeti yordayan risk etmenlerini belirlemeye yönelik bütüncül bir model önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Eroğlu, Y. (2011). *Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ertoyl, M. (2007). *Yabancılaşma kader mi, tercih mi*. Ankara: Lotus Yayınları.
- Esin, P. (1982). *İş bölümü, yabancılaşma ve sosyal politika: kuramsal bir yaklaşım*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Fensham, P. (2018). *Alienation from schooling* (Originally published in 1986). Routledge.
- Fredrick, S. S. (2015). *The protective role of social support and the relations among cyber and traditional victimization, depression, and suicidal ideation*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum*. (Çev: Y. Salman ve Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.

- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (Çev. Ulaş Kaplan). Beyaz Yayınları. İstanbul.
- Gök, F. (2017). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalma: Temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Görücü, R. A. (2016). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuk ve ergenlerin siber zorbalık ve mağduriyeti ile ilişkili etmenlerin araştırılması*. Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Grell, J. (1983). *Techniken des Lehrerverhaltens* (Vol. 101). Verlagsgruppe Beltz.
- Grewe, N. (2017). Soziale Interaktion und Klassenklima. In *Lehrer-Schüler-Interaktion* (pp. 547-560). Springer VS, Wiesbaden.
- Gümüşler, A. (2014). *Rize ili lise öğrencilerinde akran zorbalığının belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Gür, S. H. Bakırcı, Ö. Karabaş, B., Bayoğlu, F. ve Atlı, A (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 68-77.
- Gürültü, E. ve Deniz, L. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 772-788.
- Gredler, G. R. (2003). Olweus, D.(1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp. *Psychology in the Schools*, 40(6), 699-700.
- Habertürk (2018, 12 Ocak). *Siber zorbalık mağduru 14 yaşındaki reklam yüzü intihar etti!* Erişim: <http://www.haberturk.com/siber-zorbalik-magduru-14-yasindaki-reklam-yuzu-intihar-etti-1793439>
- Hascher, T. and Hadjar, A. (2018). School alienation–Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 1-18.
- Hascher, T. (2014). Entfremdung von der Schule. <https://boris.unibe.ch/97067/> adresinden alınmıştır.
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hinduja, S. and Patchin, J. W. (2015). Cyberbullying legislation and case law. *Implications for School Policy and Practice*. *Pridobljeno*, 5, 2016.
- Horzum, M. B. ve Ayas, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin okul türü ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 10(20).
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Hou, Y. Xiong, D., Jiang, T., Song, L. and Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(1).
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (7. Baskı. Çev Ed. Turan, S.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360.

- İlhan, A. Ü. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık ve internet saldırganlık düzeyleri ile sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. Çekmeköy örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- İpek, C. ve Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi ; [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 433-456.
- Jantzer, V. Haffner, J., Parzer, P. and Resch, F. (2011). Opfer von Bullying in der Schule. *Kindheit und Entwicklung*. 21, pp. 40-46.
- 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). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Tekışık Matbaası.
- Kar, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin interneti oyun ve sosyal ağ amaçlı kullanmaları ile akademik başarılarının arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi. İstanbul.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karagülle, A. E. ve Çaycı, B. (2014). Ağ toplumunda sosyalleşme ve yabancılaşma. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 4(1), 1-9.
- Karaman, G. (2016). *Ortaokul öğrencileri, rehber öğretmenleri, Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve yöneticilerinin Siber zorbalık hakkındaki görüşleri: Keçiören ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Karaman, G. ve Ünsal, H. (2016). Ortaokul rehber öğretmenleri, bilişim teknolojileri öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarda yapılan siber zorbalık çalışmaları hakkındaki görüşleri ve siber zorbalığın önlenmesi hakkındaki önerileri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 62-85.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karşı, F. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Kartopu, S. ve Başkonuş, L. (2019). Ergen Suçluluğu ve Dindarlık Lise Örnekleme Üzerinde Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(16), 185-217.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kaya, F. (2016). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 55.
- Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf yönetimi*. Akademisyen Kitabevi.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri. Erinlik-ergenlik 2*. Ankara. Pegem Akademi.

- Kır, İ. Altay, C.A. ve Ceyhan, E. (2014). Lise 9. sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin ve şiddete yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 155-174.
- Kırbaç, M. ve Demirtaş, H. (2019). Öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 10(1).
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Konishi, C. Hymel, S. Zumbo, B. D. and Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology*, 25(1), 19-39.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2018). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(4), 675-716.
- Kubey, R. W. Lavin, M. J. and Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of communication*, 51(2), 366-382.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Lee, J. (2017). *Traditional Bullying and Cyberbullying in Childhood and Young Adulthood: Prevalence, Relationship, and Psychological Distress Outcomes Among Young Adults* (Doctoral dissertation, The Florida State University).
- Lam, L. T. ve Li, Y. (2013). The validation of the e-victimisationscale (E-VS) and the e-bullying scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior*, 29, 3-7.
- López, V. Bilbao, M. D. L. Á. and Rodríguez, J. I. (2012). Classroom matters: The incidence of classroom climate on perceptions of peer intimidation and victimization. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- Machimbarrena, J. M. Álvarez-Bardón, A. León-Mejía, A. Gutiérrez-Ortega, M. Casadiego-Cabrales, A. and González-Cabrera, J. (2019). Loneliness and Personality Profiles Involved in Bullying Victimization and Aggressive Behavior. *School Mental Health*, 1-12.
- MEB, (26 Nisan 2018). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi. Erişim: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/>
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmî Gazete. Yayın Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.
- Memişoğlu, S. P. (2008). Sınıfta iletişim süreci. M. Şişman ve S. Turan (editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Merki, K. M. (Ed.). (2006). *Lernort Gymnasium: Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen*. Haupt.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Pegem Akademi.
- Metli, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve insani değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Morinaj, J. and Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 273-294.

- Mynet (2017, 27 Kasım). *Dehşete düşüren olay! Sosyal medya linci intihara sürükledi*. Erişim: <http://www.mynet.com/haber/yasam/dehsete-dusuren-olay-sosyal-medya-linci-intihara-surukledi-3317095-1>.
- Natvig, G. K. Albrektsen, G. and Qvarnström, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of health psychology*, 6(4), 365-377.
- Novikova, M. and Rean, A. (2019). Influence of School Climate on Bullying Prevalence. Russian and International Research Experience. *Educational Studies Moscow*, no2, pp. 78-97
- NTV (2017, 6 Aralık). *Siber zorbalığa maruz kalan kız kendini asarak intihar etti*. Erişim: https://www.ntv.com.tr/dunya/siber-zorbaliga-maruz-kalan-kiz-kendini-asarak-intihar-etti,vny1zy_HE0q9O_EKsZrCOQ
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. In *Aggressive behavior*(pp. 97-130). Springer, Boston, MA.
- Özbudun, S. Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve. Ütopya*.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Yayın Evi, Eskişehir.
- Özdemir, M. ve Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 605-626.
- Özdemir, S. Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Özer, N. (2018). Sınıfın fiziksel ortamı ve yönetimi. T. Argon ve Ş. Sezgin Nartgün (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi. Atıf İndeksi, 51-83.
- Özer, N. (2018). Eğitimde şiddet 2.0: Eğitim çalışanlarına yönelik şiddet. *Eğitime bakış. Eğitim öğretim ve bilim araştırma dergisi*. Eğitim Bir Sen, y.14, s.42.
- Özer, N. (t.y.). Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve okul tükenmişliği. Yayınlanmamış makale taslağı.
- Özer, G. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeyleri ile siber zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin siber zorbalıkla baş etme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkan, C. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel mutluluk suçluluk ve utancın yordayıcısı olarak siber zorbalık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, Z. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ve mesleki eğitime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Pala, M. F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma sorunu: İstanbul ili Silivri ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Paracha, S. Clawson, K. Mitsche, N. Hall, L. and Jehanzeb, S. (2019). Usability Evaluation of a Serious Game Intervention on Japanese School Bullying.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Pehlivan, F. ve Demirtaş, H. (2019). Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin çözümüne yönelik yönetsel uygulamalar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 31-50.

- Pekel-Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77.
- Peker, A. Eroğlu, Y. ve Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Pappenheim, F. ve Ak, S. (2002). *Modern insanın yabancılaşması: Marx'a ve Tönnies' ye dayalı bir yorum*. Phoenix yayınevi.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 531-562.
- Raskauskas, J. L. Gregory, J. Harvey, S. T. Rifshana, F. and Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Robbins, S. and Judge, T. (2013). *Örgütsel davranış*, (Çev. Edt.). İnci Erdem, Nobel Yay., Ankara.
- Rudolph, K. D. Lansford, J. E. Agoston, A. M. Sugimura, N. Schwartz, D., Dodge, K. A. and Bates, J. E. (2014). Peer victimization and social alienation: Predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child development*, 85(1), 124-139.
- Safipour, J. Schopflocher, D. Higginbottom, G. and Emami, A. (2011). The mediating role of alienation in self-reported health among Swedish adolescents. *Vulnerable Groups & Inclusion*, 2(1), 5805.
- Sam, D. L. Bruce, D. Agyemang, C. B. Amponsah, B. and Arkorful, H. (2019). Cyberbullying victimization among high school and university students in Ghana. *Deviant Behavior*, 40(11), 1305-1321.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt, 13(1)
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 95-119.
- Sarpkaya, R. (2016). *Sınıfın ilişki düzenini oluşturma*. (Ed. Kıran, H. ve Çelik, K.). *Sınıf Yönetimi*. 12. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Schäfer, M. (1998). Gruppenzwang als Ursache für Bullying? Einstellungen zum Ausmaß und den Ursachen von Bullying sowie geeigneten Maßnahmen zur Reduktion aus der Perspektive von Lehrern. *Report Psychologie*, 11, 914-127.
- Scott, D. and Morrison, M. (2016). Eğitim araştırmasında temel fikirler ve kavramlar. Çev.: Ümit Tatlıcan) *İstanbul: Sentez Yayıncılık*.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Seçkin, Z. (2017). *Örgütlerde mobbing ve siber zorbalık*. İstanbul. Çizgi Kitapevi.
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık/siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sezen, Y. (2002). *Çağdaşlaşma-yabancılaşma ve kimlik*. İstanbul: Rağbet Yayıncılık.
- Shih, S. S. (2015). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 307-320.

- Smith, P. K. Görzig, A. ve Robinson, S. (2018). Issues of cross-cultural variations in cyber bullying across Europe and beyond.
- Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Süslü, D. P. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin benlik saygısı, anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, M. Sarı, S. V. Özer, Ö. ve Er, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010(21).
- Şimşek, H. Abuzer, C. Yeğin, İ. H. Şimşek, A. S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(4), 309–322.
- Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 81-99.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler. (3. Baskı)*. Ankara. Pegem Akademi.
- Tezcan, B. (1985, 24-26 Nisan). *Gençlik ve Yabancılaşma*. Cumhuriyet Üniversitesinde Düzenlenen Uluslar Arası Terörizm Ve Gençlik Sempozyumunda sunuldu, Sivas.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 11.10.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26 (3), 277– 287.
- Topçu, Ç. (2014). *Baş etme yöntemleri, duygu düzenleme, ruminasyon ve algılanan sosyal desteğin geleneksel ve siber zorbalık mağduriyeti ile ilişkilerinin modellenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Toprakçı, E. (2007). The Profiles of the Use of the Internet for Study Purposes among University Students. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 6(3), 129-144.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2).
- Twardella, J. (2012). Entfremdung als Strukturmoment von Unterricht? Eine Fallstudie zur Arbeit eines Schülers an der Tafel aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung. *ZQF–Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11(2).
- TÜİK (2018, 25 Nisan). *Son üç ay içinde bireylerin yaş grubuna ve cinsiyetine göre bilgisayar ve internet kullanım oranları*. Erişim:http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028
- TÜİK (2018, 25 Nisan). Erişim: *Son üç ay içinde internet kullanan bireylerin interneti kişisel kullanma amaçları*. Erişim:http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım onarıcı disiplin*. Ankara: Ekinoks.

- Uğurlu, C. T. (2016). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uzun, K. ve Karataş, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Journal of International Social Research*, 12(62).
- Valentino, S. (2008). *Die Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung im Klassenklima*. Unveröffentlichte dissertation, Universität Wien.
- Vangölü, M. S. (2018). *Ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Walker, S. and Graham, L. (2019). At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Wang, M. S. Hong, J. S. Wei, H. S. and Hwang, Y. T. (2019). Multiple level factors associated with bullying victimization in Taiwanese middle school students. *Journal of School Violence*, 18(3), 375-387.
- Wang, W. Vaillancourt, T. Brittain, H. L. McDougall, P. Krygsman, A. Smith, D. and Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360.
- Wede, E. and Jagodzinski, W. (1977). Einführung in die konfirmatorische faktorenanalyse. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 6, Heft 3, Juli 1977, S. 315-333.
- Weisskopf, W. A. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat*. (Ed. Oya Köymen). Anahtar Kitaplar.
- Yaman, E. Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). *Başa çıkma stratejileri ile okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınları.
- Yanık, M. ve Çamlıyer, H. (2015). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1(1), 9-19.
- Yanık, M. (2015). *Lise 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Ybarra, M. L. Mitchell, K. J. Wolak, J. and Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey. *Pediatrics*, 118(4), e1169-e1177.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. IQ Kültür Sanat yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2012). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. R. Sarpkaya(editör). *Sınıf yönetimi*. İkinci Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 179-204.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yiğit, B. (2008). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Yörükkan, T. (2013). *Öğrenme etkileşme sosyalleşme kültür ve kişilik*. Atatürk Kültür Merkezi Yayını. Ankara.

- Yücekök, A. (2019). *Türkiye'de Z kuşağının sosyal medya kullanım alışkanlıkları bağlamında kültürel yabancılaşma olgusunun rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaprak, Y. (2018). *Geç ergenlik dönemindeki bireylerde olumsuz benlik algısının sanal zorbalığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, E. Ç. ve Sümer, Z. H. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34).
- Yücel, V. (2017). Siber alan ve gerçekliğin gençler üzerinde gündelik sosyal regülasyonu: facebook. *TRT Akademi*, 2(4), 506-523.
- Zorbaz, O. ve Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).



EKLER

Ek1. Kişisel Bilgiler Formu ve Ölçekler

Ek 2. Anket Uygulaması İzin Onayı

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü

Ek 4. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu (Veli İzin Belgesi)

Ek 5. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin Kullanım İzinleri

Ek 6. Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Setinin Normallik Varsayımlarına İlişkin Tablo ve Grafikler



EK1. Kişisel Bilgiler Formu ve Ölçekler

Sevgili Öğrenci;

Bu form, öğrencilerin okulda, sınıfta ve sanal ortamda karşılaştığı problemleri ve bulunduğu okulda, sınıfta kendini nasıl hissettiğini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan ifadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Formdan elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen formdaki her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği (x) işaretleyiniz. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için lütfen tüm soruları içtenlikle yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ferhat HAN
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi

Danışman: Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Bölüm I. Kişisel Bilgiler Formu

1) Okulunuz:

2) Cinsiyetiniz () Kız () Erkek

3) Sosyal medya sitelerini ne sıklıkla kullanırsınız?

() Hiç () Ayda en az bir kere () Haftada en az bir kere () Günde en az bir kere

Bölüm II. Siber Mağduriyet Ölçeği

Katılım düzeyinizin puan karşılığı aşağıdaki gibidir:

①
Hiç

①
Kez

②
Kez

③
Kez

④
Kez

⑤
Kez

⑥ kez ve
daha fazla

Son yedi gün içinde okuldaki arkadaşlarınız, Facebook, Twitter, Google+, Instagram, WhatsApp gibi sosyal ağ siteleri üzerinden mesaj yazma, video ve fotoğraf paylaşma vb. yollarla...

1. Sizinle kaç kez alay etti?	①	①	②	③	④	⑤	⑥
2. Size kaç kez lakap taktı?	①	①	②	③	④	⑤	⑥
3. Size kaç kez ahlaksız şeyler yazdı/söyledi?	①	①	②	③	④	⑤	⑥
4. Size kaç kez zarar vereceğini ya da döveceğini söyledi?	①	①	②	③	④	⑤	⑥
5. Sizi kaç kez tehdit etti?	①	①	②	③	④	⑤	⑥
6. Sevilmemenizi sağlamak için kaç kez hakkınızda bir şeyler uydurdu?	①	①	②	③	④	⑤	⑥

Sayfaı Çeviriniz →

Bölüm III. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu

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

Okullar açıldığından bu yana.....		Asla	Ayda bir ya da iki	Haftada bir	Haftada birkaç kere	Her gün
1.	Bazı arkadaşlarım hoşuma gitmeyecek şeyler söyleyerek bana sataştı.	1	2	3	4	5
2.	Bazı arkadaşlarım sınıfta veya koridorlarda bilerek beni itti ve dövmekle tehdit etti.	1	2	3	4	5
3.	Bazı öğrenciler benimle arkadaşlık yapanlara engel olmaya çalıştı.	1	2	3	4	5
4.	Bazı arkadaşlarım benim hakkımda hoş olmayan şeyler söyledi.	1	2	3	4	5
5.	Bazı arkadaşlarım sınıfta veya koridorlarda bana vurmaya ve tekme atmaya çalıştı.	1	2	3	4	5
6.	Bazı arkadaşlarım diğer arkadaşlarının yanındayken beni görmezden geldi.	1	2	3	4	5
7.	Bazı arkadaşlarım hakkımda kötü şakalar yaptılar.	1	2	3	4	5
8.	Bazı arkadaşlarım koridorlarda yanımdan geçerken bilerek bana çarptı.	1	2	3	4	5
9.	Bazı arkadaşlarım diğer arkadaşlarımla aramı bozmaya çalıştı.	1	2	3	4	5
10.	Bazı arkadaşlarım okul eşyalarım bilerek zarar verdi.	1	2	3	4	5
11.	Bazı arkadaşlarım dış görünüşüm hakkında hoşuma gitmeyen şeyler söyledi.	1	2	3	4	5
12.	Bazı arkadaşlarım beni oyun ve etkinliklerine almadılar.	1	2	3	4	5
13.	Bazı arkadaşlarım hakkımda hoşuma gitmeyecek şeyler söyleyerek benimle dalga geçtiler.	1	2	3	4	5
14.	Bazı arkadaşlarım hakkımda gerçek olmayan söylentiler çıkardılar.	1	2	3	4	5
15.	Bazı arkadaşlarım bana zarar vermek için bir şeyler fırlattılar.	1	2	3	4	5
16.	Bazı arkadaşlarım beni dövmekle tehdit etti.	1	2	3	4	5
17.	Bazı arkadaşlarım bilerek beni oyun ve aktivitelerin dışında bırakmaya çalıştı.	1	2	3	4	5
18.	Bazı arkadaşlarım bana hoşuma gitmeyen isimler (lakap) takmaya çalıştı.	1	2	3	4	5

Bölüm IV. Sınıf İklimi Ölçeği

Değerli öğrenciler; Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve ne ölçüde katıldığınızı karşısındaki kutuya (x) işareti koyarak belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Sınıf arkadaşlarım sorunlarımı çözmeme yardım eder.					
2.	Öğretmenlerim beni anlar.					
3.	Bu sınıfta öğrenci olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.					
4.	Sınıfta derse odaklanırım.					
5.	Sınıf arkadaşlarım doğru karar vermeme yardım eder.					
6.	Öğretmenlerim herkese eşit söz hakkı verir.					
7.	Elimde bir fırsat olsa, başka bir sınıfa giderdim.					
8.	Derslerimde başarılıyım.					
9.	Sınıf arkadaşlarım bir haksızlığa uğradığımda beni destekler.					
10.	Öğretmenlerim bana arkadaşça davranır.					
11.	İyi ki bu sınıfın bir üyesiyim.					
12.	Sınıfta dersle ilgili işlerimi zamanında bitiririm.					
13.	Sınıf arkadaşlarım hatalarımı düzeltmeme yardım eder.					
14.	Öğretmenlerim derslere ilişkin çalışmalarda güçlük çektiğimde yardım ederler.					
15.	Sınıfımla gurur duyuyorum.					
16.	Derse katılmayı severim.					
17.	Sınıf arkadaşlarım beni dinler.					
18.	Öğretmenlerim beni dinler.					
19.	Tatillerde sınıfımı özlerim.					
20.	Sınıfta yeni şeyler öğrenmeyi severim.					
21.	Sınıf arkadaşlarım her durumda yanımda olur.					
22.	Öğretmenlerim bana değer verir.					
23.	Başım sıkıştığında yardım isteyebileceğim sınıf arkadaşlarım var.					
24.	Öğretmenlerim benimle iyi iletişim kurar.					
25.	Sınıf arkadaşlarım benim için değerlidir.					
26.	Öğretmenlerim düşüncelerime önem verir.					
27.	Sınıf arkadaşlarım derslerde söz almam konusunda beni cesaretlendirir.					
28.	Bir sorunum olduğunda, öğretmenlerime anlatabilirim.					
29.	Sınıf arkadaşlarım derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır.					

Sayfa'yı Çeviriniz →

Bölüm V. Okula Yabancılaşma Ölçeği

	Değerli öğrenciler; Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve ne ölçüde katıldığınızı karşısındaki kutuya (x) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Tamamen katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Bu okulda aldığım eğitimin gelecekte benim işime yaramayacağını düşünüyorum.					
2.	Bu okulda öğrenciliği istemeyerek yaptığım zorunlu bir iş olarak görüyorum.					
3.	Bu okula sürekli gidip gelmek sıkıcı bir şeydir.					
4.	Bu okula gelmek bana zor geliyor.					
5.	Bu okulda ders çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6.	Bu okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum					
7.	Bu okulda kendimi tükenmiş ve yıpranmış hissediyorum					
8.	Bu okulda mezun olmamın bana bir katkısının olmayacağını düşünüyorum					
9.	Bu okulda öğrenciliği sıkıcı buluyorum.					
10.	Bu okulda öğrendiğim şeylerin anlamsız olduğunu düşünüyorum					
11.	Bu okuldaki derslere genelde geç giderim					
12.	Yakalanmadığım sürece bu okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.					
13.	Bu okuldaki anma ve kutlamalardaki kuralları gereksiz buluyorum					
14.	Bu okulun kurallarını çiğnerim.					
15.	Bu okulda öğretmen ve idarecilerle sorun yaşamama rağmen davranışlarımı değiştirmem.					
16.	Bu okulda son dersi dört gözle beklerim.					
17.	Mecbur kalmadıkça bu okuldaki arkadaşlarımla görüşmem					
18.	Bu okuldaki sosyal etkinliklere katılmaktan hoşlanmam					
19.	Bu okulun bitmesini hiç istemem					

Ek 2. Anket Uygulaması İzin Onayı



T.C.
BATTALGAZİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 33940927-44-E.15935634
Konu: Anket Uygulaması İzin Onayı
(Ferhat HAN)

11.09.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Malatya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 10.09.2018 tarih ve 15907872 sayılı yazısı.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün; "Anket Uygulaması İzin Onayı" konulu ilgi yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Sedat KATIKSIZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek : İlgi Yazı ve Ekleri (3 sayfa)

Dağıtım :
Resmî Lise Müdürlüklerine

Web : battalgazi.meb.gov.tr e-mail : battalgazi44_ortaogretim@meb.gov.tr İrtibat : Orhan ÖZBEY - Memur
Tandoğan Mh.Hayat Sk. No:28 Battalgazi/MALATYA Faks:(0422)8412630 Telefon: (0422) 841 29 11 - Dahili: 134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: 6e7c-78a1-3945-8a71-6956 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü

Görüşme Tarihi:/...../2019

Görüşme Sayısı:/.....

Görüşülen Kişinin

Adı Soyadı :.....

Okulu :.....

1) Açılış Bölümü

- a)Görüşmecinin kendini tanıtması
- b) Görüşmenin amacının açıklanması
- c) Gizlilikle ilgili konuların açıklanması

2) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

- 1)Okul içerisinde ne türde zorbalıklara maruz kaldınız?
- 2)Siber ortamda ne türde zorbalıklara maruz kaldınız?

Sonda: Sosyal medya sitelerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

- 3) Zorbalığa maruz kalmak sizi nasıl etkiledi?

Sonda: Zorbalığa maruz kaldığınız anlarda kendinizi nasıl hissettiniz?

Sonda: Zorbalığa maruz kaldığınız için devamsızlık yaptığınız, sosyal etkinliklere katılmadığınız oldu mu?

Sonda: Zorbalığa maruz kaldığınız anlarda nasıl karşılık verdiniz?

- 4)Bulduğunuz sınıfınızın (arkadaşlarınızla, öğretmenlerinizle ilişkiler, akademik başarıınıza etkileri, sınıfınıza ilişkin memnuniyet düzeyiniz vb. yönlerden değerlendirdiğinizde) olumlu yönleri nelerdir?

- 5)Bulduğunuz sınıfınızın (arkadaşlarınızla, öğretmenlerinizle ilişkiler, akademik başarıınıza etkileri, sınıfınıza ilişkin memnuniyet düzeyiniz vb. yönlerden değerlendirdiğinizde) olumsuz yönleri nelerdir?

- 6)Sizi okulunuza yabancılaştıran (okulunuzdan uzaklaştıran) etkenler nelerdir?

3) Özetleme

- a) Anlaşılan konuların kısa olarak özetlenmesi
- b) Tam olarak anlaşılmayan noktaların ifade edilmesi

4) Ek Görüşler

Şimdiye kadar ifade ettikleriniz dışında önemli olabileceğini düşündüğünüz veya eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?



5) Teşekkür

Değerli görüşlerinizi benimle paylaştığınız ve araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederim. Görüşmemizle ilgili belirtmediğiniz veya ayrıca sormak istediğiniz bir konu olduğunda lütfen çekinmeden ferhathan@gmail adresinden benimle paylaşınız.

Görüşmeyi Gerçekleştiren

Ferhat HAN

Ek 4. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu (Veli İzin Belgesi)

	<p>İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU</p>	
---	---	---

Sizi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Ferhat HAN tarafından yürütülen “Geleneksel ve Siber Zorbalığa Maruz Kalmanın Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşmayla İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkına sahipsiniz. 18 yaşının altındaki Katılımcı/Gönüllülerin, velayet veya vesayetindeki yasal temsilcilerine gerekli açıklamalar yapılarak bilgilendirildi. Çalışma için gerekli İzin/Onam alındı. **Çalışmaya katılmanız, soruları yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam/onay verdiğiniz anlamına gelmektedir.** Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen **Araştırma amacı** ile kullanılacaktır. **Araştırma yayınlansa bile isminiz ve kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli kalacak ve 3. bir şahısa verilmeyecektir.**

1. **ARAŞTIRMANIN ADI:** Geleneksel ve Siber Zorbalığa Maruz Kalmanın Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşmayla İlişkisinin İncelenmesi
2. **KATILIMCI SAYISI:** Bu araştırmada yer alması öngörülen toplam katılımcı sayısı 16-20’dir.
3. **ARAŞTIRMAYA KATILIM SÜRESİ:** Bu araştırmada yer almanız için öngörülen süre ortalama 30-40 dakikadır.
4. **ARAŞTIRMANIN AMACI:** Lise öğrencilerinin; okulda ve siber ortamda (Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal ağ sitelerinde) ne türde zorbalıklara şahit olduklarını, ne sıklıkla ve ne türde zorbalığa maruz kaldıklarını, kimlerin zorbalığına maruz kaldıklarını, zorbalığa maruz kalma nedenlerini, bu zorbalıklarla nasıl mücadele ettiklerini, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimi algılarını ve zorbalığa maruz kalmanın öğrenciler üzerinde oluşturacağı etkileri belirlemektir.
5. **ARAŞTIRMAYA KATILMA KOŞULLARI**
 Bu araştırma ya dahil edilebilmek için sahip olmanız gereken koşullar şu şekildedir;
 Okulda veya siber ortamda en az bir defa çeşitli zorbalıklara maruz kalmış olmak.

	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU	
---	--	---

6. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada yapılacak işlemler şu şekildedir:

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden nicel yaklaşımın baskın olduğu açıklayıcı sıralı desen kullanılacaktır.

Bu araştırmanın nicel boyutu, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, lise öğrencilerinin, geleneksel ve siber zorbalıklara maruz kalma sıklığını, sınıf iklimi algılarını ve okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için tarama araştırması yapılacaktır. Bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan tarama araştırmasından elde edilen veriler, değişkenler arasındaki ilişkileri ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek için kullanılacaktır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise lise öğrencilerinin; geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmaları, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmalarıyla ilgili veriler öğrencilerden ve okul rehber öğretmenlerinden görüşme yoluyla elde edilecektir. Katılımcılara yöneltilen sorular ve ilgili izinler Malatya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 10.09.2018 tarih ve 15907872 sayılı "Anket Uygulama İzin Onayı" yazısı ekte yer almaktadır. Görüşmeden elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak veriler temalara ayrılacaktır.

7. ARAŞTIRMADAN KAYNAKLANABİLECEK OLASI RİSKLER

Olası bir soruna karşı gerekli tedbirler tarafımızdan alınacaktır.

8. ARAŞTIRMADAN KAYNAKLANABİLECEK HERHANGİ BİR ZARARLANMA DURUMUNDA YÜKÜMLÜLÜK / SORUMLULUK DURUMU

Araştırma nedeniyle bir zarar görmeniz söz konusu olursa gereken masraflar İnönü Üniversitesi tarafından karşılanacaktır.

9. ARAŞTIRMA SÜRESİNCE ÇIKABİLECEK SORUNLARDA ARANACAK KİŞİ

Uygulama süresince, zorunlu olarak araştırma dışı ilaç almak durumunda kaldığınızda sorumlu araştırmacıyı önceden bilgilendirmek için, araştırma hakkında ek bilgiler almak için ya da araştırma ile ilgili herhangi bir sorun, istenmeyen etki veya diğer rahatsızlıklarınız için herhangi bir saatte adresi ve telefonu aşağıda belirtilen ilgili araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

İstediginizde Günü 24 Saati Ulaşılabilir Araştırmacınızın Adres ve Telefonları:

İnönü Üniversitesi Hayriye Başdemir Ortaokulu

İş: 0422 341 06 84 Cep: 0536 760 90 95

	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU	
---	---	---

ARAŞTIRMAYA KATILMA ONAYI

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Buna; çalışmanın mahremetlik riskleri ve faydaları sözlü olarak ta anlatıldı. Bu çalışmaya istediğim zaman ve herhangi bir neden belirlemek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

GÖNÜLLÜ		İMZASI/TARİH
ADI-SOYADI	Oğuzhan [Redacted]	
ADRES	Ordusu no: 144 [Redacted]	
TELEFON	053 [Redacted]	
TARİH	10.02.2019	

VELİ/VASİ (Varsa)		İMZASI/TARİH
ADI-SOYADI	Abdül [Redacted]	
ADRES	11 11 11 11	
TELEFON	05 [Redacted]	
TARİH	10.02.2019	

ARAŞTIRMACI		İMZASI/TARİH
ADI-SOYADI ve GÖREVİ	Ferhat HAN - İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi / İ.Ü. Hayriye Baydemir Ortaokulu Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	
ADRES	İnönü Üniversitesi Hayriye Baydemir Ortaokulu Battalgazi/Malatya	
TELEFON	İç: 0422 341 06 84 Cep: 0536 760 90 95	
TARİH	04.02.2019	


	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU	
---	--	---

ARAŞTIRMAYA KATILMA ONAYI

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Buna; çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak ta anlatıldı. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

GÖNÜLLÜ		İMZA/TARİH
ADI-SOYADI	KÖRGA [Redacted]	
ADRES	Gözetim [Redacted]	
TELEFON	05 [Redacted]	
TARİH	11.02.2019	

VELİ/VASI (Vase)		İMZA/TARİH
ADI-SOYADI	URAUT [Redacted]	
ADRES	[Redacted]	
TELEFON	05 [Redacted]	
TARİH	11.02.2019	

ARAŞTIRMACI		İMZA/TARİH
ADI-SOYADI ve GÖREVİ	Ferhat HAN - İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi / İ.Ü. Hayriye Başdemir Ortaokulu Bilgisim Teknolojileri Öğretmeni	
ADRES	İnönü Üniversitesi Hayriye Başdemir Ortaokulu Battalgazi/Malazgirt	
TELEFON	İş: 0422 341 06 84 Cep: 0536 760 90 95	
TARİH	04.01.2019	

Ek 5. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin Kullanım İzinleri

Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu Kullanım İzni

Doç. Dr. İsmail SEÇER <ismail.secer@atauni.edu.tr>
Alıcı: ben

16 May 2018 Çar 14:59 ☆ ↶ ⋮

Türkçe > İngilizce İletiyi çevir

Türkçe için kapat x

Ferhat hocam merhaba.
Ölçekleri ekte gönderdim.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Görüşmek üzere

Doç. Dr. İsmail SEÇER
Atatürk University, Faculty of Education
Counselling and Guidance
Erzurum, Turkey
ismail.secer@atauni.edu.tr

----- 8 Mayıs 2018 tarihinde, 20:39 saatinde, Ferhat Han <ferhathan@gmail.com> şunları yazdı:

Sınıf İklimi Ölçeği Kullanım İzni

MELTEM CENGEL <mcengel@adu.edu.tr>
Alıcı: ben

17 Nis 2018 Sal 16:46 ☆ ↶ ⋮

Türkçe > İngilizce İletiyi çevir

Türkçe için kapat x

Merhabalar Sayın Ferhat Hocam,
Tezimde kullanmış olduğum "Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi" Ölçeği boyutlarına ilişkin bilgi ile birlikte ektedir.
İyi çalışmalar dilerim.
Kolaylıklar,
Meltem

14 Nisan 2018 11:41 tarihinde Ferhat Han <ferhathan@gmail.com> yazdı:

Okula Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzni



Hüseyin Simsek <husimsek@hotmail.com>
Alıcı: ben

17 Nis 2018 Sal 12:56 ☆ ↶ ⋮

Türkçe > İngilizce İletiyi çevir

Türkçe için kapat x

Merhaba Ferhat Bey,
"Okula Yabancılaşma Ölçeğini" referans göstermek şartıyla kullanabilirsiniz.
Ölçeğin analizlerine ilişkin bilgiler ektedir.
Başarılar dilerim.

Doç.Dr. Hüseyin ŞİMŞEK
AEU. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
0544.2291929 / husimsek@hotmail.com

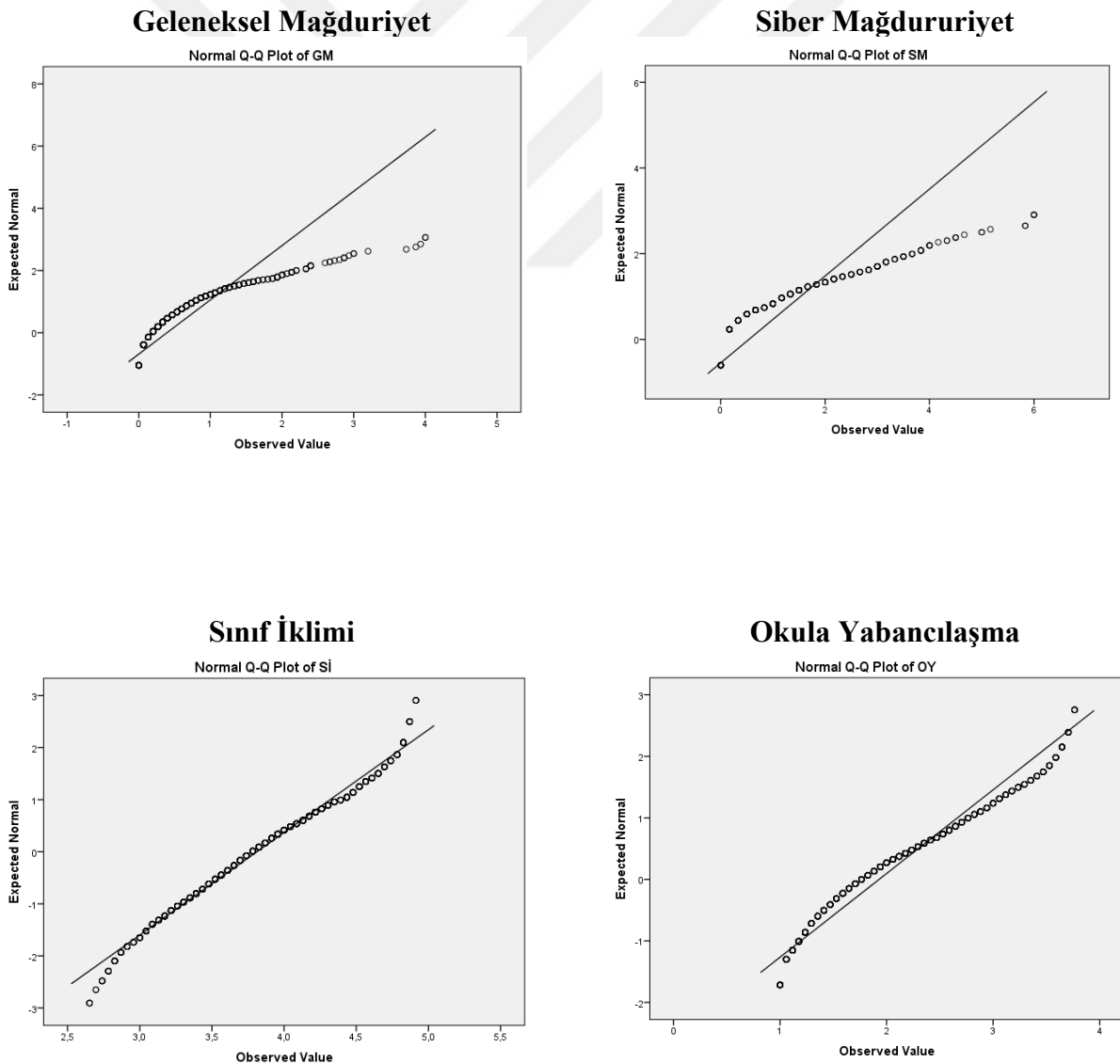
Assoc. Prof. Dr. Huseyin SIMSEK
AEU. Faculty of Education/ Department of Educational Science
+90 0544.2291929 / husimsek@hotmail.com

Ek 6. Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Setinin Normallik Varsayımlarına İlişkin Tablo ve Grafikler

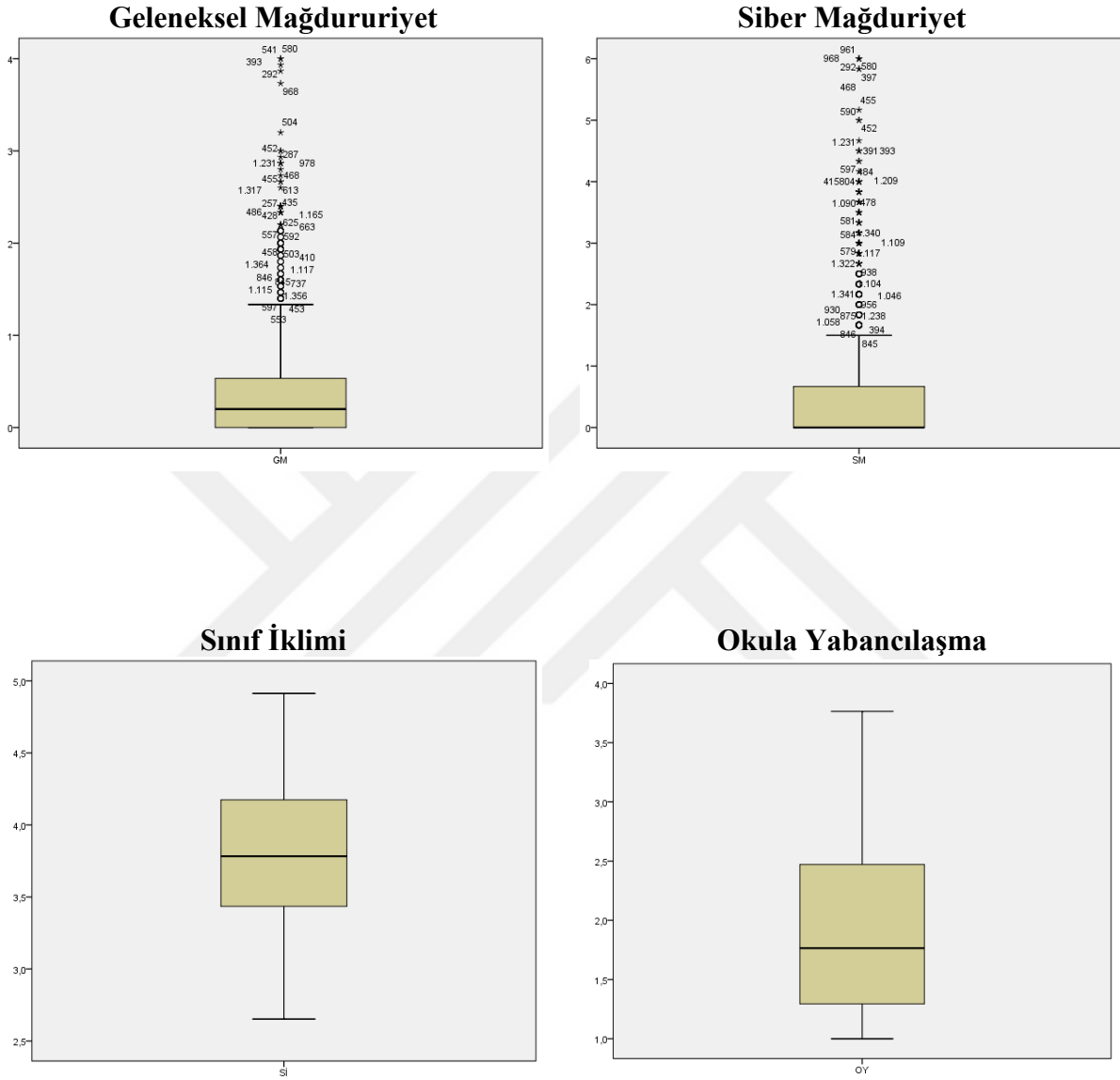
Tablo 40 . Araştırmanın Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık(Skewness)	Basıklık(Kurtosis)
Geleneksel Mağduriyet	2,599	8,557
Siber Mağduriyet	2,499	6,862
Sınıf İklimi	,121	-,622
Okula Yabancılaşma	,659	-,542

Grafik 1. Araştırmanın Verilerinin Dağılımına İlişkin Q-Q Plots Grafikleri



Grafik 2. Araştırmanın Verilerinin Dağılımına İlişkin Kutu (Box Plots) Grafikleri



Ek 7. ÖZGEÇMİŞ

Ferhat HAN, 1984 yılında Malatya'nın Battalgazi ilçesinde doğmuş ilkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Malatya'da tamamlamıştır. 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Aynı yıl İstanbul'un Bahçelievler ilçesi Behiye Dr. Nevhiz Işıl İlköğretim okulunda Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 2008-2009 yılları arasında Muş Lisesinde asker öğretmen olarak görev yapmıştır. 2010 - 2019 yılları arasında İnönü Üniversitesi Hayriye Başdemir Ortaokulunda görev yapmıştır. 2013 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Aynı yıl İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi bilim dalında doktora eğitimine başlamıştır. 2020 yılında Kilis ili 15 Temmuz Şehitleri Ortaokuluna atanan yazar, bu okulda Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görevine devam etmektedir. 2015 – 2017 yılları arasında Almanya'nın Nürnberg şehrinde yabancı dil eğitimi alan yazar, İngilizce (YÖKDİL:90) ve Almanca (YÖKDİL:65) bilmektedir.

İletişim: ferhathan@gmail.com