

Yükseköğretimde Akran Zorbalığına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

The Opinions of Academic Staff on Peer Bullying in Higher Education

Serap Öz , A. Faruk Levent 

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul

Özet

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilen çalışmada İstanbul, Ankara, Edirne, İzmir ve Manisa'daki devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan 14 öğretim elemanından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi programı MAXQDA aracılığıyla çözümlenmiş ve belli temalar altında kodlanmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgularda yükseköğretim kademesinde en sık görülen zorbalık türlerinin sözel ve psikolojik (duygusal) zorbalık olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğu, tanık oldukları akran zorbalığı olaylarına dolaylı olarak müdahale ettiklerini belirtirken, öğrencilerin yaşça büyük olmasının ve pedagojik açıdan zorbalığa müdahale edecek kadar kendilerini yeterli hissetmemelerinin bu konuda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı öğretim elemanları, zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini önererek fakülte yönetiminin bu eğitimleri organize etme ve zorbalık konusunda kurumsal önleyici politikaların oluşturmada aktif rol oynamasının önemine dikkat çekmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Akran zorbalığı, öğretim elemanı, yükseköğretim.

Abstract

The aim of this study is to examine academic staff opinions on peer bullying in higher education institutions. In this phenomenological study, the data were collected by using a semi-structured interview form with 14 academic staff members teaching in public universities in İstanbul, Ankara, Edirne, İzmir, and Manisa. The obtained qualitative data were analyzed by using MAXQDA and coded under certain themes. The findings show that verbal and psychological (emotional) bullying is the most common type of bullying in the classroom observed by the academic staff members. While most of the participants stated that they indirectly intervened in the cases of peer bullying they witnessed, having older students and feeling pedagogically not competent enough to intervene in bullying were the biggest challenges impeding action. When asked about their suggestions on the subject, the participants stated that in-service trainings about peer bullying at the institutional level should be organized and that faculty administrations should play an active role in organizing these trainings and creating institutional policies about peer bullying.

Keywords: Academic staff, higher education, peer bullying.

“Zorbalık karşısında sessiz kalan herkesin içindeki insan ölmeye mabkûmdur.”

illuminæ, Amie Kaufman

Akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra öğrencilerin toplumsal yaşamın gereklerine uymak, birbirlerinin hak ve düşüncelerine saygı duymak gibi sosyal becerileri de kazandığı ve her öğrencinin güvenli bir ortamda eğitim alma hakkının olduğu okul ortamını zorbalık ve şiddet gibi kavramlarla ilişkilendirmek oldukça güçtür (Arslan ve Savaşer, 2009). Ancak son yıllarda özellikle okullarda yaşanan vakalar ile ön plana çıkan akran zorbalığı; farklı toplumlarda ve çeşitli yaş

gruplarında görülebilen bireysel, ailesel ve toplumsal boyutları olan karmaşık bir olgudur (Totan, 2007).

Zorbalık kavramı ile ilgili son yirmi yılda birçok farklı tanımlar yapılmış olsa da henüz evrensel olarak kabul edilmiş bir tanım bulunmamaktadır (Baldry ve Farrington, 2007). Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) tarafından zorbalık “*zorba davranışta bulunma, müstebitlik*” olarak tanımlanmıştır. Zorba kavramı ise “*elindeki gücü başkaları üzerinde kötü ve adil olma-*

İletişim / Correspondence:

Serap Öz
Borsa İstanbul Fen Lisesi, Muttalp
Orta Mahallesi, Işık Cad., No 68,
Tepebaşı 26555 Eskişehir
e-posta: serapozzyigit@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 474–485. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Aralık / December 1, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 17, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Öz, S., & Levent, A. F. (2022). Yükseköğretimde akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 474–485. doi:10.2399/yod.21.832834

ORCID ID: S. Öz 0000-0002-7291-5934; A. F. Levent 0000-0003-3429-6666

yan yönde kullanan kimse” (Cambridge Online Dictionary, 2022) ve “gücüne güvenerek başkalarının hakkını alan, müstebit” (TDK, 2022) şeklinde açıklanmaktadır. Betts (2015) tarafından zorbalık “kişinin kendisinden daha güçsüz birine uyguladığı saldırgan davranışlar” olarak tarif edilmiştir. Bir olayın zorbalık olarak nitelendirilmesi için bu eylemin kasıtlı olarak gerçekleştirilmesi ve sürekli olması gerekmektedir (Bauman, 2007). Akran zorbalığı ise herhangi bir kıskırtma durumu yokken aralarında bedensel ve psikolojik yönden güç eşitsizliği olan öğrencilerden güçlünün zayıf olana bilerek ve isteyerek uyguladığı fiziksel, sözel ve psikolojik saldırıdır (Farrington, 1993; Pişkin, 2002). Arora (1996), akran zorbalığının ne kadar erken fark edilirse, başa çıkma ve önleme stratejilerinin de o kadar başarılı olacağını belirtmektedir. Bu nedenle toplumun ve eğitimcilerin zorbalığın ne olduğu konusunda bilinçlendirilmesi, akran zorbalığını önleme konusunda atılacak önemli bir adım olacaktır.

Akran zorbalığının; okulunda taciz, tehdit, dışlanma ve alay edilme endişesi yaşayan öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Whitted ve Dupper, 2005). Yaşanan akran zorbalığının bazen gruplar tarafından, bazen ise tek bir kişi tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (Bosworth, Espelage ve Simon, 1999). Olweus (1994) tarafından Norveçli öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada çoğu öğrencinin küçük gruplar tarafından zorbalığa maruz kaldığı, daha azının ise tek öğrenci tarafından zorbalığa maruz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre eğitim ortamında gruplaşmanın artması, beraberinde çeşitli nedenlerle grup dışına itilen bireyleri ortaya çıkararak, zorbalığı artıran bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Furniss (2000), akran zorbalığının sadece bir okul meselesi olarak görülmemesi gerektiğini, şiddetin toplumdaki tezahürü şeklinde yorumlanarak üzerinde durulması ve bilimsel çalışmalar yapılması gereken bir konu olduğunu vurgulamaktadır.

Literatürdeki ilk çalışmaların İskandinav ülkelerinde 90’lı yıllarda başladığı akran zorbalığının, bu ülkelerde oldukça yüksek oranlara ulaşan bir sorun olduğu görülmektedir (Olweus, 2010). Yakın zamana kadar araştırmacılar tarafından çok fazla ele alınan bir konu olmayan zorbalık, günümüzde tüm dünya ülkelerinde önemli bir problem haline gelmiştir (Olweus ve Limber, 2010). Zorbalık kavramı ile ilgili ilk bilimsel çalışmaları gerçekleştiren Norveçli psikolog Olweus’a (1994) göre zorbalık “Bir öğrencinin, tekrar tekrar ve zamanla, bir veya daha fazla başka öğrenci tarafından olumsuz eylemlere maruz kalması, birisinin başka birine kasıtlı olarak rahatsızlık vermeye çalıştığı saldırgan davranış veya olumsuz eylemler” şeklinde tanımlanmaktadır. Olweus (1994), 80’li ve 90’lı yıllarda ülke genelinde on binlerce öğrenciyi dahil ettiği, öğrencilerin zorbalık ve

mağduriyet durumlarının belirlenmesi konusunda yaptığı çalışmalarda katılımcıların %50’sinin hayatlarının herhangi bir döneminde en az bir kere zorbalığa maruz kaldığı ya da zorbalık yaptığı bulgusuna ulaşmıştır.

Zorbalık türleri genel olarak fiziksel, sözel, duygusal, cinsel ve siber zorbalık olmak üzere beş grupta ele alınmaktadır (Morkan Şahin, 2021). Fiziksel zorbalık; mağdura yönelik tekme atma, yumruklama, saçını çekme gibi bütün fiziksel saldırı çeşitlerini ve kasten mağduru eşyalarına zarar verme gibi saldırganca hareketleri içeren zorbalık türüdür (Borswort, Espelage ve Simon, 1999). Sözel zorbalık; mağdura lakap takma, küfür etme, ailesi ve etnik kökeni ile dalga geçme, istismar etmeye yönelik telefon görüşmeleri, kişinin parasını veya eşyalarını gasp etme, kişiye zarar vermeye yönelik olarak korkutma gibi rencide edici davranışları içeren zorbalık türüdür (Beale ve Scott, 2001). Duygusal zorbalık, mağduru gruptan dışlamak, onu yalnızlaştırmaya çalışmak, arkadaşlık ilişkilerini zayıflatıp kötü etkilemek amacıyla yapılan her türlü harekettir (Rivers ve Smith, 1994). Cinsel zorbalık, mağdura elle taciz ve cinsel içerikli sözler söyleme gibi davranışları içermektedir (Elliot, 1997). Siber zorbalık ise her yaş grubundan kişinin yaşayabileceği, mesajı gönderenin alıcıya zarar vermeye niyetli olduğu çevrimiçi alışverişler olarak ifade edilmektedir (Faucer, Jackson ve Cassidy, 2014).

Literatürdeki araştırmaların daha çok lise ve ilköğretim kademesinde yapıldığı göze çarpmaktadır (Akduman, 2010; Bauman, 2007; Copeland, Wolke ve Angold, 2013; Ergül Topçu, 2018; Gorsek ve Cunningham, 2014; Gökler, 2007; Karataş ve Ünalı, 2019; Önder, Yurtal ve Özsezer, 2016; Serin, 2019). Bununla birlikte yapılan bazı çalışmalarda yaş grubu büyüdükçe zorbalık davranışının şekil değiştirerek devam ettiği, lisans düzeyinde zorbalığa maruz kalan bireylerin psikolojik ve sosyal yönden birçok problem yaşadığı görülmektedir (İğdeli, 2018; Myers ve Cowie, 2016; Pörhölä, Almonkari ve Kunttu, 2019; Shelley vd., 2021). Büyük yaş grubundaki öğrencilerin yaşadığı zorbalık ile ilgili çalışmaların dünyada ve ülkemizde oldukça sınırlı sayıda olması, özellikle yükseköğretim düzeyinde daha fazla araştırma yapılması ihtiyacını beraberinde getirmektedir.

Çoğu insanın sadece çocukluk ve ergenlik dönemi ile ilişkilendirildiği akran zorbalığı; farklı yaşlarda, farklı sosyal ve etnik grupların bir arada eğitim gördüğü yükseköğretim kurumlarında bir risk ortamı oluşturmaktadır (Vveinhardt, Fomineni, Andriukaitiene ve Streimikiene, 2019). Yükseköğretimde zorbalığın hedefinde farklı etnik grup veya ırktan gelen, farklı cinsel yönelimleri olan, engel durumu olan öğrenciler olabilmektedir (Shariff, 2008). Üniversite öğrencileri

arasında zorbalık; ırk, engellilik durumu, cinsiyet, din ve cinsel yönelim temelinde kötü söylentiler yaymak; bir kişiyle alay etmek veya aşağılamak; toplumdaki dışlamak; birisini doğrudan veya çevrimiçi olarak tehdit etmek; paylaşılan kişisel bilgileri ifşa etmek gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Cowie ve Myers, 2014). Yükseköğretimde tecrübe ettikleri taciz ve zorbalık olayları karşısında üniversite öğrencilerinin psikolojik olarak etkilendikleri ve aşırı düzeyde stres yaşadıkları hatta bu durumla başa çıkamadıkları için okulu bırakarak başka üniversitelere geçmek zorunda kaldıkları görülmektedir (Hoel, Zapf ve Cooper, 2002; Shelley vd., 2021). Bu bağlamda akran zorbalığıyla başa çıkmanın yükseköğretim ortamında da diğer kademelerde olduğu kadar ciddiye alınması ve sınıf ortamında zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin öğretim elemanları tarafından kullanılması büyük önem taşımaktadır. Zorbalığı önleme konusunda oldukça etkili bir rolü bulunan öğretim elemanının akran zorbalığı konusundaki farkındalığı ve bu durumla baş edebilmesi eğitim ortamının daha sağlıklı ve verimli olması açısından kritik öneme sahiptir (Akyol, Yıldız ve Akman, 2018).

Yükseköğretim kademesinde öğretim elemanları, hitap ettikleri öğrencilerin yaşça büyük olması sebebiyle sınıfta zorbalıkla mücadele etmenin kendilerinin sorumluluğunda olmadığı görüşündedir (American Educational Research Association [AERA], 2013). Bu nedenle yükseköğretimde hem akranların hem de öğretim elemanlarının tepkisiz kaldığı zorbalık durumları yaşanabilmektedir. Özellikle sınıftaki diğer öğrencilerin zorbalık durumunda müdahale etmemesinin birkaç sebebi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, zorbalık genellikle akran grubu tarafından baskın kişiler olarak tanınırlar ve çoğu insan bu tür davranışlara müdahale ettikleri takdirde kendilerinin kurban olabileceklerini düşünür. İkincisi, zorbalık yapanlar genellikle grup içinde kendilerini savunamayan kişileri kurban olarak seçerler ve sınıftaki öğrenciler bu kişilere yardım etmek için herhangi bir çıkarları olmadığını düşünmektedir. Bu noktada öğretim elemanının tavrı daha da önemli hale gelmektedir (Salmivalli, 2010). Glendenning (2012) eğitimcilerin, ders vermek kadar sınıfta bulunan öğrencilerin psikolojik açıdan sağlıklı ve güvenli bir ortamda öğrenim görmesini sağlamaktan sorumlu olduklarına dikkat çekmektedir.

Literatürde zorbalıkla başa çıkma konusunda öğretim elemanının rolü üzerine yapılan çalışma sayısı oldukça az olmakla birlikte öğretmenlerin zorbalıkla başa çıkma stratejileri konusunda ülkemizde ve dünyada yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır (Cowie ve Myers, 2014; Campbell, 2016). Bauman ve Hurley (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen-

lerin sadece yüzde 18'inin zorbalık olaylarına müdahale ettiği tespit edilmiştir. Öğretim elemanının karakter özelliklerinin de sınıftaki akran ilişkisini düzenlemede etkili olduğu ve bunun zorbalık davranışına karşı tutum yönünden belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Goroshit ve Hen, 2016; Murphy, Tubritt ve O'Higgins Norman, 2018). Cowie ve Myers (2014) tarafından İngiltere'deki üniversitelerde yapılan bir başka çalışmada akran zorbalığı ile ilgili olarak zorba, mağdur ve seyirci olmak üzere üç farklı katılımcının bakış açıları incelenmiştir. Bu çalışmada; seyircilerin, kurbanı suçlama eğiliminde olup müdahale etmekte isteksiz oldukları; mağduru, akranlarının ilgisizliği ve düşmanlığı yüzünden hayal kırıklığına uğrayarak yalnızlık hissettiği; zorba öğrencinin ise eylemlerinin sonuçlarını fark etmediği ya da anlamak istemediği ortaya konmuştur.

Üniversitelerde zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar, öğretim elemanlarının hem gözlemci hem kurban hem de zorbalığa ortam hazırlayan kişiler olarak konunun merkezinde olduklarını göstermektedir (Dursun ve Levent, 2019). Bu nedenle akran zorbalığı konusunda önemli bir role sahip olan öğretim elemanlarının görüşlerini ele alacak araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yükseköğretimde zorbalık ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerini ele alan çalışmaların (Doğruer, 2015; Dursun ve Levent, 2019; Özkal, 2011) oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, günlük yaşamımızda çeşitli şekillerde karşılaştığımız ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim araştırmaları, kişilerin deneyimlerini bir olgu ile sınırlayarak bu yaşantıları nasıl deneyimlediklerine yoğunlaşmaktadır (Creswell, 2007; Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada öğretim elemanlarının akran zorbalığı hakkındaki görüş ve deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi için olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmada bu desenin kullanılmasının nedeni öğretim elemanlarının gündelik yaşamlarında deneyimledikleri ve gözlemledikleri kimi zaman göz ardı ettikleri, zorbalığa ilişkin olguları ortaya çıkarmaktır.



Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde gö-reli olarak küçük bir örneklem oluşturarak, bu örneklem çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunun çeşitliliğini sağlamak için İstanbul, Edirne, Ankara, Manisa, İzmir ve Isparta gibi farklı şehirlerde görev yapan, farklı tecrübeye sahip ve farklı fakültelerde görev yapan 27 öğretim elemanına görüşme talebi iletilmiştir. Ancak bir kısmı bu konuda deneyimlerinin olmaması ve iş yoğunluğu gibi gerekçelerle çalışmaya katılmayı reddetmiştir. Araştırma, görüşmeyi kabul eden 14 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretim elemanları seçilirken şu ölçütler belirlenmiştir: (i) Devlet üniversitesinde görev yapması, (ii) en az 5 yıl ders verme tecrübesine sahip olması ve (iii) araştırmaya katılma konusunda gönüllülük göstermesi. Bu ölçütlere göre belirlenen çalışma grubunun 8’i kadın ve 6’sı erkek olup mesleki kıdemleri 5 ila 19 yıl arasında değişmektedir (■ Tablo 1). Araştırma etiği ve gizlilik ilkesi çerçevesinde katılımcılar (K1, K2... şeklinde) kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında olgubilim araştırmalarının başlıca veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, bir gruptaki her bireyin bağımsız düşüncelerini derinlemesine öğrenmek açısından avantajlı veri toplama araçlarıdır (Newcomer, Hathry ve Wholey, 2018).

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcı olmasının en önemli şartlardan birisi olarak kabul edilen geçerlik ve güve-

nirlik analizi bu ölçütün sağlanmasında iki önemli faktördür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya ilişkin stratejiler Lincoln ve Guba (1985) tarafından tanımlanmıştır. Belirlenen bu stratejiler; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Nicel araştırmalardaki iç geçerliliğin nitel araştırmalardaki karşılığı olarak kabul edilen (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993) inandırıcılığın sağlanması için oluşturulan görüşme soruları uygulamadan önce uzman görüşüne sunulmuş ve bu görüşler dikkate alınarak bazı düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmada aktarılabirliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve görüşme yapılan katılımcıların farklı kurumlarda ve bölümlerde görev yapması kriteri aranmıştır. Bu bağlamda katılımcılara ilişkin demografik bilgiler çalışmada detaylı bir şekilde verilmiştir. Araştırmanın tekrar edilebilirliği ve güvenilirliği ile ilgili olan tutarlılık (Lincoln ve Guba, 2013) için verilerin toplanması aşamasında araştırmacıların her katılımcıya aynı yaklaşımla görüşmeyi tamamlaması ve analiz sürecinde araştırmacılar arasında görüş birliğini sağlamak amacıyla derinlemesine analiz yapılmıştır. Teyit edilebilirliğin sağlanması amacı ile araştırmanın başından sonuna kadar toplanan tüm veriler saklanarak gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere muhafaza edilmiştir.

Bu araştırmada görüşmelerin planlanması için görüşmeler yapılmadan önce öğretim elemanlarına bilgi verilmiş ve görüşmelerin amacı konusunda katılımcılara açıklama yapılmıştır. Katılımcılar ile oluşturulan randevular sonrasında yüz yüze görüşmeler organize edilmiş ve araştırmacı tarafından şehir dışı ziyaretler yapılmıştır. Kurum ve şahıs isimlerinin gizli kalacağı katılımcılara bildirilmiş ve verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmayacağı konusunda güvence verilmiştir. Gö-

■ Tablo 1. Katılımcılara ait temel bilgiler.

Öz nitelikler		Katılımcılar	n	%
Cinsiyet	Kadın	K1, K5, K6, K7, K8, K12, K13, K14	8	57.2
	Erkek	K2, K3, K4, K9, K10, K11	6	42.8
Fakülte	Eğitim	K4, K7, K8, K11, K14	5	35.7
	Edebiyat	K6, K13	2	14.2
	İktisadi ve İdari Bilimler	K1, K2, K3, K9, K12	5	35.7
	Meslek Yüksekokulu	K5, K10	2	14.2
Kıdem	1-5 yıl	K7	1	7.1
	6-10 yıl	K1, K2, K3, K5, K6, K12	6	42.9
	11-15 yıl	K8, K10, K11, K14	4	28.5
	16-20 yıl	K4, K9, K13	3	21.5

rüşmeler 30 dakika ile 40 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Ham verilerin okuyucunun anlayacağı bir biçime getirilme süreci olan betimsel analiz ve ardından içerik analizi yöntemi ile verileri tanımlarken, verilerin içinde saklı olan belli kavram ve temaların kodlanarak düzenli hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sürekli karşılaştırmalı veri analizi sürecinde ise yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretim elemanlarının verdikleri cevaplarda ortak noktalar tümevarımcı bir yaklaşımla analiz edilerek temalar oluşturulmuş ve toplanan veriler sürekli karşılaştırılmıştır. Araştırma çerçevesinde görülmüş öğretim elemanları 1–14 arasında kodlanmış ve her birine “K” kodu verilmiştir. Araştırmanın bulgularının analizinde ve kod frekanslarının belirlenmesinde nitel veri analizi için kullanılan MAXQDA programından yararlanılmıştır. Program üzerinden elde edilen bulgular tekrar uzman görüşüne sunulurak mantıksal bir süzgeç içerisinde tekrar değerlendirilmiş ve bu doğrultuda ortaya çıkan frekanslar tablo haline getirilerek görselleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda; akran zorbalığının tanımı, karşılaşılan zorbalık türleri, akran zorbalığıyla başa çıkma yöntemleri, zorlayıcı faktörler, akran zorbalığına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı, fakülte yönetiminin rolü olmak üzere altı tema ortaya çıkmıştır.

Akran Zorbalığının Tanımı

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığının tanımına ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılar akran zorbalığını tanımlarken bunu bir davranış sorunu ($f=7$) olarak nitelendirerek bununla birlikte fiziksel şiddet ($f=7$), dışlama ($f=7$) ve

Tablo 2. Öğretim elemanlarının akran zorbalığının tanımına ilişkin görüşleri.

Görüşler	Katılımcı	f
Davranış sorunu	K1, K3, K4, K7, K8, K12, K13	7
Fiziksel şiddet	K1, K2, K4, K7, K8, K10, K11	7
Dışlama	K6, K7, K8, K9, K12, K13	7
Psikolojik şiddet	K1, K2, K7, K8, K10	5

psikolojik şiddet ($f=7$) ifadelerini kullanmışlardır. Katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır: K6 “Bireylerin kıskançlık ve kötü niyeti neticesinde ortaya çıkan davranış bozukluklarıdır.” şeklinde ifade ederken K3 “...Toplum içerisinde en aza indirilmesi gereken sorunlu bir davranış biçimi...”, K4 “...Bir öğrencinin, kendisini diğer öğrencilerden üstün gördüğü bir konuda gerek sözel gerek ruhsal anlamda onu rencide edici söylemlere maruz bırakması ya da bunu davranışa dönüştürüp fiziksel anlamda hırpalaması...” ve K7 “Öğrencilerin, kendilerinden daha pasif gördüğü ya da yalnız olduğunu düşündüğü çeşitli farklılıklara sahip akranlarına kaba davranış biçimleri...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Akran zorbalığını tanımlarken “fiziksel şiddet” kavramına değinen katılımcılardan K10 “Bir bireyin başka bir ferde güç gösterimiyle başlayan, kontrol edilmezse nefret söylemi hatta fiziksel şiddete kadar uzanan süreç.” olduğunu belirtmiştir. K2 ise “Kişilerin kendi yaşatları tarafından sözel yahut fiziksel olarak şiddete maruz kalması sonucu zihinsel ve bedensel zarar görmesi, maruz kaldığı sözel, psikolojik ve fiziksel şiddet...” olarak düşüncelerini aktarmıştır. K12, akran zorbalığını tanımlarken eğitim ortamında kurbanların dışlandıklarına tanık olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: “Kişiyi küçük düşürücü ya da dışlayıcı tutum...”. K8 ise “...Farklı olanı, öteki olanı bir çeşit jest ve mimiklerle dışlamak, bazı organizasyonlara onu kasıtlı olarak katmamak, sınavlarda ders çalışma dönemlerinde o kişiyi dışlamak bence zorbalıktır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Karşılaşılan Zorbalık Türleri

Katılımcı öğretim elemanlarının öğrencilerde gördükleri zorbalık türlerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3’te görüldüğü üzere katılımcılar, üniversitede en fazla sözel zorbalık ($f=8$) ve psikolojik zorbalıkla ($f=8$) karşılaştıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan K1 sözel zorbalık ile ilgili olarak “Özellikle siyasi konuların ele alındığı derslerimde söz isteyerek yorum yapan öğrencilere karşı tutum sergileyen başka öğrenciler olabiliyor. Üstelik ne yazık ki çoğunlukla bu tutum karşı olduğu öğrencinin yalnızca düşüncesine karşı değil kişiliğine yönelik de yorum yapabilmesi ile sonuçlanabiliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 3. Karşılaşılan zorbalık türlerine ilişkin görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Sözel zorbalık	K1, K2, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K12	9
Psikolojik zorbalık	K1, K5, K6, K8, K10, K12, K14	8
Cinsel zorbalık	K3, K8, K10, K14	4
Siber zorbalık	K10, K12	2



Bu görüşe benzer şekilde K4 “Birbirinin hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi atlayıp ben daha iyi bilirim, senin bildiğin ideoloji yanlış bir kavramdır gibi söylemlerde bulunmak.” şeklinde durumu örneklendirmiştir. K10 ise “İrk ve mezhepsel farklılıklar ile ilgili birbirlerine lakap takmak ve sözlü saldırıda bulunmak durumu olabiliyor.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretim elemanlarından K6, psikolojik zorbalık kategorisiyle ilgili olarak; öğrencilerin kullandığı telefondan okuduğu kitabın adına, giyim tarzından yeme içme tercihlerine, konuşurken kullandıkları kelime ve aksan farklılıklarına kadar çeşitli konular üzerinden birbirlerine üstünlük kurmaya çalıştıklarına dikkat çekmiştir. K10 bu durumu “...Çoğunlukla zorba, azınlık üzerinde tabakkım kurma arzusu ile ötekileştirmeye gitmektedir.” şeklinde açıklamıştır. K8 ise bu konudaki deneyimlerini “Farklı olanı, öteki olanı bir çeşit jest ve mimiklerle dışlamak, bazı organizasyonlara onu kasıtlı olarak katmamak, sınavlarda ders çalışma dönemlerinde o kişiyi dışlamak suretiyle psikolojik olarak yıpratmak...” şeklinde ifade etmiştir. K1, bu konudaki görüşünü “Özellikle kamu kesiminde, iyi de bir statüde çalışan meslek mensubu yüksek lisans öğrencileri, diğer öğrencilere sınıf arkadaşları gibi değil de, onlardan daha üstün konumda gibi davranıyorlar. Hocalara karşı da onlarla eşit olmadıklarını her fırsatta konuşmalarına yansıtarak hatta bazen çalışma hayatlarının yüksek lisans yaparken çeşitli mağduriyetler doğurduğu yönünde açıklamalarda bulunarak kayırlımaları gerektiği yönünde taleplerde bulunuyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Bu kategoride katılımcıların verdikleri diğer örnekler ise öğrencinin, aynı sınıftaki arkadaşıyla tuttuğu notu paylaşmaması, vize ve final sınavlarında daha yüksek not almak için kendi tuttuğu notu eksik paylaşması, staj ve iş imkânlarını bilerek gizli tutması, duyuru ve bilgilendirmeleri kasıtlı olarak paylaşmaması, ödev ve proje gruplarında zayıf öğrencilerin özellikle grup dışı bırakılması şeklindedir.

Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığıyla başa çıkma hakkındaki görüşleri ■ Tablo 4’te sunulmaktadır.

■ Tablo 4’te görüldüğü üzere akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının yarısının dolaylı müdahalede ($f=8$), bir kısmının doğrudan müdahalede buldukları ($f=5$), bir kısmının ise hiç müdahale etmedikleri ($f=2$) ortaya çıkmıştır. Öğre-

■ **Tablo 4.** Akran zorbalığıyla başa çıkmaya ilişkin görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Dolaylı müdahale	K1, K4, K6, K7, K8, K13, K14	7
Doğrudan müdahale	K2, K9, K10, K11, K12	5
Müdahale etmeme	K3, K5	2

tim elemanlarının yarısı, hitap ettikleri yaş grubunun yetişkinleri kapsamı sebebiyle doğrudan müdahale etmek yerine dolaylı müdahale yöntemleri kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcılar; grubun geneline hitap ederek kişilere dolaylı mesajlar vermek, grup çalışmaları ile kişilerarası iletişimi teşvik etmek, eşit koşullarda fırsatlar yaratarak her bireye önemli olduğunu hissettirmek şeklinde zorbalıkla başa çıkmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K1, “Bunu doğru bulmadığımı ama o sıra onu rencide etmemek için parmakla göstermeden üstü kapalı bir şekilde eleştirdiğimi belli eden cümleler kurmaya özen gösteriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Zorbalık davranışına doğrudan müdahale ettiğini belirten katılımcılar ise bu konuda nasihat ederek olayın ahlaki ve dini boyutuna vurgu yapmak, sözlü olarak uyararak, birebir görüşme yaparak olayın sebebini anlamak gibi farklı yöntemlere başvurduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar, olayın yasal boyutuna dikkat çekerek hak ihlalleri karşısında öğrencileri hak aramaya teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda K10, “Akran zorbalığı nedeniyle herhangi bir hak mağduriyeti var ise mağdurun şikâyetçi olması için ilgili emniyet ya da savcılık birimine yönlendiriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Zorbalık davranışına hiçbir şekilde müdahale etmediğini belirten katılımcılar ise dersin akışını bozmamak ve zorbalığa maruz kalan kişinin kendi hakkını savunacak kadar yetişkin bir birey olması gibi gerekçeler öne sürmüşlerdir.

Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma Zorlayıcı Faktörler

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığıyla başa çıkmada zorlayıcı faktörlere ilişkin görüşleri ■ Tablo 5’te sunulmaktadır.

■ Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcı öğretim elemanlarının yükseköğretim ortamında karşılaştıkları akran zorbalığı ile başa çıkma konusunda zorlayıcı faktörler arasında pedagojik faktörler ($f=6$) ve öğrencilerin yaş grubu ile ilgili faktörler ($f=5$) öne çıkmaktadır. Katılımcılar akran zorbalığına müdahale etmede dersin akışını bozmama, diğer öğrencilerin motivasyonunu etkilememe, bazı durumlarla nasıl başa çıkacağına ilişkin yeterli pedagojik bilgiye sahip olmama gibi durumlar nedeniyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Pedagojik faktörler kategorisinde K5, “...Üniversite hocaları pedagojik formasyon al-

■ **Tablo 5.** Akran zorbalığı ile başa çıkmada zorlayıcı faktörlere ilişkin görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Pedagojik faktörler	K1, K2, K5, K8, K10, K12	6
Yaş faktörü	K1, K3, K7, K8, K14	5
Kültürel faktörler	K4, K6, K10, K14	4
İletişimsel faktörler	K5, K9, K11, K13	4

madan eğitimci oluyor. Böyle bir eksikliğimiz var. Sorun ortaya çıktığı anda nasıl davranmamız gerekiyor, bir bilgimiz yok...” diyerek pedagojik bilgi eksikliğine değinmektedir. Öğretim elemanlarının bir kısmı yükseköğretimde öğrencilerin yaşlarının büyük olmasının zorbalık ile ilgili müdahalede zorlaştırıcı bir etken olduğu görüşündedir. Yaş faktörü kategorisinde K8, “...Çünkü o yaşa gelmiş insanların içindeki kötülükle alakalı. Bu küçük çocuk değil ki ya da çok somut bir davranış sergilemiyor ki çocuğum yapma arkadaşına böyle diyessin...” şeklinde görüş bildirmiştir. K14 ise “Yaşlarının getirdiği acımasızlık ve olaylara ciddi yaklaşmama en zorlandığım konu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretim elemanlarının bir kısmı zorbalık davranışının öğrencinin yetiştiği çevre ve toplumsal yapıdan kaynaklandığını ve bazı davranışların bu çevre tarafından normal kabul edildiği için yaptığı davranışı zorbalık olarak kabul etmediklerini belirtmiştir. Bu konuda K14, “Öğrencilerin kültürlerinden gelen kalıplaşmış algularını değiştirmenin ne denli zor olduğunu anlarım. Ayrıca yaşadıkları çevrenin bu davranışlarını desteklediğini görürüm.” diyerek toplum içindeki bazı kültürel yapıların zorbalığı destekleyici normlar geliştirdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde K6, “Türkiye gibi cinselliğin tabu olduğu ülkelerde akran zorbalığı daha yüksek boyutlara ulaşmaktadır. Örtük ablaki kalıplara sığınan zorbalar, cinsel farklılığı ya istismar yöntemiyle ya da ötekileştirme yoluyla sürdürmektedir.” diyerek toplumda yerleşmiş bazı tabuların zorbalığı teşvik ettiğine dikkat çekmiştir. Bazı öğretim elemanları ise öğrenciler ile yaşadıkları iletişim problemlerinin zorbalığa müdahale etmede zorlayıcı bir faktör olduğunu öne sürmüştür. İletişimsel faktörler kategorisinde K11, “Kişinin zorbalık yaptığını kabul etmemesi, iletişime kapalı olması, direnç göstermesi zorlayıcı olabiliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde K13 bazı bölümlerde sınıfların aşırı kalabalık olmasından dolayı zorbalık davranışının gözden kaçtığını ifade etmiştir.

Öğretim Elemanlarının Akran Zorbalığına Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığı ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine ■ Tablo 6’da yer verilmektedir.

■ **Tablo 6.** Akran zorbalığı ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyacına yönelik görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Kurumsal eğitimler	K1, K3, K4, K7, K9, K13	6
Bireysel eğitimler	K2, K5, K7, K8, K11, K14	6
Eğitime gerek yoktur.	K6, K10, K12	3

■ Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcılar, akran zorbalığına yönelik hizmet içi eğitimlerin kurumsal (f=6) ve bireysel düzeyde (f=6) organize edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı öğretim elemanlarının mesleğe başlamadan önce pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği ve bunun için bireysel eğitimlere ihtiyaç olduğu görüşündedir. Bir kısmı ise bu konuda kurumsal düzeyde organize edilecek seminer, çalıştay ve uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bazı öğretim elemanları ise bu konuda herhangi bir eğitime ihtiyaç olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik öne çıkan görüşlerden biri bu eğitimlerin mesleğe başlamadan önce kurumsal düzeyde verilmesidir. Bu konuda K9 görüşünü, “...Bunun öncelikle YÖK tarafından organize edilmesi, sonra rektörlere bildirilmesi gerekir.” şeklinde dile getirmiştir. K1, belli bir standart sağlanması açısından bireysel eğitimler yerine herkese verilecek eğitimlerin önemine vurgu yaparak “...Çalışılan kurum içinde tutarlı olmak ya da çelişik olmamak adına diğer öğretim üyeleri ile bir araya gelerek çalıştay düzenlenebilir. Böylece bu tutum içine girecek olan bireyler de yerine, zamana ya da kişiye göre tavır alamamış olurlar diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı öğretim elemanları ise bu konuda eğitim alınmasına gerek olmadığı görüşündedir. Buna gerekçe olarak bu konunun profesyonellerce çözülmesi gerektiğini göstermişlerdir. Örneğin K10, “Bence öğretim elemanının bu konuda hizmet içi eğitim almasına gerek yoktur. Bu durumun öğretim elemanlarına değil profesyonellere bırakılması kanısındayım.” şeklinde görüş bildirirken K12, zorbalık davranışının toplumsal yönüne dikkat çekerek toplum eğitilmeden zorbalığın önlenemeyeceğini ifade etmiştir.

Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma Fakülte Yönetiminin Rolü

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığıyla başa çıkma fakülte yönetiminin rolüne ilişkin görüşlerine ■ Tablo 7’de yer verilmektedir.

■ Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların bir kısmı fakülte yönetiminin akran zorbalığı konusunda eğitim ve çalış-

■ **Tablo 7.** Akran zorbalığı ile başa çıkma fakülte yönetiminin rolüne ilişkin görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Eğitimler organize etmek	K5, K7, K8, K11, K13, K14	6
Eğitim politikası oluşturmak	K3, K4, K5, K6, K7, K9	6
Kuralları düzenlemek	K1, K2, K8, K12, K14	5
Öğrencilere psikososyal destek	K7, K10	2



taayar düzenlenmesi gerektiğini ($f=6$), bir kısmı ise fakültede akran zorbalığını önlemek amacıyla kurumsal bir eğitim politikasının benimsenmesi gerektiğini ($f=6$) belirtmiştir. Bazı katılımcılar üniversitelerinde akran zorbalığı konusunda disiplin kurallarının belirlenmesi gerektiğini ($f=5$) ifade etmiştir. K7, fakülte yönetiminin akran zorbalığı konusunda hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere yönelik eğitimler organize etmesinin önemine değinerek “...*Dekanlık bünyesinde akran zorbalığına ilişkin bir ekip kurulabilir; her bölümden bir hocanın olduğu. Bu ekip akran zorbalığına dikkat çekmek amacıyla bilgilendirmeler yapabilir öğrencilere...*” şeklinde bir öneri sunmuştur. Benzer şekilde K13, “*Çalıştay, panel ve benzeri etkinlikler organize edebilir ve öğretim elemanlarını bilinçlendirmeye yönelik organizasyon yapabilir.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretim elemanları, çalıştıkları yükseköğretim kurumunun akran zorbalığını önleme konusunda herhangi bir eğitim politikasına sahip olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim politikası oluşturmak kategorisinde öncelikli olarak üniversite yönetimi tarafından farklılıkların kabul edildiği bir eğitim politikası belirlenerek bunun bildiregilerle öğrencilere ve öğretim elemanlarına duyurulması gerektiği görüşü öne çıkmıştır. Örneğin K4, “*Kapsayıcı olmalı, sen haklısın, sen haksızsın ya da benim tarafım bu, senin tarafın bu deyip keskinleştirmek yerine her iki tarafı da duymaya, anlamaya yönelik, anlamak için niyet göstermeye yönelik bir çaba göstermesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretim elemanlarının bir kısmı akran zorbalığında, caydırıcı bir mekanizma olması açısından dekanlığın zorba öğrencilere gerektiğinde bazı yaptırımlar uygulaması gerektiğini ifade etmiştir. Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği’nde bu konuyla ilgili herhangi bir maddenin olmamasının akran zorbalığını artırdığına dikkat çekilmiştir. Örneğin K1, “*Mesela sınav kuralları belirlenirken bu konu göz önüne alınabilir. Yine fakülte yönetim kurulu kararları alınırken görüşler dinlenerek akran zorbalığı yapan öğrencilere disiplin cezaları uygulanabilir...*” şeklinde bir öneri sunmuştur.

Tartışma

Bu araştırmada yükseköğretimde akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda yükseköğretim kademesinde en sık görülen zorbalık türlerinin sözel ve psikolojik (duygusal) zorbalık olduğu ortaya çıkmıştır. Akyol ve diğerleri (2018), öğretmenlerin akran zorbalığıyla karşılaşma durumlarına ilişkin yaptıkları çalışmada, daha küçük yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin fiziksel zorbalıkla daha çok karşılaştıklarını, öğrencilerin yaşı büyüdükçe sözel zorbalığın daha fazla görüldüğünü

belirlemişlerdir. Alzahrani (2012) tarafından Suudi Üniversitesinde yapılan çalışmada da araştırmaya katılan öğrencilerin en çok maruz kaldıkları zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu tespit edilmiştir. Al-Hussain ve diğerleri (2008) tarafından Ürdün’de yürütülen bir çalışmada da üniversite öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türlerinin %52 oranında sözel zorbalık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Vasutová ve Panáček (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin siber zorbalığa (%19.9) göre geleneksel zorbalığa (%45.2) daha fazla maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Jeong, Kwak, Moon ve San Miguel (2013) tarafından 12.987 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin yarısının, hayatlarının bir döneminde zorbalığa maruz kaldığı ve bu zorbalığın genellikle psikolojik zorbalık olduğu belirtilmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin ırk ve cinsiyetlerinin de zorbalığa maruz kalma konusunda belirleyici olduğu belirtilerek, Afrika ve Hispanik kökenli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldığı, kızların ise erkeklere göre daha çok duygusal şiddete maruz kaldıkları saptanmıştır. Bu araştırmada da bazı katılımcı öğretim elemanlarının dil, din, ırk gibi faktörlerin öğrencilerin birbirlerine sözel ve duygusal zorbalık yapmasına zemin hazırlayan faktörler olarak ön plana çıktığını ifade etmeleri dikkate değerdir.

Bu araştırmada, katılımcı öğretim elemanlarına göre siber zorbalığın diğer zorbalık türlerine kıyasla daha az rastlandığı ortaya konmuştur. Bu bulgu; Sharrif ve Hoff (2007) tarafından da vurgulandığı gibi siber zorbalığın daha çok toplum önünde değil de, evde ve özel hayat içerisinde gerçekleşmesi nedeniyle öğretim elemanının gözünden kaçma olasılığının yüksek olmasıyla açıklanabilir. Vasutová ve Panáček (2011) tarafından Litvanya’daki 466 üniversite öğrencisi ile yürütülen bir araştırmada öğrencilerin yüzde 45’inin genel zorbalık kurbanı ve yüzde 19’unun siber zorbalık mağduru olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık Kocaşahan (2012) tarafından ülkemizde yapılan başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak siber zorbalığa akran zorbalığından daha yatkın oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Levent ve Taçgın (2017) ve İğdeli (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, hayatının herhangi bir döneminde siber zorbalığa maruz kalan kişilerin bu davranışı gösterme olasılıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özellikle teknoloji kullanımının artması ve uzaktan eğitimin yaygınlaşmasının bir sonucu olarak siber zorbalığın üniversite öğrencileri arasında giderek artan bir tehdit haline geldiği söylenebilir (Serin, 2019; Sharrif ve Hoff, 2007; Tamer ve Vatanartıran, 2014). Faucher ve diğerleri (2014) her 4 öğrenciden 1’inin son bir yıl içerisinde siber zorbalığa maruz kaldığını ve bunun sonucunda kurbanların neredeyse yarısının depresyon, özgüven kaybı, duygusal

huzursuzluk, endişe gibi ruhsal etkilerin yanı sıra baş ve mide ağrısı gibi fiziksel etkiler yaşadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca günümüzde gittikçe artan sosyal medya kullanımının, üniversite öğrencileri arasında siber zorbalığın artması konusunda etkili olduğu görülmektedir (Al-Rahmi vd., 2019). Myers ve Cowie (2016), üniversite öğrencileri arasında siber zorbalıkla mücadele konusunda strateji ve politikaların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer zorbalık türü de, kişileri doğrudan değil, dolaylı olarak dışlamak, küçümsemek, düşüncelerinin önemsiz olduğunu ima etmek gibi davranışları içeren psikolojik zorbalıktır. Özkal (2011) tarafından yapılan ve 453 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin yüzde 17'sinin zorbalık mağduru olduğu ve öne çıkan zorbalık türünün ideolojik/psikolojik zorbalık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre zorbalığın her zaman gözle görülebilen sözel ve fiziksel bir saldırı şeklinde değil de, kimi zaman sadece kurbanın hissedebileceği psikolojik bir travma olarak ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte Palaz (2013) tarafından 370 hemşirelik fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yüzde 60'ının üniversite hayatı boyunca en az bir kez zorbalığa maruz kaldığı ve bu öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını en fazla staj ve uygulama esnasında yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin kampüs dışı ortamlarda da zorbalığa maruz kaldıklarını göstermektedir. Ak-yol ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin akran zorbalığının fiziksel boyutu konusunda daha fazla farkındalık içerisinde oldukları, sözel ve duygusal zorbalığı ise genellikle grup iletişiminin bir parçası olarak görmekte oldukları belirlenmiştir. Akduman (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ise yaşın artmasıyla birlikte fiziksel saldırganlığın azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimcilerin zorbalığın fiziksel boyutunu, sözel ve psikolojik boyuttan daha fazla ciddiye almaları ve fiziksel bir saldırı olmadıkça müdahale etme gereği olmadığına yönelik algılarının özellikle yükseköğretimde yaygın olduğu görülmektedir (Yoon ve Kerber, 2003). Bu durum, yükseköğretimde öğretim elemanlarının psikolojik ve duygusal zorbalık konusunda farkındalığını artırmaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacını öne çıkarılmaktadır.

Bu çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğu, üniversite yönetimlerinin akran zorbalığı ile ilgili herhangi bir politikalarının olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, zorbalıkla mücadele hakkında bilgilerinin yeterli olmadığını ve bu konuda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretim elemanları ise

zorbalıkla mücadelede çok önleyici çalışmalara yoğunlaşması gerektiğini belirterek özellikle farklılıkların kabulü ve benimsenmesine ilişkin fakülte yönetimince benimsenecek ve örgütün iklimine yansıtılacak politikaların üniversitede olumlu bir atmosfer oluşturacağına ve zorbalığa yönelik birçok davranışın önleneyeceğine dikkat çekmiştir. Myers ve Cowie (2016) tarafından zorbalıkla başa çıkma konusunda yapılan bir çalışmada, okuldaki psikolojik danışmanların ve eğitimcilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve üniversitelerde bu konuda yasal düzenlemelerin getirilmesi önerileri yer almıştır. Dikmen ve Tuncer (2017) tarafından akademisyenlerin siber zorbalığa yönelik algıları ve mücadele etme yöntemleri üzerine yapılan bir çalışmada ise akademisyenlerin siber zorbalığın tanımı ve başa çıkma yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ancak birçoğunun hayatının bir döneminde siber zorbalık mağduru oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada öğretim elemanlarına akran zorbalığına müdahale konusundaki stratejileri sorulduğunda katılımcıların çoğu bu duruma dolaylı olarak müdahale ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yaşça büyük olması ve zorbalığı somut bir şekilde değil dolaylı olarak gerçekleştirmeleri öğretim elemanlarını en çok zorlayan konuların başında gelmektedir. Toplumda zorbalık olarak kabul edilmesi gereken davranışların bazı kültürlerce normal kabul edilmesi ve bu kültürlerden gelen öğrencilerin yaptığı davranışı kabul etmemesi ve çeşitli gerekçeler ile kendini haklı göstermeye çalışması, bu sorunun fark edilmesinde diğer sorunlar arasında görülmektedir. Toplumun bir kesimince zorbalık olarak nitelendirilen bir davranışın diğer kesimince normal kabul ediliyor olması eğitim ortamını aşan toplumsal bir sorundur ve öğretim elemanları bu konuda zorluk çektiklerini belirtmektedir. Garrett'a (2003) göre zorbalıkla mücadele konusunda gösterilecek tavırın toplumdaki tüm kesimlerce benimsenerek zorbalığın herhangi bir yaş grubu ya da zümre için asla hoş görülmemesi, zorbalıkla başa çıkmak açısından oldukça önemlidir. Lund, Blake, Ewing ve Banks (2012) ise yaptıkları çalışmalarda zorbalıkla baş etme konusunda okul personeline verilecek eğitimlerin kalitesinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına yönelik hangi davranışların zorbalık içerdiğine ilişkin bilinçlendirme çalışmalarının üniversite ve fakülte yönetimleri tarafından planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen önerilerden bazıları; zorbalığın sözel ve psikolojik boyutunun toplumun tüm kesimlerince anlaşılmasını ve kabul edilme-



sini sağlayarak keskin sınırlar çizmek, zorbalıkla ilgili kavramların ve başa çıkma stratejilerine ilişkin bilgilerin eğitim müfredatına dahil edilerek toplumun tüm kesimlerince farkındalık sağlamak, üniversite yönetimlerinin bu konuyu eğitim politikası haline getirerek oryantasyon sürecine dahil etmeleri ve öğrencilerle birlikte öğretim elemanlarının bilinçlenmelerine katkı sağlaması, zorbalık karşısında etkili bir disiplin yönetmeliğinin oluşturularak kurbanları korumaya yönelik bir sistemin oluşturulması, üniversitelerde psikolojik danışmanlık biriminin bu konuda daha aktif rol oynaması ve hem kurban hem de zorbalığa meyilli kişilerle görüşmeler yaparak önleyici rehberlik çalışmaları yapması olarak sıralanabilir.

Bu araştırma, altı devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır. Farklı bölgelerde bulunan devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerinde de benzer araştırmaların yapılması bu yönde farklı bakış açılarının geliştirilmesini sağlayabilir. Ayrıca bu konuda öğrencilerin farklı deneyimleri olabileceği dikkate alındığında araştırma kapsamına aynı üniversiteden hem öğrenciler hem de öğretim elemanları dahil edilerek elde edilecek bulgular karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: SÖ: Fikir, tasarım, kaynak taraması, makalenin yazılması, veri toplanması ve analizi, bulguların yorumlanması; AFL: Fikir, tasarım, danışmanlık / denetleme, eleştirel inceleme. / SÖ: *Project idea, conceiving and designing the study, literature search, writing the manuscript, data collection and analysis, interpreting the results; AFL: Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, critical reading and final check of the manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

AERA (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Akduman, G. G. (2010). 7–14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 12–26.

Akyol, N. A., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439–459.

Al-Hussain, S. M., Al-Haidari, M. S., Kouri, N. A., El-Migdadi, F., Al-Safar, R. S., & Mohammad, M. A. (2008). Prevalence of mistreatment and justice of grading system in five health related faculties in Jordan University of Science and Technology. *Medical Teacher*, 30(3), e82–e86.

Al-Rahmi, W. M., Yahaya, N., Alamri, M., Aljarboa, N., Kamin, Y., & Moafa, F. (2019). A model of factors affecting cyber bullying behaviors among university students. *IEEE Access*, 7, 2978–2985.

Alzahrani, H. A. (2012). Bullying among medical students in a Saudi medical school. *BMC Research Notes*, 5, 335.

Arora, C. M. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17(4), 317–329.

Arslan, S. Ö., & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 218–227.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims & Offenders*, 2(2), 183–204.

Bauman, S. (2007). Cyberbullying: A virtual menace. *National Coalition Against Bullying National Conference*, November 2–4, 2007, Melbourne, Australia.

Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying: Two exploratory studies. *Journal of School Violence*, 4(3), 49–61.

Beale, A. V., & Scott, P. C. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300–306.

Betts, L. (2015). Cyber bullying behaviours. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information, science and technology* (3rd ed., pp. 6727–6735). Hershey, PA: IGI Global.

Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341–362.

Cambridge Online Dictionary (2019). *Bullying*. Erişim adresi: <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6z%C3%BCk/ingilizce/bullying> (19 Ekim 2019).

Campbell, M. (2016). Policies and procedures to address bullying at Australian universities. In H. Cowie, & C. A. Myers (Eds.), *Bullying among university students* (pp. 157–171). London: Routledge.

Copeland, W. E., Wolke, D., & Angold, A. (2013). Adult psychiatric and suicide outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426.

Cowie, H., & Myers, A. (2014). Bullying amongst university students in the UK. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 66–75.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dikmen, M., & Tuncer, M. (2017). Akademisyenlerin siber zorbalığa yönelik algıları ve mücadele etme yöntemleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 675–686.

Doğruer, N. (2015). *Bullying scale development for higher education students: North Cyprus case*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eastern Mediterranean University, Gazimağusa, Northern Cyprus.

Dursun, S., & Levent, F. (2019). Okutmanlarla öğrenciler arasında yaşanan öğrenci zorbalığının okutmanların algılarına göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 956–980.

- Elliot, M. (1997). *101 ways to deal with bullying: A guide for parents*. London: Hodder & Stoughton.
- Ergül Topçu, A. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi*, 26(2), 1–10.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458.
- Faucher, C., Jackson, M., & Cassidy, W. (2014). Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts, and perspectives. *Education Research International*, 2014, Article ID 698545.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime – is it? *Education and the Law*, 12(1), 9–29.
- Garrett, A. (2003). *Bullying in American schools: Causes, preventions, interventions*. Jefferson, NC: McFarland Company, Inc., Publishers.
- Glendenning, D. (2012). *Education and the law*. London: Bloomsbury.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 805–818.
- Gorsek, A. K., & Cunningham, M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *Pure Insight*, 3(1), Article 6.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2002). Workplace bullying and stress. In P. L. Perrewe, & D. C. Ganster (Eds.), *Historical and current perspectives on stress and health (Research in occupational stress and well being)* (Vol. 2, pp. 293–333). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- İğdeli, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve siber zorbalık duyarlılıklarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Jeong, S., Kwak, D. H., Moon, B., & San Miguel, C. (2013). Predicting school bullying victimization: Focusing on individual and school environmental/security factors. *Journal of Criminology*, 2013, Article ID 401301.
- Karataş, M., & Ünalı, A. (2019). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(3), 381–396.
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Levent, F., & Taçgın, Z. (2017). Examining cyberbullying tendency and multidimensional perceived social support status of teacher candidates. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 37–46.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Lund, E. L., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11, 246–265.
- Merriam, S. B., & Tisdell E. J. (2016). *Qualitative research* (4th ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morkan Şahin, M. (2021). *Ergenlerin akran zorbalığı alguları ile öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Murphy, H., Tubritt, J., & O'Higgins Norman, J. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17–23.
- Myers, A., & Cowie, H., (2016). How can we prevent and reduce bullying amongst university students? *The international Journal of Emotional Education*, 8(1), 109–119.
- Newcomer, K. E., Hathry, H., & Wholey, J. (2018). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–90.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9–33). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134.
- Önder, F. C., Yurtal, F., & Özsezer, S. (2016). Okullarda zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik yapılan uygulamalar: Psikolojik danışman görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 52, 57–70.
- Özkal, U. Ü. (2011). *Üniversite öğrencileri arasında zorbalık ve zorbalığın psikolojik sorunlarla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Palaz, S. (2013). Turkish nursing students' perceptions and experiences of bullying behavior in nursing education. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(1), 24–30.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2) 531–562.
- Pörhölä, M., Almonkari, M., & Kunttu, K. (2019). Bullying and social anxiety experiences in university. *Social Psychology of Education*, 22, 723–742.
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 15, 112–20.
- Serin, H. (2019). Lise yöneticilerinin siber zorbalık farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(2), 73–86.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for school, the classroom and the home*. New York, NY: Routledge.
- Shariff, S., & Hoff, D. (2007). Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(1), 76–118.
- Shelley, W. W., Pickett, J. T., Mancini, C., McDougale, R. D., Rissler, G., & Cleary, H. (2021). Race, bullying, and public perceptions of school



- and university safety. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1–2), NP824–NP849.
- Tamer, N., & Vatanartıran, S. (2014). Ergenlerin teknolojik zorbalık algıları. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(2), 1–20.
- TDK (2019). *Zorbalık*. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/> (25 Ekim 2019).
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 190–202.
- Vasutová, M., & Panáček, M. (2011). Comparison of traditional bullying and cyberbullying among students at the University of Ostrava. *Journal of Psychology and its Contents*, 2(2), 123–135.
- Vveinhardt, J., Fominiene, V. B., Andriukaitiene, R., & Streimikiene, D. (2019). Harassment and bullying among students in higher education institutions: Manifestation of single cases of harassment and bullying in aspects of demographic variables. *Amfiteatru Economic*, 21(51), 409–426.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167–175.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying, elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27–35.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.