

## Farklı Zorbalık Konumunda Olmak Empatik Eğilim ve Yaşam Doyumu Bağlamında Bir Fark Yaratır mı?

### Does Being in a Different Bully Status Make a Difference Regarding Empathy and Life Satisfaction?

Baki DUY\*, M. Ali YILDIZ\*\*

**Özet:** Zorbalık okullarda giderek yaygınlaşan ve tüm dünyada sorun haline gelen bir olgudur. Yapılan çalışmalar, zorbalık ile çeşitli kişisel, ailevi ve sosyal değişkenlerin ilişkili olduğunu göstermekte. Dolayısıyla bu çalışmada, farklı zorbalık konumunda olma ile (zorba, kurban ve zorba/kurban) empatik eğilim ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır merkezindeki ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden, %45,7'si kız, %54,3'ü erkek olmak üzere toplam 277 öğrenci oluşturmuştur. Analizler sonucunda; kurban konumundaki öğrencilerin bilişsel empatik eğilim, duygusal empatik eğilim ve toplam empatik eğilim değişkenleri bağlamında zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrencilerden daha fazla empatik eğilime sahip olduğu; zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrenciler arasında bilişsel empatik eğilim, duygusal empatik eğilim ve toplam empatik eğilim değişkenleri bağlamında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Zorba/kurban konumundaki öğrencilerin, alan yazınla uyumlu bir şekilde diğer öğrencilere nazaran algılanan yaşam boyu bağlamında daha dezavantajlı bir durumda olduğu; zorba öğrencilerin ise daha avantajlı durumda olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, empatik eğilim ve yaşam doyumu üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular mevcut alan yazın bağlamında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Zorbalık, empatik eğilim, yaşam doyumu, erinlik

**Abstract:** Bullying at school has become a widespread problem in all around the world. Studies about bullying revealed that there are some individual, familial and social variables contributing to bullying problem. Thus, the purpose of the current research was to investigate the relationship between bully/status, empathy and life satisfaction in early adolescents. Analyses revealed that victimized students had higher levels of empathic tendency than bullies and bully/victims regarding both cognitive and emotional components. There were no significant differences between bullies and bully/victims regarding empathic tendency. In terms of life satisfaction, bully/victim group is the most disadvantageous group comparing to victims and bullies which is rather consistent with the literature. Surprisingly, bullies were the most advantageous group comparing to other groups regarding life satisfaction scores. Moreover, gender did not have a significant effect on empathic tendency and life satisfaction. Findings are discussed in terms of current literature, and some suggestions are presented.

**Key Words:** Bullying, empathic tendency, life satisfaction, early adolescence.

\* Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, e-posta: [bakiduy@gmail.com](mailto:bakiduy@gmail.com) veya [bakiduy@anadolu.edu.tr](mailto:bakiduy@anadolu.edu.tr)

\*\* Dr., Adıyaman Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Adıyaman-Türkiye, e-posta: [alipdr@hotmail.com](mailto:alipdr@hotmail.com)

## GİRİŞ

### Zorbalık

Okullardaki zorbalık sorunları son yıllarda yapılan araştırmalarda sıkça yer almaktadır. Zorbalık konusu ile ilgili ilk araştırmacılarından biri olan Olweus'a (1999: 10-11) göre bir davranışın "zorbalık" olarak tanımlanabilmesi için şu üç ölçütü karşılaması gerekmektedir: (a) kasıtlı olarak zarar verme amacı güden saldırgan davranışlar olması, (b) art arda ve zaman içinde tekrarlayarak gerçekleşmesi ve (c) ilişki içinde olan bireyler arasında bir güç dengesizliğinin olması. Olweus (1999) bir öğrenci bir veya daha fazla öğrenci tarafından zaman zaman ve tekrarlayan bir biçimde olumsuz eylemlere maruz kaldığında onu mağdur veya kurban olarak tanımlamaktadır. Hemen her zaman zorba ve kurban arasında açık bir güç farkı vardır. Zorbaların süregelen biçimde bazı sınıf arkadaşlarını rahatsız etmekten hoşlandıkları görülmektedir (Harris ve Petrie, 2003). Zorbaca davranışlar genellikle doğrudandır ve vurmak, itmek, silah ile tehdit etmek gibi fiziksel saldırganlığı içermektedir. Doğrudan zorbalıkta lakap takmak, toplum içinde aşağılamak ve sindirmek gibi sözel saldırganlık türü davranışlar da olabilmektedir. Zorbalık aynı zamanda dolaylı olmaktadır; akran grubundan dışlama, görmezden gelme, sosyal reddetme, söylentiler yayma (dedikodu yapma) gibi (Vanderbilt ve Augustyn, 2010).

Alan yazında zorbalık olgusuyla ilişkili bazı gruplar, sınıflamalar yapılmakta. Ortak kabul gören sınıflamaya göre zorba, kurban, zorba/kurban ve izleyici (bystander) konumunda olan öğrenciler söz konusu. Farklı zorbalık konumlarına dair bir takım tanımlamalar yapılmaktadır. Farrington'a (1993) göre zorbalar genellikle saldırgan, sert, güçlü, kendine güvenen/kendinden emin ve düşüncesizce hareket eden (dürtüsel) bireylerdir. Kurbanlar ise reddedilmiş, yalnız, kaygılı, depresif, karşılık vermekte isteksiz, popüler olmayan ve benlik saygısı düşük kişilerdir. Farrington (1993) zorbaların, okuldaki ders ortalamalarının altında bir düzeye sahip olduklarını ve okuldaki çalışmalara ve öğretmenlere karşı olumsuz bir tutuma sahip olduklarını belirtmektedir. Zorbaların ebeveynleriyle yakın ilişkileri yoktur, babalarına karşı olumsuz bir tutuma sahiptirler ve boş zaman etkinliklerine genellikle onları katmazlar ve ebeveynlerini umursamazlar. Ayrıca, zorbaların akran ilişkilerinin olumsuz olduğu, zorbaların akranlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları belirtilmektedir (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts ve King, 1982). Tipik zorba/kurbanlar ise hem içselleştirme hem de dışsallaştırma sorunu olan, kendine ve diğerlerine karşı yoğun olumsuz tutumları olan, sosyal yetkinliği ve becerileri düşük, akademik başarısı düşük, hem akranları tarafından dışlanan hem de ilişkide olduğu akranları tarafından olumsuz etkilenen öğrenciler şeklinde (Cook, Williams, Guerra, Kim ve Sadek, 2010) tanımlanmakta. Her ne kadar karşıt bulgular söz konusu olsa da, erkek öğrencilerin tüm zorbalık konumlarında kız öğrencilere daha fazla yer aldığı belirtilmekte (Cook ve diğ., 2010).

Zorbalık çok sayıdaki çocuğu etkilemekte olup, olumsuz psikolojik, fiziksel ve psikosomatik sonuçlar için uzun vadeli risklere zemin oluşturmaktadır (bkz. Hawker ve Boulton, 2000; Rigby, 2003). Zorbalığa uğrayan çocuklarda benlik saygılarında azalma, okula devamsızlık, depresyon ve intihar oranlarında artış dahil olmak üzere uzun vadeli etkiler görülmektedir. Çocukların okula devamı etkilenmektedir; zorbalığa uğrayan çocukların okuldan korkup kaçtıkları bildirilmektedir. Kurban çocukların okuldan aldıkları doyum akranlarından daha düşüktür (Harris ve Petrie, 2003). Rigby (2007) zorbalığa uğrayan çocukların çok az arkadaşına sahip olduklarını ve birçok çocuğun onlar ile arkadaşlık yapmak istemediğini belirtmektedir. Zorbalığa uğrayan çocukların dışlanma yaşadıklarını ve bunun derinleşerek depresif duygular hissetmelerine neden olabileceğini belirtmektedir. Benzer biçimde Schafer ve diğerleri (2004) çalışmalarında kurban konumundaki ergenlerin kurban olmayanlara göre genel benlik saygılarının daha düşük, yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve başkalarına korkulu bağlandıklarını belirlemişlerdir.

***Empati ve Empatik Eğilim***

Empati kişilerarası ilişkilerin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Güncel yaklaşımlar empatik eğilimi, hem bilişsel hem de duyuşsal/duygusal bileşenleri ile çok boyutlu bir yapı olarak açıklamaktadırlar (Davis, 1983; Mehrabian ve Epstein, 1972). Bilişsel bileşen (özellikle perspektif alınmasında) bir kişinin başka insanların bakış açısını tanımlama ve anlama yeteneğini yansıtır. Buna karşın duygusal bileşen ise (özellikle empatik ilgide) başkalarının duygusal yaşantılarını deneyimleme ve bunu paylaşma becerisi olarak tanımlanmakta. Empatinin bilişsel boyutunda bilişsel rol alma varken, duygusal boyutunda duygusal rol alma vardır (Dökmen, 2005).

Empati ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişki alan yazında net biçimde ortaya konulmuştur (Jolliffe ve Farrington, 2004). Diğer taraftan, zorbalığı ve diğer saldırganca davranışları azaltmaya yönelik bir çok sosyal-bilişsel müdahalelerin önemli ögesi olan empatik becerilerin artırılması olmasına rağmen, empati ve zorbalık arasındaki ilişkilerin yeterince araştırılmamış olması ilgi çekicidir (Manger, Eikeland ve Asbjornsen, 2001). Ancak yine de empati ve zorbalık arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik çalışmalar söz konusudur. Yapılan çalışmalarda empatinin çocukların savunucu veya izleyici rollerini tanımlamada anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, kurbanı karşı empatik ilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin zorbalığı durdurmaya yönelik müdahale olasılıkları daha yüksektir (Gini, Albiero, Benelli, ve Altoè, 2007; Hektner ve Swenson, 2012). Bu bulgu izleyici rolündeki öğrencilere yönelik çalışmalarda güvengenlik geliştirme yanında, empati geliştirme çalışmalarının işlevsel olabileceğini göstermektedir.

Yapılan çalışmalar özellikle duygusal empati ile zorbalık arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymakta (Jolliffe ve Farrington, 2006; Jolliffe ve Farrington, 2011; Kokkinos ve Kipritsi, 2012; Yeo, Ang, Loh, Fu, ve Karre, 2013). Zorbalar ister erkek olsun ister kız, kurban ve izleyicilere nazaran daha düşük duygusal empatik düzeye sahip oldukları bildirilmektedir. Endresen ve Olweus (2001) zorbalık yaşayan kızların erkeklerden daha fazla duygusal sıkıntı yaşadıklarını ve daha fazla empatik ilgiye sahip olduklarını; ayrıca zorbalığı olumsuz olarak görme eğiliminde olan empatik ilgisi yüksek çocukların daha düşük düzeyde zorbalığa maruz kaldıklarını belirlemişlerdir. Espelage, Mebane ve Adams (2004) empati ile zorbalık arasında olumsuz ilişki bulmuşlardır. Kızların erkeklere göre empatik ilgi ve perspektif alma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ne ki, düşük empati düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkiye dair çelişkili bulgular mevcuttur (Jolliffe ve Farrington, 2006). Dolayısıyla bu ilişkinin varlığını güçlendirecek çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmekte.

***Yaşam Doymu***

Yaşam doymu, kişinin yaşamının bütününe ya da özel alanlarına (aile hayatı, okul deneyimleri vb.) dair sahip olduğu olumlu, öznel değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Diener, Suh, Lucas, ve Smith, 1999). Yaşamın bütününe kapsayan yaşam doymu kişinin nasıl bir ruh sağlığı içerisinde olduğunu gösteren önemli bir göstergedir. Yaşamda meydana gelecek çeşitli engellenmeler, zorlanmalar, çatışmalar ve ani olumsuz değişimler yaşam doymu düzeyinin düşmesine neden olabilir (Demirel ve Canat, 2004).

Çocuk ve ergenlerde yaşam doymu, psiko-sosyal değişkenlerle oldukça ilişkilidir. Yapılan çalışmalar çocuk ve ergenlerin yaşam doymundaki bireysel farklılıklarının bilişsel, duygusal, davranışsal işlevleriyle ilgili olduğunu göstermektedir. Ayrıca ilişkiler, bilişsel özellikler, başa çıkma tarzlarının yanı sıra, kişi içi (intrapersonal), (uyuşturucu kullanımı, depresyon) ve kişiler arası (örn., saldırgan davranış, yalnızlık) etmenler gibi kişisel özellikleri kapsamaktadır. Özellikle çocuk ve ergenlerde yüksek yaşam doymu, dışa dönük mizaç, aktif baş etme, iç denetim odağı, olumlu benlik kavramı ve yaşamdaki amaçlar, anlamlı katılım, sosyal faaliyetler ve daha düşük olasılıkla uyuşturucu ve alkol ilgisi ve psikopatolojik (içsel ve dışsal) davranışlar ile ilişkilidir (Huebner, 2004).

Ülkemizde yapılan araştırmalarda zorbalığın yaygın bir şekilde görüldüğü, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla zorbalık davranışı sergilediklerini ve zorbalık kurbanı olduklarını, zorbalık yapan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin zorbalık yapmayan

öğrencilere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Yaşam doyumu ve zorbalık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, zorbalığa karışmayan öğrencilerin yaşam boyutunun tüm alanlarından aldıkları puanların, zorbalığa karışan öğrencilerin aldıkları puanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Hilooğlu, 2009; Totan ve Yöndem, 2007).

Araştırmaların ortak noktalarından hareket edildiğinde, okulda zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan kurban ve zorba/kurban konumundaki öğrencilerin, empatik eğilim ve yaşam doyumu düzeyleri arasında bir ilişki olabileceği görülmekte. Gerek yurt dışı gerekse yurt içi alan yazında zorbalıkla ilişkili çalışmaların daha çok olumsuz psikolojik değişkenlerle zorbalık arasındaki ilişkilere odaklandığı, empati, iyi oluş gibi olumlu, sağlıklı değişkenlerle ilişkisinin ihmal edildiği görülmekte. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, okulda zorba, kurban ve zorba/kurban konumundaki erinleri empatik eğilim ve yaşam doyumu düzeyleri açısından karşılaştırmaktır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Diyarbakır ili Yenişehir İlçesi'nde bulunan Mehmetçik İlköğretim Okulu ile Hasanpaşa İlköğretim Okulu ve Bağlar İlçesinde bulunan Fatih İlköğretim Okulunda 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sırasında toplam 400 öğrenciye ölçme araçları uygulanmış, fakat ölçme araçlarını eksik ve hatalı dolduran 123 öğrenci araştırmanın dışında bırakılmışlardır. Deneklerin % 45.7'sini kız, % 54.3'ünü erkekler oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

#### *Akran Zorbalığı Anketi*

Araştırmada, öğrencilerin zorba ve kurban olma durumlarını belirlemek için Pişkin (2002) tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Anketi" kullanılmıştır. Bu anket öğrencileri zorba, kurban, zorba/kurban ve nötr olmak üzere dört gruba ayırmaktadır. Ankette bazı soruları tüm gruplar yanıtlarken, bazı soruları sadece zorbalar ya da sadece kurbanlar vb. yanıtlamaktadır. Anket zorbalık gruplarını belirleme yanında, zorbalığın nerelerde, hangi zamanlarda ve kimler tarafından yapıldığı, çocukların zorbalığa uğradıklarında neler yaptıklarını, neler hissettiklerini, kimlere söyledikleri gibi durumlarını saptamayı amaçlayan 35 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada ise anketin zorba ve kurbanları belirlemeye yönelik olarak kullanılan ilk 10 sorusu kullanılmıştır.

#### *KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (KASİ-EEÖ-EF)*

Bu ölçek çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin "Ergen Formu" kullanılmıştır. KA-Sİ Ergen Formu, 10'u duygusal, 7'si bilişsel empatiyi ölçmek üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır. KA-Sİ EEÖ Ergen Formunun iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .87, duygusal empati için .82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .82 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .75, duygusal empati alt boyutu için .73 ve bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik çalışmasının yapıldığı grubun verileri üzerinden yapılan hesaplamalarda ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .91, duygusal empati için .89 ve bilişsel empati için .81 bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010). Bu çalışmada ölçeğin geneli için edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .77'dir.

#### *Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu (ÇBÖYDÖ-KF)*

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formunun kültürümüze uyarlanması ve geçerlik, güvenilirlik çalışmaları Siyez ve Kaya (2008) tarafından yapılmıştır. 6 maddeden oluşan ölçek, öğrencilerin hem yaşamın geneline ilişkin hem de aile, arkadaş, okul, benlik ve yaşanan çevre olmak üzere beş boyutta algılanan yaşam doyum düzeylerini değerlendirmektedir. Alt boyutlardan elde edilen puanların toplanması sonucunda toplam yaşam doyum düzeyi

hesaplanmakta. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı iç tutarlılığı .89 olarak bulunurken, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .82 olarak bulunmuştur. Ülkemizde ayrıca, Çivitci (2007) tarafından uyarlanan, öğrencilerin yaşam doyumlarının değerlendirilmesinde Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeğinin uzun formu da (ÇBÖYDÖ) kullanılmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .69 olarak bulunmuştur.

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Kişisel bilgi formundaki değişkenler, cinsiyet, yaş, sınıf, gibi sosyo-demografik özellikler olarak belirlenmiştir.

#### *Verilerin Analizi*

Araştırmanın değişkenleri olan empatik eğilim ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla, KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formundan elde edilen toplam puanlar ve alt boyutlardan elde edilen puanlar Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yöntemi ile analiz edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalar yapmak amacıyla çok değişkenli istatistik tekniklerinden olan çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Çok değişkenli varyans analizlerinden elde edilen bulguların anlamlı olması durumunda ise, gruplar arası karşılaştırmalar yapmak amacıyla post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Farklı gruplarda bulunan öğrencilerin cinsiyet açısından aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, Kay-Kare (Chi-Square) yapılmıştır. Ayrıca her bir ölçekten elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Verilerin analizi SPSS 15.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere .05 önem düzeyi esas alınmıştır.

#### **BULGULAR**

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekler bazında değerlendirilmeye alınan zorba, kurban ve zorba/kurban konumundaki öğrencilerin toplamının, ölçeklerin her birinden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık değerlerinin -.05 ile 1.12 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -.04 ile 1.89 arasında değiştiği, böylece ciddi bir ihlalin olmadığı görülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçekler bazında değerlendirilmeye alınan zorba öğrenciler ile kurban ve zorba/kurban öğrencilerin, ölçeklerin her birinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Her Bir Ölçekten Elde Edilen Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Zorbalar			Kurbanlar			Zorba/kurbanlar		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Bilişsel Empati	125	16.92	3.28	76	19.69	2.84	76	16.96	3.13
Duygusal Empati	125	24.64	4.79	76	28.23	4.60	76	24.36	4.09
Empati Toplam	125	41.56	7.02	76	47.93	6.56	76	41.32	6.02
ÇÖYDÖ Aile	125	4.54	1.53	76	4.07	1.32	76	2.56	1.20
ÇÖYDÖ Arkadaş	125	3.43	1.36	76	2.73	1.05	76	2.18	.77
ÇÖYDÖ Okul	125	3.69	1.32	76	4.51	1.39	76	3.11	1.36
ÇÖYDÖ Benlik	125	4.52	1.70	76	4.56	1.45	76	2.78	1.29
ÇÖYDÖ Çevre	125	4.04	1.63	76	3.93	1.32	76	2.97	1.31
ÇÖYDÖ Toplam	125	4.28	1.43	76	3.03	.90	76	2.59	.76

Ayrıca, araştırmada kullanılan KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu ve alt boyutları ile Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu ve alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak bakılmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bilişsel Empati	---								
Duygusal Empati	.54**	---							
Empati Toplam	.83**	.92**	---						
ÇÖYDÖ Aile	-.05	.06	.02	---					
ÇÖYDÖ Arkadaş	-.02	-.02	-.02	.18**	---				
ÇÖYDÖ Okul	.13*	.19**	.19**	.17**	.10	---			
ÇÖYDÖ Benlik	.04	.05	.05	.31**	.23**	.31**	---		
ÇÖYDÖ Çevre	.01	-.02	-.01	.30**	.17**	.25**	.39**	---	
ÇÖYDÖ Toplam	-.10	-.05	-.08	.40**	.29**	.17**	.37**	.38**	---

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, hem duygusal empati hem bilişsel empati puanları ile yaşam doyumunun yalnızca okul alt boyutu arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişkisinin olduğu ( $r = .17$ ;  $r = .13$ ) görülmektedir. Benzer biçimde empatik eğilim toplam puanları ile yaşam doyumunun okul alt boyutu arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişki ( $r = .19$ ) bulunmuştur. Elde edilen korelasyon değerleri, empatik eğilim ile yaşam doyumunu arasında zayıf bir ilişkinin varlığını işaret etmekte.

Farklı gruplarda bulunan öğrencilerin (zorba, kurban, zorba/kurban öğrenciler) KASİ-EEÖ-EF'nin alt boyutları ve toplamından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü çok değişkenli varyans analizinden (MANOVA) yararlanılmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3.** Empatik Eğilim Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Bilişsel Empati	419,254	2	209,627	21,42	.000*	.14
Duygusal Empati	758,270	2	379,135	18,22	.000*	.12
Empati Toplam	2301,693	2	1150,846	26,11	.000*	.16

\* $p < .001$

Yapılan tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonucunda, KASİ-EEÖ-EF'nin bilişsel empati alt boyutu üzerindeki grup etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [Pillai's Trace = .165,  $F(2, 274) = 21,42$ ,  $p < .01$ ]. Eta kare değerinin ise düşük düzeye yakın ilişkiyi işaret ettiği görülmektedir ( $\eta^2 = .14$ ). Levene testi sonucunda varyansların benzeşik olmadığı görülmüştür, bu nedenle anlamlılık düzeyi post-hoc karşılaştırmalar için .025 olarak alınmıştır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, bilişsel empati alt boyutu puanları bağlamında, kurban öğrencilerin ( $\bar{X} = 19.69$ ) puanlarının zorba öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X} = 16.92$ ) ve zorba/kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X} = 16.96$ ), anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, kurban konumundaki öğrencilerin bilişsel empati değişkeni bağlamında, zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrencilerden daha fazla bilişsel empatik eğilime sahiptirler. Öte yandan, zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrencilerin bilişsel empatik eğilim değişkeni açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Diğer taraftan, KASİ-EEÖ-EF'nin duygusal empati alt boyutu üzerindeki grup etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [Pillai's Trace = .165,  $F(2, 274) = 18,22$ ,  $p < .01$ ]. Eta kare

değerinin ise düşük düzeye yakın bir ilişkiyi işaret ettiği görülmektedir ( $\eta^2= .12$ ). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespitiye yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, duygusal empati alt boyutu puanları bağlamında, kurban öğrencilerin ( $\bar{X}= 28.23$ ) puanlarının zorba öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 24.64$ ) ve zorba/kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 24.36$ ) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, kurban konumundaki öğrencilerin duygusal empati değişkeni bağlamında, zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrencilerden daha fazla duygusal empatik eğilime sahiptirler. Öte yandan, zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrencilerin duygusal empatik eğilim değişkeni açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tek yönlü çok değişkenli varyans analizi incelendiğinde, KASİ-EEÖ-EF'nin toplam puanları üzerindeki grup etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [Pillai's Trace= .165,  $F(2, 274)= 26,11, p< .01$ ]. Eta kare değerinin ise düşük düzeye yakın ilişkiyi işaret ettiği görülmektedir ( $\eta^2= .16$ ). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespitiye yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, toplam empatik eğilim puanları bağlamında, kurban öğrencilerin ( $\bar{X}= 47.93$ ) puanlarının zorba öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 41.56$ ) ve zorba/kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 41.32$ ), anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, kurban konumundaki öğrenciler, zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrencilerden daha yüksek empatik beceriye sahiptirler. Öte yandan, zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrencilerin toplam empatik eğilim değişkeni açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Farklı gruplarda bulunan öğrencilerin (1= Zorba, 2= Kurban, 3= Zorba/kurban öğrenciler) ÇÖYDÖ-KF'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, yine tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Yaşam Doyumuna İlişkin MANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
ÇÖYDÖ Aile	189,372	2	94,686	48,65	.000*	.26
ÇÖYDÖ Arkadaş	76,340	2	38,170	28,99	.000*	.18
ÇÖYDÖ Okul	74,905	2	37,453	20,39	.000*	.13
ÇÖYDÖ Benlik	169,502	2	84,751	36,03	.000*	.21
ÇÖYDÖ Çevre	59,265	2	29,633	13,71	.000*	.09
ÇÖYDÖ Toplam	156,272	2	78,136	59,66	.000*	.30

\* $p< .001$

Yapılan tek yönlü çok değişkenli varyans analizi sonucunda, ÇÖYDÖ-KF'nin aile alt boyutu üzerindeki grup etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [Pillai's Trace= .678,  $F(2, 274)= 48.65, p< .01$ ]. Eta kare değerinin ise düşük düzeye yakın ilişkiyi işaret ettiği görülmektedir ( $\eta^2= .26$ ). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespitiye yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, aile alt boyutu puanları bağlamında, zorba/kurban öğrencilerin puanları ( $\bar{X}= 2.56$ ), zorba öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 4.54$ ) ve kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 4.07$ ) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle zorba/kurban konumundaki öğrencilerin aile değişkeni bağlamında, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerden daha düşük düzeyde aileye ilişkin doyuma sahiptirler. Öte yandan, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerin aile doyumu değişkeni açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Manova sonucuna göre, ÇÖYDÖ-KF'nin arkadaş alt boyutu üzerindeki grup etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [Pillai's Trace= .678,  $F(2, 274)= 28,99, p< .01$ ]. Eta kare değerinin ise düşük düzeye yakın ilişkiyi işaret ettiği görülmektedir ( $\eta^2= .18$ ). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespitiye yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, arkadaş alt boyutu puanları bağlamında, zorba öğrencilerin puanları ( $\bar{X}= 3.43$ ), kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 2.73$ ) ve zorba/kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 2.18$ ) ve anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, arkadaş değişkeni bağlamında, sırasıyla en yüksek doyuma sahip grup zorbalılar, daha sonra kurbanlardır ve en düşük doyuma zorba/kurbanlar sahiptir.

Tablo 4 incelendiğinde, ÇÖYDÖ-KF'nin okul alt boyutu üzerindeki grup etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [Pillai's Trace= .678,  $F(2, 274)= 20,39$ ,  $p < .01$ ]. Eta kare değerinin ise düşük düzeye yakın ilişkiyi işaret ettiği görülmektedir ( $\eta^2= .13$ ). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespiti yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, okul alt boyutu puanları bağlamında, zorba öğrencilerin puanları ( $\bar{X}= 3.69$ ), kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 4.51$ ) ve zorba/kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 3.11$ ) ve anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, okul değişkeni bağlamında, sırasıyla en yüksek doyuma sahip grup kurbanlar, daha sonra zorbalardır ve en düşük doyuma zorba/kurbanlar sahiptir.

Manova sonucuna göre, ÇÖYDÖ-KF'nin benlik alt boyutu üzerindeki grup etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [Pillai's Trace= .678,  $F(2, 274)= 36,03$ ,  $p < .01$ ]. Eta kare değerinin ise düşük düzeye yakın bir ilişkiyi işaret ettiği görülmektedir ( $\eta^2= .21$ ). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespiti yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, benlik alt boyutu puanları bağlamında, zorba/kurban öğrencilerin puanları ( $\bar{X}= 2.78$ ), zorba öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 4.52$ ) ve kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 4.56$ ) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle zorba/kurban konumundaki öğrencilerin benlik değişkeni bağlamında, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerden daha düşük düzeyde benliğe ilişkin doyuma sahiptirler. Öte yandan, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerin benliğe ilişkin doyum açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Diğer alt boyutlarda olduğu gibi, ÇÖYDÖ-KF'nin çevre alt boyutu üzerindeki grup etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [Pillai's Trace= .678,  $F(2, 274)= 13,71$ ,  $p < .01$ ]. Eta kare değerinin ise düşük düzeye yakın ilişkiyi işaret ettiği görülmektedir ( $\eta^2= .09$ ). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespiti yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, çevre alt boyutu puanları bağlamında, zorba/kurban öğrencilerin puanları ( $\bar{X}= 2.97$ ), zorba öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 4.04$ ) ve kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 3.93$ ) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle zorba/kurban konumundaki öğrencilerin çevre değişkeni bağlamında, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerden daha düşük düzeyde çevreye ilişkin doyuma sahiptirler. Öte yandan, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerin çevreye ilişkin doyum açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Son olarak, ÇÖYDÖ-KF'nin yaşam doyumu toplam puan üzerindeki grup etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [Pillai's Trace= .678,  $F(2, 274)= 59,66$ ,  $p < .01$ ]. Eta kare değerinin ise orta düzeye yakın ilişkiyi işaret ettiği görülmektedir ( $\eta^2= .30$ ). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespiti yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, yaşam doyumu toplam puanları bağlamında, zorba öğrencilerin puanları ( $\bar{X}= 4.28$ ), kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 3.03$ ) ve zorba/kurban öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}= 2.59$ ) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle zorba konumundaki öğrencilerin yaşam doyumu toplam puanları bağlamında, kurban öğrenciler ile zorba/kurban konumundaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde genel yaşam doyumuna sahiptirler. Öte yandan, kurban öğrenciler ile zorba-kurban öğrencilerin genel yaşam doyumunu açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Farklı gruplarda bulunan öğrencilerin (1= Zorba, 2= Kurban, 3= Zorba/kurban öğrenciler) cinsiyet açısından aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, Kay-Kare testi kullanılmıştır. Elde edilen değerler cinsiyet değişkeninin farklı zorbalık konumunda bulunma üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı [ $\chi^2= 3.47$ ,  $p > .05$ ] görülmüştür.

## TARTIŞMA

Mevcut çalışmanın amacı, empatik eğilim ve yaşam doyumu değişkenleri bağlamında farklı zorbalık konumuna sahip ergenleri karşılaştırmak ve ilgili değişkenler arasındaki ilişkileri daha iyi anlamaya yönelik bulgular sunmaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kurban konumundaki öğrenciler; bilişsel empatik eğilim, duygusal empatik eğilim ve empatik eğilim değişkenleri bağlamında, zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrencilerden daha fazla empatik eğilime sahiptirler. Öte yandan, zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrenciler arasında empatik eğilimin tüm bileşenleri bağlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşam doyumu değişkeni bağlamında en kötü durumda olan grubun zorba/kurbanlar olduğu bulunmuştur. Zorbaların



arkadaş boyutu ve genel yaşam doyumu bağlamında daha iyi durumda iken, kurbanların okul boyutunda daha iyi durumda olduğu görülmekte.

Alanyazında düşük düzeyde empati ile saldırganlık arasındaki ilişki net biçimde ortaya konulmuşken (Cohen, 1992; Cohen ve Strayer, 1996; Filiz, 2009; Kaukiainen, Björkqvist, Österman, ve Lagerspetz, 1996; Kaukiainen ve diğ., 1999; Richardson, Hammock, Smith, Gardner, ve Signo, 1994; van Heerebeek, 2010), empati ve zorbalık konumu arasındaki ilişkiye dair birbiriyle çelişen bulgular mevcuttur. Zorbalık saldırganlığın bir türü olduğu düşüldüğünde, iki değişken arasında benzer ilişkilerin olması beklenilir. Yapılan bazı çalışmalarda mevcut çalışmanın bulgularını destekler biçimde zorbaca davranma ve düşük empati düzeyi - özellikle de duygusal empati- arasında ters yönde anlamı bir ilişki bildirilmekteyken (bkz. Espelage, Mebane, ve Adams, 2004; Gini ve diğ., 2007; Gökler, 2007; Jolliffe ve Farrington, 2006; Malti, Perren, ve Buchmann, 2010; Nickerson, Mele, ve Princiotta, 2008; Stavrinides, Georgiou, ve Theofanous, 2010), diğer çalışmalarda ise ya böyle bir ilişki bildirilmemekte ya da diğer değişkenlerin varlığında böylesi bir ilişkinin istatistiksel olarak ortadan kalktığı bildirilmekte (bkz. Endresen ve Olweus, 2001; Jolliffe ve Farrington, 2011; Sekol ve Farrington, 2010; Warden ve Mackinnon, 2003). Topçu ve Erdur-Baker (2012), duygusal empatinin bilişsel empatinin kontrol edilmesi halinde dahi zorbalık ve cinsiyet arasındaki ilişkide düzenleyici bir role sahip olduğunu bildirmekte. Ayrıca, yüksek düzeyde empatiye sahip olan öğrencilerin zorbaca davranışlara katılmamaları bir yana, diğer öğrencilere nazaran daha fazla zorbalığa müdahale etme eğiliminde oldukları ve kurbanla yakından ilgilendikleri bildirilmekte (Caravita, Di Blasio, ve Salmivalli, 2010; Gine ve diğ., 2007). Espelage, Green, ve Polanin (2012) ise empatinin bir parçası olan bakış açısını anlamamanın (perspective taking) zorbalığa müdahale etme ile ilişkili olduğunu bildirmektedir. Diğer taraftan Sutton, Smith ve Swettenham (1999), bazı zorbalıların sosyal becerilerde ve mantık kurmada üstün oldukları tezini savunmaktadırlar. Onlara göre, “yetenekli manipülatör” olan zorbalı, başkalarının içinde buldukları durumları anlarlar, fakat onlarla bunu paylaşmazlar. Belki de bunun sebebi zorbalıların duyarlı (uncaring) ve duygusuz (unemotional) olmaları (Muñoz, Qualter, ve Padgett, 2011). Zorbalı aslında ne yaptıklarının ve karşıdakinin ne yaşadığını anladığını, ancak buna aldırmaz etmediğini veya duygusal düzeyde bu durumdan etkilenmediğini gösteriyor.

Ülkemizde yapılan az sayıdaki çalışmada mevcut bulguyu destekler bulgular elde edilmiştir (Gökler ve diğ., 2007; Siyez ve Kaya, 2011). Siyez ve Kaya (2011), duygusal empati ve bilişsel empatinin akran zorbalığı gruplarını (zorba, kurban, zorba/kurban, karışmayan) ayırmada kullanılabilecek değişkenler olduğunu belirlemişlerdir. Her ne kadar empati ve zorbalık arasındaki ilişkiye dair çelişen bulgular mevcut olsa da, zorbalıların özellikle duygusal empati gösterme konusunda sorun yaşadığı görülmekte.

Mevcut araştırmanın yanıt bulmaya çalıştığı bir diğer soru da, farklı zorbalık konumunda olan öğrencilerin yaşamdan aldıkları doyumun ne derece farklılaştığıdır. Araştırmada yaşam doyumu değişkeni bağlamında en kötü durumda olan grubun zorba/kurbanlar olduğu bulunmuştur. Zorbalıların arkadaş boyutu ve genel yaşam doyumu bağlamında daha iyi durumda iken, kurbanların okul boyutunda daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın bulgularına göre, zorba/kurban konumundaki öğrencilerin aile değişkeni bağlamında, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerden daha düşük düzeyde aileye ilişkin doyuma sahiptirler. Öte yandan, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerin aile doyumunu değişkeni açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. Flouri ve Buchanan (2002) ilgisiz babaya sahip olmanın kurban olma riskini artırdığına dikkat çekmekte. Diğer taraftan, Demaray ve Malecki (2003) kurbanların ve herhangi bir zorbalık konumunda olmayan öğrencilerin, zorba ve zorba/kurban konumundaki öğrencilere oranla daha fazla ailevi destek algıladıklarını rapor etmişlerdir. Benzer biçimde olumlu aile içi ilişkiler ile düşük düzeyde zorbalık yaşama arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu bildirilmekte (Totan ve Yöndem, 2007). Zorbalığın düşük olduğu okullardaki öğrencilerin daha çok demokratik ve hoşgörülü ailelerden geliyor olmaları (Chaux, Molano ve Podlesky, 2009) mevcut bulguyu kısmen desteklemektedir.

Sosyal ilişkilerden alınan doyum ile sosyal destek arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Mevcut araştırmada zorba konumunda olan öğrencilerin arkadaş doyumunu alt boyutunda daha

yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Beklenilenin aksine, kurban konumunda olan öğrencilerin arkadaşlarından daha düşük sosyal destek gördükleri araştırmalarca ortaya konulmuştur (bkz. Demaray ve Malecki, 2003; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, ve Birchmeier, 2009; Rigby, 2000). Kurbanların ve zorba/kurbanların anne-baba, arkadaş, öğretmen gibi önemli bireylerden gelecek desteği zorbalara göre daha çok önemsemesi ve ihtiyaç duymasına rağmen (Flaspohler ve diğ., 2009) zorbaların arkadaş boyutunda daha yüksek puan alması dikkat çekici. Totan ve Yöndem (2007) akran ilişkilerinin artışının zorba olma olasılığını artırırken kurban olma olasılığını azaltmakta olduğunu belirlemiştir. Vanderbilt ve Augustyn (2010) de zorba/kurbanların zayıf akran ilişkilerine sahip olduklarını bildirmekte. Öte yandan Warden ve Mackinnon (2003) çalışmalarında, zorbaların ve kurbanların, pro-sosyal çocuklardan daha fazla akran reddi yaşadıklarını belirlemiştir.

Okul değişkeni bağlamında, sırasıyla en yüksek doyuma sahip grup kurbanlar, daha sonra zorbalardır ve en düşük doyuma zorba/kurbanlar sahiptir. Zorba/kurban konumundaki ergenlerin okulda zorbalardan sık sık taciz edilmeleri ve zorbalığa maruz kalmaları okula ilişkin doyum düzeylerini düşürmüş olabilir. Zorbalığa bulaşmak, bir kurban olmak ya da zorba/kurban olmak düşük akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur (Glew, Fan, Katon, Rivara ve Kernic, 2005). Ayrıca zorbaların, derslere dikkatini verememe, ilgi göstermeme, devamsızlık yapma ve okulu terk etme sorunlarının yaygın olmasından dolayı okula ilişkin doyum düzeyleri düşük bulunmuş olabilir. Vanderbilt ve Augustyn (2010) bütün zorbaların, okula karşı daha yüksek düzeyde olumsuz tutumlara sahip olduklarını ve okulu bırakma risklerinin daha yüksek olduğunu bildirmektedirler. Öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki, okula bağlanma ve empati arasındaki olumlu yöndeki ilişkiler (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, ve Evans, 2013) empati düzeyi yüksek kurban konumundaki öğrencilerin, arkadaş boyutunda zorbalara göre daha düşük puan almalarına rağmen, neden okul yaşamından daha yüksek doyum sağladıklarını açıklamakta.

Zorba/kurban konumundaki öğrencilerin benlik değişkeni bağlamında, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerden daha düşük düzeyde benliğe ilişkin doyuma sahiptirler. Öte yandan, zorba öğrenciler ile kurban öğrencilerin benliğe ilişkin doyum açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bazı çalışmalarda okul zorbalığı, düşük benlik saygısı ile ilişkili bulunmuştur (Egan ve Perry, 1998; Jankauskiene, Kestutis, Sukys, ve Kardeliene, 2008; Kapçı, 2004; Kestutis, Sukys ve Kardeliene, 2008; Schafer ve diğ., 2004). Ne var ki, Sekol ve Farrington (2010) benlik değeri bağlamında farklı zorbalık konumunda olan öğrenciler arasında bir fark olmadığını, hatta zorba/kurbanlar ile zorbaların ve kurbanların nitelik anlamında değil, ancak nicelik olarak farklı olabileceğini belirtmektedirler. Zorba/kurban konumundaki ergenlerin zorbalığa maruz kalmaları ve bu zorbalık durumları ile zaman zaman baş edememelerinin onları ruhsal açıdan olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Zorbalığa maruz kalmak ve zorbalık yapmak arasında adeta pasif-saldırgan bir tutum sergilemeleri/çatışma yaşamaları ve zorbalığa maruz kalmamak için güçlü görünme çabalarının zaman zaman yetersiz kalması, benliklerine ilişkin olumsuz bir tutum geliştirmelerine ve benliklerine ilişkin doyum düzeylerine olumsuz anlamda bir etki yaptığı düşünülmektedir.

Zorba konumundaki öğrenciler yaşam doyumu toplam puanları bağlamında, kurban öğrenciler ile zorba/kurban konumundaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde genel yaşam doyumuna sahiptirler. Öte yandan, kurban öğrenciler ile zorban-kurban öğrencilerin genel yaşam doyumunu açısından aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler biçimde Flouri ve Buchanan (2002), zorbalığa daha fazla maruz kalan öğrencilerin yaşam doyumlarının düştüğünü ve böylece ruh sağlığı bağlamında daha fazla risk altında olduğunu bildirmekte. Çocuk ve ergenlerde yaşam doyumu, psiko-sosyal değişkenlerle oldukça ilişkilidir. (Huebner, 2004). Zorbalığa maruz kalma ile mutsuzluk (Jankauskiene ve diğ., 2008), psikosomatik belirtiler (Forero, McLellan, Rissel ve Bauman, 1999), düşük psiko-sosyal yaşam kalitesi ve iyi oluş (Wilkins-Shurmer ve diğ., 2003), yüksek depresif belirtiler ve intihar düşünceleri (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpelä ve Rantanen, 1999; Prewitt, 1988), madde kullanımı (Vanderbilt ve Augustyn, 2010) arasında anlamlı ilişkilerin varlığı mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ülkemizde yaşam doyumu ve zorbalık arasındaki ilişkiyi araştıran az

sayıdaki çalışmadan birisinde (Hilooğlu, 2009), zorbalığa karışmayan öğrencilerin zorbalığa karışan öğrencilere nazaran yaşam doyumunun tüm alt boyutlarından (arkadaş, okul, aile, çevre, benlik ve genel yaşam doyumu) daha yüksek doyum aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Zorbalıkla ilgili araştırmaların temel değişkenlerinden birisi cinsiyet olagelmıştır. Mevcut araştırmanın bulgularına göre, cinsiyetin farklı zorbalık konumunu belirlemede anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmekte. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçların elde edildiği görülse de (Atik, 2006; Bayraktar, 2009; Glew ve diğ., 2005; Harris ve Petrie, 2003; Kumpulainen ve diğ., 1998; Totan ve Yöndem, 2007; Vanderbilt ve Augustyn, 2010; Veenstra ve diğ., 2005), bir çok zorbalık durumunda zorbanın, kurbanın ve zorba kurbanın erkekler olduğu görülmekte. Kültürel olarak saldırgan davranışlar daha çok erkeklerle ilişkilendirilmekte ve erkek çocuklara bu bağlamda müsamahalı da davranılmakta. Dikkat çekici olan nokta, örneklem grubunun bulunduğu Diyarbakır şehri erkek egemen kültürün ağırlıkta olduğu bir şehir olmasına rağmen, erkek ve kız çocukları arasında zorbalık yapma açısından bir farkın olamaması. Belki de zorbalık fazlasıyla gelişimsel bir olgu.

Mevcut çalışma zorbalık sorununun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilecek bulgular sunmanın yanında, bazı sınırlılıkları da barındırmaktadır. Araştırmanın örneklemini ortaokul öğrencilerinden oluşturmuştur. Her ne kadar bu yaş döneminde zorba davranışların sıklığında diğer yaş dönemlerine göre artış olsa da, ilkokul ve lise öğrencileriyle de zorbalık, empati ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi, zorbalık olgusunu daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu çalışmada farklı zorbalık sınıflamaları (fiziksel, sözel gibi) dikkate alınmamıştır. Farklı zorbalık türleri ile empati ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi yararlı olacaktır. Araştırmanın örneklemini nispeten homojen bir yapıdadır. Daha heterojen gruplarda zorbalık, empati ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenebilir. Son olarak, bu çalışmada izleyici ya da hiç zorbalığa bulaşmamış öğrenciler dikkate alınmamıştır. Bu öğrencilerin de olduğu ve empatinin zorbalığa müdahale etmedeki rolünün incelendiği çalışmalar yapılabilir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bahsedilen sınırlılıkları yanında, erinlerde zorbalığı daha iyi anlamaya yardımcı olacak bulguları söz konusudur. Farklı zorbalık konumları ile empati ve yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Beklenildiği gibi, kurban konumundaki öğrencilerin özellikle duygusal empati boyutunda zorbalardan ve zorba/kurbanlardan daha yüksek empatik eğilime sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu öğrencilerin okul yaşamından daha fazla yaşam doyumu aldığı bulunmuştur. Beklenilenin aksine, zorbaların arkadaş ilişkilerinden ve sosyal çevreden daha fazla doyum sağladığı bulunmuştur. Alan yazındaki bulgularla örtüşecek biçimde, zorba/kurbanların ruh sağlığı bağlamında en olumsuz durumda olduğu bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, okullarda zorbalığı azaltmaya yönelik çalışmalarda hem sınıf içinde hem de sınıf dışında daha empatik bir iklimin oluşmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Diğer taraftan, zorbalık düşünüldüğünde en zor durumda olan öğrencilerin kurban konumunda olan öğrenciler olduğu düşünülebilir, ancak bulgular ve alan yazın zorba/kurbanların ruh sağlığı bağlamında en kötü durumda olan öğrenciler olduğunu göstermekte ve bu öğrencilere yönelik benliği güçlendirmeye, zorbalıkla baş etmeye yönelik çalışmaların yapılması önemli görünmektedir.

## KAYNAKLAR

- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development, 10*, 59–73.
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula ilişkin özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents's participation in bullying: Is Tom involved? *Journal of Early Adolescence*, 30 (1), 138-170.
- Cohen, D. A. (1992). *Empathy in conduct disordered youths*. Master of Arts Thesis, Simon Fraser University.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32 (6), 988-998.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25 (2), 65-93.
- Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okullarında okul iklimi, zorbalık ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi *The First International Congress of Educational Research: Trends and Issues in Educational Research*. 09 Ocak 2012 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/415.pdf> adresinden alınmıştır.
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Çivitci, A. (2007). Çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (26), 51-60.
- Davis, M. H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, 51 (2), 167-184.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bull/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32 (3), 471-489.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Demirel, S., & Canat, S. (2004). Ankara'daki beş eğitim kurumunda kendini yaralama davranışı üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi*, 12 (3), 1-9.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati* (30. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In Bohart, A., & Stipek, D. (Edt.). *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school & society* (pp. 147-165). Washington, DC: American Psychological Association.
- Espelage, D., Mebane, S., & Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In Espelage, D., & Swearer, S. (Edt.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32 (6), 776-801.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice. A review of research*, 17, 381-458.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher supporting in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46 (7), 436-649.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.

- Forero, R., McLellan, L. Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *BMJ*, *319*, 344–347.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, *33*, 467–476.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, *159*, 1026 – 1031.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). Bullying at school: An overview. In Harris, S., & Petrie, G. F. (Ed.) *Bullying: the bullies, the victims, the bystanders* (pp. 1-11). Oxford: The Scarecrow Press, Inc.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *41* (4), 441-455.
- Hektner, J. M., & Swenson, A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence*, *32* (4), 516-536.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Parkin, J., Traylor, K. B., & Agarwal, G. (2009). Childhood depression: Rethinking the role of the school. *Psychology in the Schools*, *46* (5), 433-446.
- Hilooğlu, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, *66*, 3–33.
- Jankauskiene, R., Kestutis, K. Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *36* (2), 145-162.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, *9*, 441-476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, *32*, 540–550.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, *34*, 59–71.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *BMJ*, *319*, 348.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37* (1), 1-13.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3* (2), 207-227.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, *25*, 81–89.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *794*, 364–366.

- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 110-125.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.L., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22 (7), 705-717.
- Lagerspetz, K. H. J., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of empathy. *Journal of Personality*, 40 (4), 525-543.
- Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*, 41 (1), 98-113.
- Manger, T., Eikeland, O., & Asbjørnsen, A. (2001). Effects of social-cognitive training on students' empathy. *Swiss journal of Psychology*, 60 (2), 82-88.
- Muñoz, L., Qualter, P., & Padgett, G. (2011). Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 183-196.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment an empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Edt.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). New York: Routledge.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (2), 531-562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 23, 1-12. 12 Şubat 2012 tarihinde [<http://www.akademikbakis.org/23/07.pdf>] adresinden alınmıştır.
- Prewitt, P. W. (1988). Dealing with Ijime (bullying) among Japanese students. *School Psychology International*, 9, 189-195.
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2013). Bullyig among primary school children in New Zealand: relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52 (1), 1-13.
- Richardson, R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 275-289.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Camberwell Victoria: ACER Press.
- Rogers, C. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5 (2), 2-10.
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchan, J. A., Singer, M. M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Sekol, I., & Farrington, D. (2010). The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully /victims a special category? *Children and Youth Services Review*, 32, 1758-1769.

- Siyez, D. M. ve Kaya, A. (2008). Psychometric properties of the Turkish version of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Journal of Psychoeducational Assesment*, 26, 139-147.
- Siyez, D. M. ve Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 23-43.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' approach to anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30 (7), 793-802.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (2), 53-68.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Pediatrics and Child Health*, 20 (7), 315-320.
- van Heerebeek, E. C. M. (2010). *The Relationship between cognitive and affective empathy and indirect and direct aggression in Dutch Adolescents*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Social and Behavioural, University of Utrecht.
- Veenstra, R. V., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A Comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41 (4), 672-682.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Wilkins-Shurmer, A., O'Callaghan, M. J., Najman, J. M., Bor, W., Williams, G. M., & Anderson, M. J. (2003). Association of bullying with adolescent health related quality of life. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 39 (6): 436-441.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Loh, S., Fu, K. J., & Karre, J. K. (2011). The role of affective and cognitive empathy in physical, verbal, and indirect aggression of a Singaporean sample of boys. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 145 (4), 313-330. 23 Ekim 2012 tarihinde <http://www.readbag.com/sacredhealingnow-healingrelationship-ch1-empathy-and-the-healing-relationship> adresinden alınmıştır.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

There has been a growing attention on bullying related problems at schools in studies since one of the first investigations of Olweus in 1970s. Olweus (1999) defined three criteria for a behavior to be called as bullying: (a) intention to hurt someone, (b) being repetitive and constant, and a power imbalance between individuals in the relationship. Bullying behavior may be displayed in different forms. It may be direct as physical bullying, i.e., kicking, hitting, threatening with a gun. It may also be indirect as relational bullying, i.e., calling the victim names, gossiping about him/her or exclusion her/him from the rest of the group or class (Vanderbilt & Augustyn, 2010).

When it comes to bullying at school, individuals mostly students are classified as the bully, victim, bully/victim and bystander. Farrington (1993) defined the pure bully as aggressive, tough, strong, self-confident, low achiever, having problems with both peers and parents and negative attitudes toward school related tasks and activities. The pure victim is described as someone who is rejected by peers, lonely, depressed, unpopular, and with low self-esteem. A typical bully/victim is defined as someone having internalization and externalization problems, holding intense negative attitudes toward both others and himself or herself, low

social competence and skills, problems at academic tasks and not only rejected by peers but negatively influenced by them (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010).

Empathy is considered as one of the key components in interpersonal relationships. It is commonly defined as understanding and sharing one's emotional states. Current theories about empathic tendency explain empathy as multifaceted construct having cognitive and affective components (Davis, 1983; Mehrabian & Epstein, 1972). Whereas cognitive component, known also as perspective taking, reflects the ability to comprehend others' perspective, affective or emotional component reflects one's ability to experience and share others' emotions or feelings in a specific situation. The relationship between low level of empathic tendency, specifically affective empathy, and bullying was documented in the literature (Jolliffe & Farrington, 2004). Yet, it is worth to note that even though improving empathic skills has been an important component of most of social-cognitive intervention programs to alleviate bullying or violent behaviors, relationship between empathy and bullying has not been investigated enough (Manger, Eikeland, & Asbjornsen, 2001).

Life satisfaction is defined as personal positive beliefs one holds about his/her whole life or some specific domains of it (family life, school life etc.) (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). General life satisfaction is one of the relevant signs about one's general mental health. Life satisfaction of children and adolescents are related to several psycho-social variables. Studies revealed that differences in life satisfaction levels of children and adolescents were related to cognitive, emotional and behavioral functions as well as intrapersonal, and interpersonal variables (Huebner, 2004). Studies investigating the relationship between life satisfaction and bullying illustrated that students who did not involve bullying incidents had higher level life satisfaction in all domains of life than those who involved in bullying incidents (Hilooğlu, 2009; Totan & Yöndem, 2007).

Thus, the purpose of the current study was to examine the relationships between bully status, empathy and life satisfaction an early adolescent group in Turkey.

### **Method**

The sample of the study was consisted of 400 elementary school students schooling in three different schools chosen to represent different socio-economic levels located in Diyarbakır city center. Due to inappropriate answers, data of 123 participants was kept out of the analyses. Of the participants, 126 of them were girls (45.7%), and 151 of them were boys (54.3%). Bully status of the participants were determined by Peer Bullying Questionnaire (Pişkin, 2002) classifying bully status into four groups: Bully, victim, bully/victim, and bystander. KA-Sİ Empathic Tendency Scale Adolescent Form developed by Kaya and Siyez (2010) was used to measure empathic tendency of the participants. Life satisfaction of the participants were assessed by Turkish version of Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale adapted to Turkish by Kaya and Siyez (2008). Finally, the participants filled a personal data sheet used to determine some socio-demographic variables of them. Pearson correlation coefficient, multivariate analyses of variance, Scheffe test and chi-square were used in the analyses.

### **Results and Discussion**

In order to compare empathic tendencies of the students with different bully status, Manova was employed. According to the findings, victimized students had higher level of empathic tendency than bullies and bully/victims on two components of empathy, namely emotional, and cognitive, and overall empathy scores. While there is a clear relationship between empathy and aggression in the literature (Cohen, 1992; Cohen & Strayer, 1996; Filiz, 2009; Kaukiainen, Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1996; Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg, & Ahlbom, 1999; Richardson, Hammock, Smith, Gardner, & Signo, 1994; van Heerebeek, 2010), there are conflicting findings regarding the relationship between empathy and bullying. A number of studies reported significant and negative relationship between empathy and bullying behaviors, specifically emotional component, supporting the finding of the study (Espelage, Mebane, & Adams, 2004; Gini et al., 2007; Gökler, 2007; Jolliffe &



Farrington, 2006; Malti, Perren, & Buchmann, 2010; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008; Stavrinos, Georgiou, & Theofanous, 2010), whereas some studies noted no relationship or significance of the relationship was diminished when other variables were added (Endresen & Olweus, 2001; Jolliffe & Farrington, 2011; Sekol & Farrington, 2010; Warden & Mackinnon, 2003). In terms of life satisfaction, bully/victims were the most disadvantageous group. They had the lowest scores on each domain of life satisfaction comparing to victims and bullies. While the bullies were better off in friends domain and overall life satisfaction, the victims were better off in school domain. Most of the time, boys tend to display bullying acts more and are exposed such behaviors more often than girls. Yet, even though there are some studies revealing a gender effect on bully status (Atik, 2006; Bayraktar, 2009; Glew et al., 2005; Harris & Petrie, 2003; Kumpulainen et al., 1998; Totan & Yöndem, 2007; Vanderbilt & Augustyn, 2010; Veenstra et al., 2005), no such an effect was found in the current study.

### **Conclusion & Suggestions**

As hypothesized, there were significant relationships between bullying, empathy and life satisfaction. Victims had higher empathic tendency, specifically in emotional domain, than bullies and bully/victims. They also felt more satisfaction at school comparing to other bully groups. Surprisingly, bullies scored higher on satisfaction from friends and social milieu than victims and bully/victims. As reported in several investigations, bully/victims are the most disadvantageous group regarding empathy and life satisfaction. It seems important to create an empathic atmosphere in classroom, and school. Most bully-prevention programs target bullies and victims, and then may ignore bully/victims. Such programs also need to involve bully/victims considering the findings that bully/victims face considerable psycho-social problems as well as victims. The current study makes contribution to understand bullying and bully status groups better, yet, further studies are needed to validate current findings and investigate antecedents and consequences of bullying.