

## Ergenlerde Akran Zorbalığının Belirleyicileri: Algılanan Okul İklimi ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar

### Predictors of Peer Bullying in Adolescents: Perceived School Climate and Perceived Emotional Abuse from Teachers

*Merve Kayacık<sup>1</sup>, Mustafa Batuhan Kuroğlu<sup>2</sup>, Ahmet Ayaz<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Klinik Psikolog, Milli Eğitim Bakanlığı, [mervetaskn14@gmail.com](mailto:mervetaskn14@gmail.com), (<https://orcid.org/0000-0003-4177-6836>)

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, [mustafa.kurtoglu@hku.edu.tr](mailto:mustafa.kurtoglu@hku.edu.tr), (<https://orcid.org/0000-0002-6975-2070>)

<sup>3</sup>Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, [ahmet.ayaz@hku.edu.tr](mailto:ahmet.ayaz@hku.edu.tr), (<https://orcid.org/0000-0002-4081-2033>)

**Geliş Tarihi:** 26.10.2023

**Kabul Tarihi:** 25.03.2024

#### ÖZ

Bu çalışma ergenlerde akran zorbalığının açıklanmasında okul iklimi ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın rolünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı korelasyonel model kullanılarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 260 kadın, 136 erkek toplam 396 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiye tespit etmek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanırken, akran zorbalığının yordayıcılarını tespit etmek amacıyla ise çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre algılanan okul iklimi ile öğrencilerin zorba ve mağdur olma durumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar ile de zorba ve mağdur olma durumları arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Ayrıca algılanan okul iklimi ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin zorbalık durumlarının yordanmasında okul iklimi ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın manidar bir etkisi bulunurken, mağdur olma durumunda sadece öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın manidar etkisi tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve akran zorbalığıyla mücadele ve önlemede önemli rolü olduğu görülen okul paydaşlarıyla daha çok çalışma yapılması gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ergenler, akran zorbalığı, öğretmenlerden algılanan duygusal istismar, okul iklimi.

#### ABSTRACT

This study was conducted to determine the role of school climate and perceived emotional abuse from teachers in explaining peer bullying in adolescents. The study group of the research, which was designed using a predictive correlational model, consisted of 260 female and 136 male students totaling 396

secondary school students. Personal Information Form, Peer Bullying Determination Scale Adolescent Form, Perceived Teacher Behavior Scale and School Climate Scale were used to collect data. Pearson product-moment correlation coefficients were calculated to determine the relationship between the variables, while multiple regression analysis was applied to determine the predictors of peer bullying. According to the results of the research, a significant negative relationship was found between the perceived school climate and the students' bullying and victimization. A significant positive relationship was obtained between perceived emotional abuse from the teacher and the status of being a bully and a victim. Additionally, a significant negative relationship was found between perceived school climate and perceived emotional abuse from the teacher. According to the results of multiple regression analysis, a significant effect of school climate and perceived emotional abuse from the teacher was found in predicting the bullying status of the students, while only a significant effect of emotional abuse perceived from the teacher was found in the case of being a victim. The findings were discussed in the light of the relevant literature and various suggestions were made, such as conducting more studies with school stakeholders who are seen to have an important role in combating and preventing peer bullying.

**Keywords:** Adolescents, peer bullying, perceived emotional abuse from the teacher, school climate.

## GİRİŞ

Hem fiziksel hem de duygusal açıdan canlılara zarar verici her türlü davranış olarak tanımlanan saldırganlık (Gümüşler Başaran, 2014; Yavuzer & Karataş, 2012; Yavuzer & Ömer, 2010) en ilkel toplumlardan en uygar topluluklara kadar tarih boyunca dünyanın birçok yerinde ve çeşitli dönemlerinde karşılaşılan bir sorun olmuştur (Gökler, 2009). Birçok türü bulunan saldırganlığın çağımızda en yaygın görüleni zorbalıktır. Zorbalık bir kereye mahsus olmayıp süreklilik gösteren, zorba ve mağdur arasında güç dengesizliğinin olduğu ve sadece fiziksel olarak değil, sözel veya psikolojik olarak da görülebilen davranış örüntüleri olarak tanımlanmaktadır (Tatlıhoğlu, 2016). Zorbalık türleri arasında kişinin gelişimini en çok etkileyenlerden bir tanesinin de akran zorbalığı olduğu düşünülmektedir.

Akran zorbalığı, öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz gördükleri öğrencilere kasıtlı olarak tekrarlayıcı zarar verme davranışları olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2003). Akran zorbalığı mağdurlar üzerinde akademik, sosyal ve psikolojik açıdan çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Gültekin & Sayıl, 2005; Peguero, 2019). Bu anlamda çocukların akranlarıyla olan ilişkileri onların karakter ve kişilik gelişimlerinde etkili olmakla birlikte psikolojik sağlıklarının da önemli belirleyicilerindedir (Rigby, 1996). Öğrencilerin belirli koşullar altında birbirlerine karşı uyguladıkları zorbalık, hem onların okul yaşamlarını olumsuz etkilemekte (Olweus, 2005) hem de gelişimlerinin sağlıklı devam edebilmesi için önemli bir risk faktörü olarak görülmektedir (Navarro vd., 2015). Yapılan çalışmalara göre akran zorbalığı gören kişilerde ileriki yaşantılarında stres bozukluğu, depresyon ve anksiyete görülebildiği (Türk Kurtça vd., 2020), yaşadıkları kaygıdan dolayı davranış sorunları geliştirme eğiliminde oldukları (Camodeca & Goossens, 2005) ve bu çocukların okula karşı olumsuz tutumlar geliştirerek okula gitmek istemedikleri görülmektedir (Hamurcu, 2020). Ayrıca akranları tarafından sevilen ve saygı duyulan çocukların daha mutlu, iletişim becerileri güçlü ve şiddet içeren davranışlarda bulunma olasılıkları düşüktür. Fakat akranları tarafından reddedilen çocukların özgüvenlerinin daha düşük olma ve antisosyal davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksektir (Andreou, 2000; Atik & Kemer, 2008; Doll, 1996; Elias vd., 1994). Bunlara ek olarak akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu (Arseneault vd., 2009; Pillay, 2021) ve çeşitli davranışsal sorunlarının olduğu (Klomek vd., 2010) tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin yaşamlarının sonraki dönemlerinde de zorbaca davranışlar sergileyebilecekleri ifade edilmektedir (Perren, 2000). Nitekim zorbalık yalnızca mağdur öğrencileri değil, bu davranışları yapmayı alışkanlık haline getiren ve bu duruma sürekli tanık olmak durumunda kalan öğrencilerin de psikolojik sağlıkları açısından olumsuz bir faktör olarak nitelendirilmektedir (Gündüz & Ay, 2021). Bu bağlamda yapılan başka bir araştırmada da

saldırgan davranışlar sergileyen öğrencilerin de çevresine karşı daha öfkeli oldukları, kurallara uymadıkları, kendilerini ifade etme becerilerinin zayıf olduğu gözlenmiştir (Olweus, 2005).

Akran zorbalığının belirleyicileri incelendiğinde, okul ikliminin akran zorbalığı ile ilişkili kavramlar arasında ön planda olduğu görülmektedir (Grazia & Molinari, 2021; Winnaar vd., 2018). Öğrencilerin okul iklimine dair algıları ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin zorbalık davranışlarına maruz kalması ile okula geliş gidişlerde yaşanan korku (Brown vd., 2005), okul kültürünün zorbalığı desteklemesi (Olweus, 1994), okulda kontrolün düşük olması ve şiddetli çatışmaların yaşanması (Craig vd., 2000; Williams & Guerra, 2007), şiddet korkusu nedeniyle okula gitmeme (Kassabri, 2011), okulu sevmeme ve kendini okulda güvensiz hissetme (Varjas vd., 2009, Tural Hesapçioğlu & Yeşilova, 2015), okulda disiplin kurallarının net olmaması ve uygulamada adaletsizliklerin görülmesi, okulun güvenli bir yer olarak algılanmaması, okul ile öğrenci-veli işbirliğinin yetersiz olması (Karaman & Yurtal, 2015; Yaman vd., 2013; Yavuzer vd., 2009) arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okulu güvenilir ve adil olarak algılaması, okuldaki kişiler arasındaki uyumu ve kendini okula ait hissetmesi ile akran zorbalığı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Bayraktar, 2009; Sprott vd., 2005; Williams & Guerra, 2007).

Akran zorbalığını etkileyebilecek faktörlerden bir tanesi de öğretmenden algılanan duygusal istismardır (Nearchou, 2018). Öğretmenden algılanan duygusal istismar öğrencilere karşı ihmal, küçük düşürme, izole etme, lakap takma, korkutma ve uygun olmayan disiplin yöntemleri ile görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciyi görmezden gelme, disiplin sağlamak için ceza verme, otoriter davranma, aşağılayıcı, alaycı veya ayrımcı ifadeler kullanmaları çocuklarda duygusal istismara neden olmaktadır (McEachern vd., 2008, Longobardi vd., 2018). Öğretmenden algılanan duygusal istismara maruz kalan öğrencilerde olumsuz benlik algısı, okul reddi, agresif davranışlar, sosyal izolasyon ve psikosomatik rahatsızlıklar görülmektedir (King & Janson, 2011; McEachern vd., 2008). Ayrıca bu duygusal istismarın öğrenciler üzerinde kaygı, depresyon ve duygusal düzensizlik gibi olumsuz psikolojik etkileri de bulunmaktadır (Buser & Buser, 2013).

Araştırma sonuçlarından görüldüğü üzere akran zorbalığının öğrencilerin psiko-sosyal gelişimleri üzerinde birçok olumsuz etkisinin olduğu görülmektedir (Olweus, 1994; Owusu vd., 2011; Rigby, 2003). Akran zorbalığı üzerinde etkisi olan birçok faktör bulunurken çevresel faktörler arasında yer alan okul iklimi ve öğretmenlerinden algılanan duygusal istismarın akran zorbalığının önemli yordayıcıları olduğu düşünülmektedir. Fakat alanyazın incelendiğinde akran zorbalığının daha çok öğrenciler açısından incelendiği görülmüştür (Aslan & Aşıcı, 2011; Ayas & Pişkin, 2011; Burnukara & Uçanok, 2012; Cenksever Önder & Sarı, 2012; Çankaya, 2011; Hakan, 2011; Öksüz vd., 2012; Özdiğer Arslan & Savaşer, 2009; Özkan & Çiftci, 2010; Pişkin, 2010; Pişkin & Ayas, 2011; Uysal & Dinçer, 2012; Yıldırım, 2012). Bu duruma ek olarak Türkiye’de akran zorbalığı ile ilgili çalışmalara son yıllarda ilginin arttığı görülmesine rağmen (Baker, 2009; Bayraktar, 2009; Çınkır & Karaman- Kepenekçi, 2003; 2006; Koç, 2006; Pişkin, 2010) okul ve öğretmen boyutu ile ilgili yeterli ve güncel kaynak olmadığı görülmüştür. Fakat okullarda akran zorbalığı ile mücadelede öğretmenler de dahil tüm paydaşların katılımı gerektiğinden öğretmenin rolünün belirlenmesi de önem arz etmektedir (Kartal & Bilgin, 2009).

Öğrencilerin günlük hayatlarının en az üçte birlik kısmını geçirdikleri okul ve içerisindeki öğrenci davranışları üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bu bakımdan yapılan çalışmanın hem alanyazına hem de sahada çalışan okul psikolojik danışmanlarına akran zorbalığı ile mücadele konusunda sağlayacağı faydalar bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı araştırma kapsamında lise öğrencilerinin akran zorbalığı deneyimlerinde okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır.

1. Lise öğrencilerinin zorba olma durumları üzerinde algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın rolü nedir?
2. Lise öğrencilerinin mağdur olma durumları üzerinde algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın rolü nedir?

## YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel model temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı korelasyonel model değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenerek bir bağımlı değişkenin bir ya da birden fazla bağımsız değişkenle açıklanmaya çalışıldığı araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu kapsamda araştırmanın bağımlı değişkeni akran zorbalığında zorba ve mağdur olma durumları iken, bağımsız değişkenler algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismardır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolaylıkla ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlayan ve araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemeden verilerin toplanması şeklinde belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde yer alan toplam 396 lise öğrencisi katılmıştır.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf ve Algılanan Okul Başarısına İlişkin Bilgileri*

Değişken	n	(%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	260	65.7
Erkek	136	34.3
<b>Öğrenim Görülen Lise</b>		
Anadolu Lisesi	295	74.5
Mesleki ve Tek. And. Lisesi	80	20.2
İmam Hatip Lisesi	21	5.3
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
9.Sınıf	127	32.1
10.Sınıf	103	26
11.Sınıf	98	24.7
12.Sınıf	68	17.2
<b>Algılanan Okul Başarısı</b>		
Çok iyi	32	8.1
Orta	110	27.8
Kötü	169	42.7
Çok kötü	85	21.5
Toplam	396	100

Katılımcılara ait cinsiyet, okul türü, sınıf ve algılanan okul başarısına ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Araştırmaya katılan toplam 396 öğrencinin 260’ı (%65.7) kadın ve 136’sı (%34.3) erkektir. Katılımcıların yaşları 13 ile 18 yaş arasındadır. Katılımcıların 295’i (%74.5) Anadolu Lisesi, 80’i (%20.2) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve 21’i (%5.3) İmam Hatip Lisesinde eğitim görmektedir. Katılımcıların 127’si (%32.1) 9. sınıf, 103’ü (%26) 10. sınıf, 98’i (%24,7) 11. sınıf ve 68’i (%17.2) 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar okul başarılarını 32’si (%8.1) çok iyi, 110’u (%27.8) orta, 169’u (%42.7) kötü ve 85’i (%21.5) çok kötü şeklinde ifade etmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

### 2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireyler hakkında bazı genel bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından, “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda araştırmaya katkı sağlayabileceği düşünülen bazı değişkenlere yer verilmiştir. Bu değişkenler öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve algılanan okul başarısı durumlarına ilişkin sorular içermektedir.

### 2.2.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, öğrenciler arasında okullarda gözlemlenen akran zorbalığı tutum ve davranışlarını sergileyen “zorba” ve akran zorbalığı davranışlarına maruz kalan “mağdur” öğrencileri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Tuncay & Pişkin, 2015). Ölçek 53 maddeden oluşmakta olup altı faktörlü bir yapıya sahiptir. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ergen formu zorba ve kurban olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Öğrenciler zorbalık ölçeğinde kendilerine sunulan ifadeleri ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini belirtirken, kurban ölçeğinde ise bu ifadelerle maruz kalma durumlarını işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 53 ile 265 arasında değişmektedir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma düzeylerinin arttığı belirtilmektedir. Kurban ölçeğinin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için 0.93, zorba ölçeğinin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için 0.92 olarak hesaplanmıştır. Altı faktörlü yapıya ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri RMSEA= 0.049, GFI= 0.87, AGFI= 0.86, CFI= 0.96, NFI=0.95 ve NNFI= 0.96 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara istinaden söz konusu ölçeğin, alan yazında zorbalık davranışları ölçmeye yönelik geçerli ve güvenli olduğu ifade edilmiştir (Tuncay & Pişkin, 2015).

### 2.2.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

Çakar (1994) tarafından geliştirilen Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ) ile öğrencilerin öğretmenlerinden algılamış oldukları duygusal istismar düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde Alantar (1989) tarafından oluşturulan Yetişkin Genç İlişkilerinde Duygusal Ezim Ölçeği/Öğretmen Formu temel alınmıştır. Ölçek 4’lü likert tipinde toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 18’i ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça öğrencilerin öğretmenlerinden algılamış oldukları duygusal istismarın yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilkin test tekrar test katsayısı ise .70’dir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek üzere; Piers-Harris Çocuklarda Benlik Kavramı Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri-Sürekli Kaygı Formu ve öğrencilerin yıl sonu akademik başarı ortalamaları ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenden algılanan duygusal istismarın artmasıyla kaygı ve depresyon düzeylerinde de artışların ortaya çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte benlik kavramı ve akademik başarı puanı ile negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara istinaden, ölçeğin öğrencilerin öğretmenlerinden algıladığı duygusal istismar davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilecek temel psikometrik özelliklere sahip olduğu ifade edilmiştir (Çakar, 1994).

### 2.2.4. Okul İklimi Ölçeği

Kurt ve Çalık (2010) tarafından öğrencilerin okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek 22 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ‘destekleyici öğretmen davranışları’, ‘başarılı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı’ ve ‘olumlu akran etkileşimi’ olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 5’li likert yapıda “Her zaman” için 5 puan, “Hiçbir zaman” için 1 puan olarak hazırlanmıştır. Puanlar arttıkça öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmaları kapsamında açılımlayıcı

faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Üç faktörlü yapıda madde faktör yükleri .38 ile .72 arasında değişmektedir. Ölçeğin üç faktörlü yapısı üzerinden gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise kabul edilebilir aralıklar içerisinde yer almaktadır ( $\chi^2/sd= 3.47$ , GFI=.88, RMSEA=.07, CFI=.94). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise ölçeğin tamamı için .81, destekleyici öğretmen davranışları alt boyutu için .79, başarı odaklılık alt boyutu için .77 ve güvenli öğrenme ortamı alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde elde edilmiştir. Veri toplama süreci başlamadan önce araştırmanın etik kurul izni alınmıştır (E-97105791-050.01.01-18505). Veri toplama süreci pandemi nedeniyle çevrimiçi ortamlar üzerinden yürütülmüştür. Bu süreç yaklaşık olarak iki haftalık bir zaman diliminde tamamlanmıştır. Bu süreçte okul yöneticileri ve öğretmenlerin yönlendirmeleriyle katılımcılara ulaşılmıştır. Veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 23 programı kullanılmıştır. Analizlere geçmeden ilk olarak değişkenlere ilişkin normallik testleri yapılmıştır. Bu kapsamda basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında olduğu görülmüştür. George (2011) +2 ile -2 aralığında olan değerlerin normallik için kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2019). Değişkenlere ilişkin standartlaştırılmış tahmini değerler ile standartlaştırılmış hata değerleri arasında elde edilen grafik incelendiğinde doğrusal ilişki varsayımının sağlandığı görülmektedir. Bununla birlikte regresyon analizi yapılmadan önce değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda değişkenlere ilişkin tolerans değerlerinin .20'den küçük, varyans büyütme faktörlerinin 10'dan yüksek ve durum indeks değerlerinin ise 30'dan yüksek çıkmaması ve değişkenlere ilişkin ikili korelasyon değerlerinin .80'in altında olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2019). Analiz kapsamında elde edilen Varyans Enflasyon Faktörü (VIF – Variance Inflation Factor) değerlerinin 1.32 ile 1.83, CI değerlerinin 1 ile 24.13, ve tolerans değerlerinin ise .46 ile .54 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerlerinin de .80'in altında olmasıyla birlikte çoklu regresyon analizin yapılabileceğine karar verilmiştir.

## BULGULAR

### 3.1. Akran Zorbahğı, Okul İklimi ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar Arasındaki İlişkiler

Araştırma kapsamında ilk olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin zorba olma durumları ile mağdur olma durumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.29$ ,  $p<.01$ ). Zorba olma durumu ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki yer alırken ( $r=.59$ ,  $p<.01$ ), okul iklimi arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin tespit edilmiştir ( $r=-.69$ ,  $p<.01$ ). Benzer bir şekilde mağdur olma durumu ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki mevcutken ( $r=.43$ ,  $p<.01$ ), okul iklimi ile negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $r=-.38$ ,  $p<.01$ ). Sonuçlar incelendiğinde zorba ve mağdur olma durumunun okul iklimi ile negatif yönde ilişkili olduğu ve öğrencilerin okul iklimi puanları arttıkça zorba ve mağdur olma puanlarının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğretmenlerinden algılamış oldukları duygusal istismar puanları arttıkça zorba ve mağdur olma puanlarının da artış gösterdiği belirlenmiştir.

**Tablo 2**

*Zorba-Mağdur Olma, Öğretmen Algilanan Duygusal İstismar ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiler*

Değişkenler	1	2	3	4
1. Zorba Olma	-			
2. Mağdur Olma	.29*	-		
3. Öğretmen Duygusal İst.	.59*	.43*	-	
4. Okul İklimi	-.69*	-.38*	-.67*	-

\*<.01, n=396

### 3.2. Akran Zorbalığı-Zorba Olma Durumunun Yordanmasında Öğretmen Algilanan Duygusal İstismar ve Okul İkliminin Rolü

Akran zorbalığı zorba olma durumunun öğretmen algilanan duygusal istismar ve okul iklimi tarafından yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır (F=198, p<.01). R<sup>2</sup> değeri incelendiğinde öğretmen algilanan duygusal istismar ve okul iklimi değişkenlerinin öğrencilerin zorba olma durumunun %50’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu iki değişkenin akran zorbalığının zorba olma durumu üzerindeki açıklayıcı rolleri incelendiğinde okul ikliminin ( $\beta=-.53$ , p<.01) öğretmen algilanan duygusal istismara göre ( $\beta=.24$ , p<.01) daha yüksek paya sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin zorba olma düzeylerinin okul iklimine ilişkin algıları olumlu oldukça azaldığı ancak öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar arttıkça artış gösterdiği tespit edilmiştir.

**Tablo 3**

*Zorbalık Düzeyinin Öğretmen Algilanan Duygusal İstismar ve Okul İkliminin Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	B	SH	B	t	p
Sabit	127.36	12.92		9.86	.00*
AÖDÖ	.31	.06	.24	4.87	.00*
OİÖ	-1.18	.11	-.53	10.99	.00*

\*p<.01, R=.709, R<sup>2</sup>=.50, F=198.35

AÖDÖ: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

OİÖ: Okul İklimi Ölçeği

### 3.3. Akran Zorbalığı- Mağdur Olma Durumunun Yordanmasında Öğretmen Algilanan Duygusal İstismar ve Okul İkliminin Rolü

Akran zorbalığı mağdur olma durumunun öğretmen algilanan duygusal istismar ve okul iklimi tarafından yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4’de yer almaktadır (F=45, p<.01). Elde edilen R<sup>2</sup> değeri öğretmen algilanan duygusal istismar ve okul ikliminin öğrencilerin mağdur olma durumunun %19’unu açıkladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin mağdur olma düzeyleri üzerinde okul ikliminin manidar bir etkisinin olmadığı görülürken ( $\beta=-.07$ , p>.05), öğretmen algilanan duygusal istismarın ( $\beta=.39$ , p<.05, r=.09) mağdur olma durumu üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarla birlikte akran zorbalığını mağdur olarak deneyimleme durumlarında artış gösterdiğini göstermektedir.

**Tablo 4**

*AÖDÖ VE OİÖ'nin AZBÖ-EF Mağdur Olma Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	B	SH	$\beta$	t	p
Sabit	31.97	17.63		1.81	.07
AÖDÖ	.54	.09	.39	6.29	.00*
OİÖ	-.16	.15	-.07	1.09	.28

\*p<.01, R=.43, R<sup>2</sup>=.19, F=45.71

AÖDÖ: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

OİÖ: Okul İklimi Ölçeği

Analiz sonuçları algılanan okul iklimi ile öğrencilerin zorba ve mağdur olma durumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu gösterirken, öğretmenden algılanan duygusal istismar ile zorba ve mağdur olma durumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenden algılanan duygusal istismarın öğrencilerin hem zorba hem de mağdur olma durumlarını arttırıcı bir etkisinin olduğu görülürken, algılanan okul ikliminin sadece zorba olma davranışlarını azaltma üzerinde rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akran zorbalığı-zorbalık deneyimlerinde hem öğretmenden algılanan duygusal istismarın hem de okul ikliminin manidar rolü olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin akran zorbalığı-mağdur olma deneyimlerinde ise öğretmenden algılanan duygusal istismarın rolü olduğu görülürken algılanan okul ikliminin manidar bir rolü bulunmamaktadır. Bayar ve Uçanok (2012) tarafından yapılan çalışma, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Çalışmada öğrencilerin okul iklimi algısının olumlu olmasının okullarda gözlemlenen zorbalık davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Benzer olarak Kılıç (2010) da okul iklimi olumlu oldukça zorbalık davranışlarında azalma olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha olumsuz olduğuna ilişkin bulgular (Acosta vd., 2019; Chen vd., 2020) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu durum olumlu okul iklimine sahip okullarda olumsuz öğrenci davranışlarına daha az rastlanma potansiyeli olduğu ve bu şekilde öğrencilerin zorbalık içeren davranışlardan uzak durma eğilimi içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Farklı bir açıdan değerlendirmek gerekirse olumlu okul iklimine sahip okullarda olumsuz öğrenci davranışlarına daha az rastlanabileceği için öğrencilerin mağdur olacakları olaylar yaşama ihtimallerinin de azalacağı söylenebilir. Ayrıca öğrenci davranışlarının ve okul ikliminin niteliği birbirini etkileyen durumlardır (Grazia & Molinari, 2021). Öğrenciler arasında problemleri davranışların yaşanmaması okul ortamını da pozitif yönde etkileyeceği için okul iklimi algısının da olumlu olmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte olumlu okul iklimine sahip okullar öğrenci mağduriyetini en aza indirecek ortamlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin okul ortamına ilişkin değerlendirmelerinin olumsuz olması ve okuldan aldıkları doyumun düşük olması onların okul terki riskini arttırmakla birlikte bu durum okulda zorbalık davranışlarının görülme olasılığını da yükseltmektedir (Kalaycı & Özdemir, 2013).

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin hem zorba hem de mağdur olma durumları üzerinde öğretmen davranışlarının etkili olduğu görülmektedir. Olumsuz öğretmen niteliğinin zorbalığa maruz kalmanın önemli bir yordayıcısı olduğu, duygusal olarak istismar edici davranışların aksine destekleyici öğretmen davranışlarının da öğrenciler arasında görülen zorbalığın sıklığını azalttığı görülmüştür (Yaban, 2010). Buna ek olarak akran zorbalığı konusunda farkındalığı olan öğretmenlerin süreçle alakalı alacağı önlemlerle birlikte öğrencilerin zorba ve mağdur olma durumlarında neler yapabilecekleri konusunda gerekli



bilgilendirme çalışmalarını da daha iyi yapabilecekleri düşünülmektedir. Burada öğretmenin okul ortamında sergilemiş olduğu davranışın öğrencinin kendisini şekillendirmesini sağladığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bundan dolayı öğretmenden algılanan duygusal istismar zorbalık davranışının en güçlü belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarıyla tutarlı olarak Şimşek ve Önder (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenden algılanan duygusal istismarın seviyesi öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerini en yüksek seviyede yordayan değişken olarak bulunmuştur. Ayrıca hakaret eden ve azarlayan öğretmen tutumlarının olduğu sınıf ortamlarında bulunan öğrencilerin öfke kontrolünü sağlamada zorlandıkları, saldırgan ve yıkıcı davranışları daha fazla sergiledikleri görülmektedir (Henricsson ve Rydell, 2004). Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın hem onların davranışları hem de öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gösteren araştırmalarla karşılaşılmıştır (Lansford vd., 2002; Aluede vd., 2012).

Öğretmenden algılanan duygusal istismar öğrencilerin mağdur olma durumlarının da en güçlü yordayıcısıdır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak öğretmenden algılanan duygusal istismar, öğretmen tutumları ile akran zorbalığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Banzon-Librojo vd., 2017; James vd., 2008; Marraccini vd., 2015). Şimşek ve Önder (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yüksek davranış problemleri görülen ergenlerde duygusal istismar seviyelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılması bu çalışmayı destekler niteliktedir. İlgili alan yazında da ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile davranış problemleri seviyeleri arasında anlamlı ilişki olduğunu destekleyen araştırmalar yer almaktadır (Erkman, 1991; Lansford vd., 2002). Aynı doğrultuda farklı araştırmalarda ise öğretmenlerin öğrenciye karşı destekleyici tutumlara sahip olmasının öğrencilerin zorbalık davranışları karşısında incinebilirliğini önemli ölçüde azalttığı görülmektedir (Attar-Schwartz, 2009; Khoury-Kassabri vd., 2005; Salle vd., 2018; Thapa vd., 2013). Öğretmeni tarafından duygusal istismara maruz kalan öğrencinin, okulda yaşadığı sorunların çözümünde öğretmenden yardım talep edebilmesi oldukça zordur. Bundan dolayı da bu öğrencilerin zorbalığa uğradığında çözüm aramak için öğretmeniyle iletişime geçemediği ve mağdur olma eğilimi sergilediği görülmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrencilere karşı sergilediği tutum ve davranışların öğrencilerin akran zorbalığı davranışlarını şekillendirici etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmeni tarafından duygusal olarak istismar edilen öğrencilerin olumsuz davranışlar geliştirmesi veya öğretmenden duygusal olarak istismar edildiği algısından dolayı içinde bulunduğu sıkıntılı süreçleri öğretmeniyle paylaşmadığı için mağdur olma durumunda olmaları beklendik bir sonuç olmuştur.

Sonuç olarak öğretmenden algılanan duygusal istismar hem öğrencilerin zorbalık davranışlarında bulunması hem de zorbalık mağduru olmaları üzerinde etkili olurken algılanan okul ikliminin sadece zorbalık üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Akran zorbalığı-zorba olma durumunun yordanmasında okul ikliminin en büyük paya sahip değişken olduğu görülmektedir. Okulun pozitif bir kültüre sahip olması ve kapsayıcı bir anlayışla yönetilmesi öğrencilerin zorbaca davranışlar sergilemesinde önemli bir engel olacaktır. Bu sürecin oluşmasında okulda yer alan tüm paydaşların rolü bulunmaktadır. Okul yönetiminin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların, velilerin ve okuldaki destek personelinin pozitif okul iklimini oluşturmak için ortak bir şekilde hareket etmesi önerilmektedir. Bununla birlikte akran zorbalığına yönelik verilecek eğitimlerin sadece öğrencilerle sınırlı kalmaması, okul yönetimi ve öğretmenlerin de bu eğitimlere dahil olarak farkındalık kazanmaları önerilmektedir. Araştırma sonuçları okul ikliminin sadece zorba olma durumunu etkilediğini gösterirken, öğretmenden algılanan duygusal istismarın hem zorba hem de mağdur olma durumu üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin akran zorbalığı konusunda daha çok bilgi sahibi olması öğrenciler üzerinde de olumlu bir etki yaratacaktır. Akran zorbalığı farklı değişkenlerle birçok kez çalışılmış olmasına rağmen konu önemini korumaya ve günümüzde artarak görülmeye devam etmektedir. Araştırma sonuçlarının yanında çalışmanın pandemi döneminde

yapılmış olmasından dolayı verilerin yüz yüze toplanmasında ve daha geniş örneklem grubuna ulaşılmasında sınırlılıklar yaşanmıştır. Bu şartlardan dolayı çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Konuyla ilgili farklı çalışmalarda seçkisiz örnekleme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A. & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Alantar, M. (1989). *Psychological maltreatment: An attempt of its definition by experts and its assessment among a group of adolescents*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Aluede, O., Ojugo, A. I., & Okoza, J. (2012). Emotional abuse of secondary school students by teachers in edo state, Nigeria. *Research in Education*, 88, 29-39. <https://doi.org/10.7227/RIE.88.1.3>
- Andreou, E. (2000). 8-12 yaş arası Yunan okul çocuklarında zorba/kurban sorunları ve bunların psikolojik yapılarla ilişkisi. *Agresif Davranışlar*, 26(1), 49-56 [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1%3C49::AID-AB4%3E3.0.CO;2-M](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C49::AID-AB4%3E3.0.CO;2-M)
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing"? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729. <https://doi.org/10.1017/s0033291709991383>
- Aslan, S. & Aşıcı, H. (2011). Ergenlerde okul zorbalığının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 71-83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67827>
- Atik, G. & Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25428/268269>
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(3), 407-420. <https://doi.org/10.1037/a0016553>
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90661>
- Baker, Ö. E. (2009). Peer victimization, rumination, and problem solving as risk contributors to adolescents' depressive symptoms. *The Journal of Psychology*, 143, 78-90. <https://doi.org/10.3200/jrlp.143.1.78-90>
- Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R. & Alampay, L. P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, 57, 18-22. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.001>
- Bayar, Y. & Uçanok, Z. (2012). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 101-114.

[https://www.researchgate.net/publication/297517269\\_Okul\\_Sosyal\\_iklimi\\_ile\\_Geleneksel\\_ve\\_Sanal\\_Zorbalik\\_Arasindaki\\_iliskiler\\_Genellenmis\\_Akran\\_Algisinin\\_Araci\\_Rolu](https://www.researchgate.net/publication/297517269_Okul_Sosyal_iklimi_ile_Geleneksel_ve_Sanal_Zorbalik_Arasindaki_iliskiler_Genellenmis_Akran_Algisinin_Araci_Rolu)

- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Brown, S. L., Birch, D. A. & Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9-to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75(10), 384-392. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.tb06642.x>
- Burnukara, P. & Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120120000m000108.pdf>
- Buser, T. J. & Buser, J. K. (2013). Helping Students with Emotional Abuse: A Critical Area of Competence for School Counselors. *Journal of school counseling*, 11(9). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012312.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Cenksever Önder, F. & Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897-914. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90534>
- Chen, C., Yang, C., Chan, M. & Jimerson, S. R. (2020). Association between school climate and bullying victimization: Advancing integrated perspectives from parents and cross-country comparisons. *School Psychology*, 35(5), 311-320. <https://doi.org/10.1037/spq0000405>
- Craig, W. M., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Çakar, Y. (1994). *The construction of perceived teacher behavior inventory*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153431>
- Çınkır, Ş. & Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(5), 236-253. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108438>
- Çınkır, Ş. & Karaman-Kepenekçi, Y. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25(2), 165–183. <https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085809>
- Elias, M. J., Weissberg, R. P., Hawkins, J. D., Perry, C. L., Zins, J. E., Dodge, K. A., et al. (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and

- policy. In R. J. Haggerty, N. Garnezy, M. Rutter, & L. Sherrod (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescence: Processes, mechanisms, and interventions* (ss. 269-315). Cambridge University Press.
- Erkman, F. (1991). Çocukların duygusal ezimi. E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmali Çocukların Kötü Muameleden Korunması* [I. Ulusal Kongresi] (s.163-169). Ankara
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). McGraw-Hill
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537. <http://genclikbirikimi.org/kunye-29118-okullarda-akran-zorbaligi-makale>
- Grazia, V. & Molinari, L. (2021). School climate research: Italian adaptation and validation of a multidimensional school climate questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(3), 286-300. <https://doi.org/10.1177/0734282920967141>
- Gültekin, Z. & Sayil, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47-61. <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/15/47-61.pdf>
- Gümüşler Başaran, A. (2014). *Rize ili lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve zorbalığı önleme eğitimi etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Gündüz, B., & Ay, İ. (2021). Zorba ve mağdur olan ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fikriyat Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 145-161. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fikriyat/issue/68124/1059456>
- Hakan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin farklı zorba türleri ile karşı karşıya kalma sıklığının ve boyun eğme davranışı ile durumluk-sürekli öfke ile ilişkisinin karşılaştırılması. *Millî Eğitim*, 190, 54-71. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442554>
- Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16, 5540-5564. <https://doi.org/10.26466/opus.758653>
- Henricsson, L.& Rydell, A.M. (2004). Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B. & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: what roles do teachers play? *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 17(3), 160-173. <https://doi.org/10.1002/car.1025>
- Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6732/90501>
- Karaman, Ö. & Yurtal, F. (2015). Students' perceptions of school climate where violence is prevalent in schools. *Elementary Education Online*, 14(2), 421-429. <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.10946>

- Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226. <https://www.acarindex.com/pdfs/647166>
- Kassabri, M. K. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse & Neglect*, 35(4) 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.004>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180. <https://doi.org/10.1093/swr/29.3.165>
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi: Esenyurt ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi.
- King, M. A. & Janson, G. R. (2011). Beware Emotional Maltreatment. *Principal*, 91, 18-21. [https://www.naesp.org/sites/default/files/King\\_Janson\\_SO11.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/King_Janson_SO11.pdf)
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Koç, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi.
- Kurt, T. & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/298/163>
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., Crozier, J. & Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(8), 824-830. <https://doi.org/10.1001/archpedi.156.8.824>
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., & Gastaldi, F. G. M. (2018). Emotionally abusive behavior in Italian middle school teachers as identified by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1327-1347. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0886260515615144>
- Marraccini, M. E., Weyandt, L. L. & Rossi, J. S. (2015). College students' perceptions of professor/instructor bullying: questionnaire development and psychometric properties. *Journal of American College Health*, 63(8), 563-572. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1060596>
- McEachern, A. G., Aluede, O. & Kenny, M. C. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 3-10. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2013). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Nearchou, F. (2018). Resilience following emotional abuse by teachers: Insights from a cross-sectional study with Greek students. *Child Abuse & Neglect*, 78, 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.012>

- Olweus, D. (1994). Bullying at school. Huesmann, L.R(Ed.), *Aggressive behavior* (ss. 97-130). *Aggressive Behavior. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5)
- Olweus, D. (2003). A Profile of bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6), 12–17. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/A-Profile-of-Bullying-at-School.aspx>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B. & Kang, M. (2011). The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, 81(5), 231-238. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00590.x>
- Öksüz, Y., Çevik, C. & Kartal, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Rize ili örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 1911-1934. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3701>
- Özdiñer Arslan, S. & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Millî Eğitim*, 38(184), 218-227. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442932>
- Özkan, Y. & Çiftci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90762>
- Peguero, A. A. (2019). Introduction to the special issue on significance of race/ethnicity in bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(3), 159-160. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00032-8>
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved inbullying: Social behavior, peer relationships, andsocial status*. [Doctoral dissertation, University of Berne]. [https://sospais.files.wordpress.com/2010/05/bullying\\_.pdf](https://sospais.files.wordpress.com/2010/05/bullying_.pdf)
- Pillay, J. (2021). Bullying prevalence and numeracy performance among primary school children in Johannesburg: Implications for school-based interventions. *South African Journal of Childhood Education* 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.956>
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/304/24>
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868168.pdf>
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: and what to do about it*. Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Sychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Salle, T. la, George, H. P., McCoach, D. B., Polk, T. & Evanovich, L. L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 43(3), 383-392. . <https://doi.org/10.1177/0198742918768045>

- Sprott, J. B., Jenkins, J. M. & Doob, A. N. (2005). The importance of school: Protecting at-risk youth from early offending. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3(1), 59-77. <https://doi.org/10.1177/1541204004270943>
- Şimşek, S. & Önder, F. C. (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1123-1137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8591/106799>
- Tatlılıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya Örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-232. <https://doi.org/10.29029/busbed.328657>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tuncay, A. & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32944/366058>
- Tural Hesapçıoğlu, S. & Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(4), 284-293. <https://alpha-psychiatry.com/Content/files/sayilar/80/284-293.pdf>
- Türk Kurtça, T., Ermağan Çağlar, E., & Sanal Özcan, Y. (2020). Akran Zorbalığı ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu Arasındaki İlişkinin Gözden Geçirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 584-595. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.693410>
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468- 483. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304203>
- Varjas, K., Henrich, C. C. & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/15388220802074165>
- Williams, K. R. & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Winnaar, L., Arends, F. & Beku, U. (2018). Reducing bullying in schools by focusing on school climate and school socio-economic status. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns1a1596>
- Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynlerden ve okul ortamında öğretmenlerden algılanan destek ile akran zorbalığı / zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Yaman, E., Karakülâh, D. & Dilmaç, B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin değerlerini yordayan iki önemli değişken: Siber zorbalık eğilimleri ve okul kültürü arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 323-337. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302417>
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R. & Dikici, A. (2009). Teachers' perceptions about school violence in one Turkish city. *Journal of School Violence*, 8(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/15388220802067797>
- Yavuzer, Y. & Karataş, Z. (2012). Ergenlerde otomatik düşünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkide öfkenin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 117-123. [https://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C24S2/6\\_1229\\_Ergenlerde%20Otomatik.pdf](https://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C24S2/6_1229_Ergenlerde%20Otomatik.pdf)

- Yavuzer, Y. & Ömer, Ü. R. E. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 389-405. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61801/924636>
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/45882>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Bullying which is the most common type of aggression, is defined as behavior patterns that are not one-off but continuous, where there is a power imbalance between the bully and the victim, which can be seen not only physically but also verbally or psychologically (Tatlıoğlu, 2016). Peer bullying which is defined as the intentional repetitive harming behaviors of students to students whom they see as weaker than themselves, is thought to be one of the ones that affect a person's development the most (Olweus, 2003). Peer bullying causes various academic, social and psychological problems for the victims (Gültekin & Sayil, 2005; Peguero, 2019). People who are bullied face negative consequences such as low concentration, school avoidance, depression, anxiety, loneliness, suicide, low self-esteem and social isolation (Olweus, 1994; Owusu et al., 2011; Rigby, 2003). Studies have shown that students who are exposed to bullying have low self-efficacy levels (Atik & Kemer, 2008), lower academic achievement (Arseneault et al., 2009; Pillay, 2021) and various behavioral problems (Klomek et al., 2010).

School climate is one of the most important determinant of peer bullying (Grazia & Molinari, 2021; Winnaar et al., 2018). Studies show that there is a positive correlation between students' exposure to bullying behaviors and fear during school visits (Brown et al., 2005), school culture supporting bullying (Olweus, 1994), low control and severe conflicts at school (Craig et al., 2000; Williams & Guerra, 2007), disliking school and feeling unsafe at school (Hazler, 1992; Varjas et al., 2009). It is seen that there is a negative relationship between students' perception of school as reliable and fair, harmony between people at school and feeling belonging to school and peer bullying (Bayraktar, 2009; Sprott et al., 2005; Williams & Guerra, 2007).

One of the factors that can affect peer bullying is emotional abuse perceived from the teacher Which is seen through neglect, humiliation, isolation, name-calling, intimidation and inappropriate discipline methods against students (Nearchou, 2018).

Within the scope of this study, it was aimed to examine the role of school climate and emotional abuse perceived from teachers in the peer bullying experiences of high school students. In line with this purpose, answers to the following research question are sought. What is the role of perceived school climate and perceived emotional abuse from teachers on high school students' bullying and on high school students' victimization?

### Method

The research was conducted based on the predictive correlational model. In this context, the dependent variable of the study was bully and victim status in peer bullying, while the independent variables were perceived school climate and perceived emotional abuse from teachers.

Easily accessible sampling method was used in the study. A total of 396 high school students in Gaziantep province participated in the study in the 2020-2021 academic year. In order to collect some general information about the individuals participating in the study, the



researcher prepared a "Personal Information Form". Peer Bullying Identification Scale Adolescent Form, (Tuncay & Pişkin, 2015), Perceived Teacher Behavior Scale (Çakar, 1994) and School Climate Scale (Kurt ve Çalık, 2010) were used to collect data. IBM SPSS Statistics 23 program was used to analyze the data obtained through data collection tools.

### **Results, Discussion and Conclusion**

According to the results of the study, both perceived emotional abuse from teachers and school climate played a significant role in students' peer bullying-bullying experiences. On the other hand, emotional abuse perceived from the teacher has a significant role in students' peer bullying-victimization experiences, while perceived school climate does not have a significant role. The study conducted by Bayar and Uçanok (2012) stated that students' positive perception of school climate was effective in reducing bullying behaviors observed in schools, which in turn supports the results of this study. Similarly, Kılıç (2010) and Petrie (2014) stated that as the school climate is positive, bullying behaviors decrease. In addition, the findings that students who are exposed to peer bullying have more negative perceptions of school climate (Acosta et al., 2019; Chen et al., 2020) are in line with the research results. This situation can be interpreted as that there is less potential to encounter negative student behaviors in schools with a positive school climate, and in this way, students tend to stay away from bullying behaviors.

According to the results, it is seen that teacher behaviors are effective on both bully and victim status of students. Emotional abuse perceived from the teacher stands out as the strongest determinant of bullying behavior. Consistent with the results of the study, Şimşek and Önder (2011) also found that the level of emotional abuse perceived from the teacher was the variable that predicted the behavior problems observed in students at the highest level. Emotional abuse perceived from the teacher is also the strongest predictor of students' victimization. Similar to the results of the research, perceived emotional abuse from the teacher shows that there is a significant positive relationship between teacher attitudes and peer bullying (Banzon-Librojo et al., 2017; James et al., 2008; Marraccini et al., 2015).

As a result, emotional abuse perceived from the teacher was found to be effective on both students' engaging in bullying behaviors and being victims of bullying, while perceived school climate was found to be effective only on bullying. In addition, it was concluded that the teacher and the school were effective on students' exhibiting bullying behaviors but the teacher and the school did not have an effect on students' victim status.