



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(1), 62-79. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-819947>

Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeylerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Examining of the Variables Predicting Exposure to Peer Bullying Among High School Students

Erol Süzük¹ , Tuncay Akıncı² 

Geliş Tarihi (Received): 02.11.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 17.02.2022

Yayın Tarihi (Published): 23.03.2022

Öz: Zorbalık dünya çapında yaygın bir sorundur ve büyük ölçekli araştırmalar çocukların yaklaşık %25'inin okulda zorbalığa uğradığını bildirmektedir. Zorbalık davranışı ülke çapında eğitimciler için önemli bir sosyal ve sağlık sorunu olmaya devam etmektedir. Okul zorbalığı ile ilgili çok fazla söylem olmasına rağmen, önceki çalışmalar birey, ebeveyn ve öğretmen değişkenleri gibi faktörlerin yordayıcı etkisini açıklamada sınırlıdır. Okul sisteminin paydaşları olan aile, öğretmen ve öğrencilerle ilgili faktörlerin akran zorbalığı ile ilişkisinin anlaşılması bu konuda alınması gereken önlemlere ışık tutması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde aile (sosyoekonomik statü ve sosyal destek), öğretmen (sınıf içi disiplin, öğretmen desteği, öğretmen dönütü ve öğretmen ilgisi) ve öğrenci (dayanıklılık, hedef yönelimi ve rekabetçilik) faktörlerinin akran zorbalığı ile ilişkilerini incelemek ve bu faktörlerin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini ne kadar yordadığını ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın verileri PISA uygulamasından alınmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin kullanıldığı çalışmaya 6368 lise öğrencinin verileri dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ailenin sosyal desteği zorbalığa maruz kalmanın en önemli yordayıcısıdır. Sosyoekonomik statü ile zorbalığa maruz kalma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Sınıf içi disiplini iyi sağlayan, öğrencilerine destek veren ve öğrencisiyle ilgilenen öğretmenlerin sınıflarında daha az zorbalık davranışı görülmektedir. Dayanıklılık düzeyi yüksek öğrenciler zorbalığa daha az maruz kalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, lise öğrencisi, aile desteği, öğretmen desteği.

&

Abstract: Bullying is a widespread problem worldwide, and large-scale studies report that approximately 25% of children are bullied at school. bullying behavior remains a significant social and health issue for educators nationwide. Although there is a lot of discourse on school bullying, previous studies are limited in explaining the predictive effect of factors such as individual, parent and teacher variables. It is important to understand the relationship between the factors related to family, teachers and students, who are the stakeholders of the school system, and peer bullying, in terms of shedding light on the measures to be taken in this regard. The purpose of this study was to investigate the relationship between family (socio-economic status and social support), teacher (in-class discipline, teacher support, teacher feedback and teacher interest), and student (endurance, goal orientation and competitiveness) factors and exposure to peer bullying. Furthermore, the power of these factors in predicting peer bullying was examined. The data of this relational survey model study was taken from the PISA application of 2018. The data of 6368 high school students were included in the study in which hierarchical regression analysis was used. According to the research findings, the social support of the family is the most important predictor of being exposed to bullying. There is no significant relationship between socio-economic status and exposure to bullying. Less bullying behavior is observed in the classrooms of teachers who provide good discipline, support their students and care about their students. Students with high resilience levels are less exposed to bullying.

Keywords: Bullying, high school students, family support, teacher support.

Atf/Cite as: Süzük, E. & Akıncı, T. (2022). Lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 62-79. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-819947>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Dr. Öğr. Üyesi Erol Süzük, Marmara Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, erol.suzuk@marmara.edu.tr, ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-5520-5597>

² Öğr. Gör. Dr. Tuncay Akıncı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, takinci@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8052-3327>

1. GİRİŞ

Zorbalık dünya çapında yaygın bir sorundur ve büyük ölçekli çalışmalar çocukların yaklaşık %25'inin okulda zorbalığa maruz kaldığını bildirmektedir (Eslea vd., 2004). Çocuklar, genellikle zorbalığa karşı olumsuz bir tutum içinde olmalarına rağmen, zorbalık büyük ölçekte gerçekleşmektedir (Andreou vd., 2005; Boulton vd., 1999). Bu nedenle zorbalık, dünya çapında okullarda ciddi bir sorun olarak kabul edilmektedir (Smith, 2004). Zorbalık, daha güçlü bir çocuğun daha zayıf bir çocuğa genellikle mağdurdan kendisine kışkırtma olmadan saldırdığı, amaca yönelik bir saldırganlık olarak nitelendirilmektedir (Olweus, 1994). Farklı bir ifadeyle, bir akran kitlesinin önünde veya bazen tuvalet ve banyo gibi gizli yerlerde ortaya çıkan olumsuz bir davranış biçimidir (Coertze & Bezuidenhout, 2013). Zorbalık ifade ve davranışları, diğer kişilere karşı kasıt içeren ve tekrarlanan eylemler olarak tanımlanabilir. Davranış doğrudan veya dolaylı olabilir ve fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık davranışı gibi birçok farklı formda görülebilmektedir (De Wet, 2006). Örneğin vurma, lakap takma, sosyal dışlama veya telefonla hakaret mesajları gönderme gibi birçok şekilde olabilmektedir (Craig vd., 2009). Bu tür davranışlar okulların ve ebeveynlerin alacağı bazı önlemler ile büyük ölçüde azaltılabilir. Okulların ebeveynleri çocuklarına yardım etmek için zorbalığa karşı mevcut müdahale stratejileri hakkında bilgilendirmeleri gerekmektedir (Rigby, 2007).

Chou ve diğerlerine (2020) göre zorba; eylemleri, sözleri ve davranışlarıyla diğerlerine kasıtlı olarak zarar veren bir ergendir. Mağdurlar için çok az empati hisseder, güç ve kontrolün kendisinde olduğunu bildiği için başkalarına saldırır. Bu kişilerin dikkat, güç ve yetkinlikten yoksun olduklarını düşünür. Grassetti ve diğerleri (2020) lise öğrencilerinin %96'sının okullarında zorbalık olaylarının olduğunu düşündüğünü bildirmektedir. Ayrıca okullarda fiziksel, sözel, duygusal ve siber zorbalık gibi tüm farklı zorbalık türleri meydana gelmektedir. Zorbalık türlerinin her biri bireysel ve bağlamsal faktörlerden etkilenmektedir (Grassetti vd., 2020). Zorbalığın benlik saygısını düşürmesi, yüksek devamsızlık, kendine zarar verme ve ilerleme kaydedememe gibi olumsuz sonuçları vardır (Teng vd., 2020). Öğrenciler zorbalığa uğramaktan kaynaklanan olumsuz duygular da yaşayabilirler. Bu olumsuz duygular öfke, değersizlik, depresyon ve cesaretsizlik duygularını içerir (Singh & Steyn, 2013). Hammel (2008) ise zorbalık davranışı mağdurlarının %90'ının ders notlarında önemli bir düşüş, kaygı artışı, arkadaş kaybı ve sosyal yaşam kaybı gibi olumsuz yan etkiler yaşadığını bildirmiştir. Türkiye'deki liselerde de zorbalık davranışı dünya eğilimini yansıtmaktadır. Çeşitli çalışmalar (Örneğin, Arastaman & Balci, 2013; Özer, Totan & Atik, 2011) zorbalık davranışının Türkiye'deki liselerde de yaygın bir olgu olduğunu bildirmektedir.

Zorbalık, çocuğun duygusal profili etrafındaki çevresel faktörlerden ve aile yapısından da etkilenebilmektedir (Shaw vd., 2019). Duygusal profil indeksi (emotional profile index) bireyin hem belirli davranışlarının nedeni hem de belirli davranışlar nedeniyle olan duygu durumlarını açıklar (Shaw vd., 2019). Duygusal profil indeksi sekiz duygusal boyuta dayanır. Bu boyutlar güven, güvensizlik, kontrol, çekingenlik, saldırganlık, açgözlülük, depresyon ve ön yargıdır. Araştırmalar, zorbalığa uğramış çocukların duygusal gelişimlerine kasıtlı olarak olumsuz bir model sağlayan çaresizlik, güçsüzlük ve umutsuzluk yaşadıklarını göstermektedir (Farrell vd., 2020).

Çocuğun büyüme ortamı onu hem mağdur hem de zorba olarak zorbalık davranışına yatkın hâle getirebilir. Zorba, başkaları üzerinde kontrol sahibi olmak için kasıtlı olarak acı verir ve güçlü olarak görülmek ister. Zorba, utanç verici davranışlarına öfke ile ve dürtüsel bir şekilde karşılık verir ve yapmış olduğu zorbalık eylemleri için başkalarını suçlar (Malone vd., 2004). Bu zorbaların ebeveyn katılımının ve desteğinin olmadığı veya ebeveynlerin ayrıldığı veya boşandığı ailelerden gelme olasılığı daha yüksektir (Malone vd., 2004). Zorbalık yapan çocukların bir ebeveynin bulunmadığı ailelerden gelme ihtimali ise daha yüksek olabilmektedir. Bu tür çocuklar saldırgan, meydan okuyan ve dürtüsel davranışlarını zorbalık

yaparak dışsallaştırmaktadır (Singh & Steyn, 2013). Pollastri, Estaban ve O'Donnell (2010), erkeklerin kızlara kıyasla zorbalık grubuna ait olma şansının daha yüksek olduğunu bildirmektedir.

Zorbalık davranışı ergenler üzerinde yıkıcı bir etkiye sahiptir ve okul ortamını ve çocuğun hayatını tehdit edebilir. Hâlbuki çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir role sahip olan okulda, öğrenme ve gelişmenin gerçekleşebileceği güvenli bir ortamın sağlanması önemlidir. (Schacter & Juvonen, 2019). Farrell ve diğerlerine (2020) göre ruh sağlığı sorunları zorbalık davranışının başlamasına katkıda bulunur ve zorbalık davranışı da bireyin zihinsel sorunlar, örneğin depresyon veya travma sonrası stres bozukluğu ile sonuçlanabilir. Zorbalık davranışının kurbanları, zorbalığa sahip olmayan akranlarından daha endişeli, dikkatsiz ve güvensiz olarak tanımlanır (Schacter & Juvonen, 2019). Saldırgan değildir, ama olumsuz bir benlik imajına sahip olma eğilimindedirler (Teng vd., 2020).

Sosyal zorbalık ilişkisel zorbalık olarak da adlandırılabilir (Juvonen & Graham, 2001). İlişkisel zorbalık reaktif veya araçsal olabilir (Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Araçsal ilişkisel zorbalıkta mağdur ergenlerin onları kontrol eden arkadaşları olabilir ya da e-posta veya sosyal ağ yoluyla düşmanca söylentilerin hedefi olabilirler. Aksine, araçsal zorbalık kişinin istediklerini elde etmek için ilişkileri manipüle etmesi olarak karakterize edilir. Örneğin, bir akranın algıladığı bazı hatalar için misilleme istediğinde arkadaşını önemli sosyal faaliyetlerden (örneğin bir doğum günü partisi) hariç tutması şeklinde olabilir (Little vd., 2003). Sosyal zorbalık fiziksel zorbalık kadar inciticidir. Ergenlik, çocuğun kendi kimliğini bulmaya çalıştığı bir aşamadır. Birey yeni rolünü ararken, sosyal etkileşimlerle mücadele ederken, akranlar bu arayıştaki ana ve etkili faktörlerden biridir (Erikson, 1968). Bu nedenle, mağdur sosyal faaliyetlerden dışlanırsa genellikle reddedildiğini ve sevilmediğini hisseder ve bu duygusal hasar için büyük bir potansiyel oluşturur (Little vd., 2003).

Zorbalık davranışı, niyet, motivasyon ve ceza gibi kavramlarla birlikte öncelikle amaca yönelik (proaktif) agresif davranış biçimi olarak görülmektedir. Tüm bu faktörler karmaşık zorbalık sürecinde rol oynamaktadır (Schacter & Juvonen, 2019). Olaylara anlam yüklediklerinde öğretmenlerin farkındalıkları ve cevapları okul ortamının doğasından ve organizasyon desteğinden etkilenir. Bu durum, öğretmenlerin bir olayı normal mi yoksa sorunlu olarak mı gördüklerini de etkilemektedir (Mishna vd. 2005). Dake ve diğerlerine (2003) göre, zorbalık davranışını öğretmenlere veya ebeveynlere bildiren çocukların doğruluğu, çocuğun zorbalık davranışını neyin oluşturduğuna ilişkin algısından etkilenir. Bu algılar, yıkıcı davranış azaltmaya veya teşvik etmeye yardımcı olan faktörler haline gelebilir. Örneğin, zorbalığa tanık olan bir öğrenci, mağdurların zorbalık davranışını mağduru kendisinin getirdiğini kabul etme eğiliminde olabilir. Buna karşılık, diğer öğrenciler zorbaya karşı olumsuz, mağdurlara karşı sempatik görüşler taşıyabilir (Dake vd., 2003).

Çocukların erken sosyalleşmesi ve aile içindeki destek, ergenlerin zorbalık davranışına katılımını belirlemede çok önemli bir faktördür. Zorbalar, genellikle ebeveynlerin agresif veya reddedici ve fiziksel ceza verme gibi disiplin araçlarını kullanmayı seçtiği ailelerden gelmektedir (Teng vd., 2020). Tek ebeveynli ailelerden gelen veya ebeveynleri olmayan çocuklar okulda zorbalık riski altındadır (Rigby, 2007). Zorbalık mağdurlarının evde yaşayan bir baba bildirme oranları daha düşüktür (Fu vd., 2012).

Sourander ve diğerleri (2000) ebeveynlerin sosyo-ekonomik statüsü ve aile kompozisyonunun (boşanmış-evli) mağdur olma veya zorbalık davranışı ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığını bulmuşlardır. Ancak, Bond ve diğerleri (2001) araştırma bulguları bununla çelişmektedir. Buna göre mağdur ergenlerin ayrı ayrı veya boşanmış ailelerden gelme olasılığının, her iki ebeveynin de bulunduğu ailelerden 1,5 kat daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Swearer ve Espelage (2004) tüm bireylerin, bireyi merkezde konumlandırılan ve bireyi etkileyen tüm sistemleri içerecek şekilde merkezden uzaklaşan birbiriyle ilişkili sistemlerin bir parçası olduğunu iddia eden ekolojik sistemler teorisi, zorbalığın birey, aile, akran, okul ve topluluk bağlamlarında anlaşılması gerektiğini savunmuştur. Bu bakış açısını benimsemek, öğrencilerin birbiriyle ve sınıf içindeki öğretmen ile ilişkilerinin karşılıklı ve bağlantılı olduğunu varsayar (Swearer & Espelage, 2004). Sınıfın tüm üyelerinin eylemleri, o ortamdaki herkesin davranışlarını etkiler ve dinamik bir bağlam ve kültür oluşturur.

Öğretmenler okul atmosferinin ve kültürünün belirlenmesinde kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla güç dinamiklerine karşı tutumları son derece önemlidir. Öğretmenlerin zorbalık durumlarını önleyebilmeleri veya müdahale edebilmeleri için öncelikle bu durumları tanıyabilmeleri gerekir. Ancak, araştırmalar, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki zorbalık davranışlarını tanıyacak yeterli bilgi veya beceriye sahip olmadığını belirtmektedir. Örneğin, Holt ve Keyes (2004) öğretmenlerin zorbalık oranlarını öğrencilerden daha düşük rapor ettiklerini bildirerek bu durumun öğrencilerin zorbalığın öğretmenlerden çok daha fazla farkında olduklarını gösterdiğini bildirmektedir. Öğretmenler fiziksel saldırı ve sözel tehditler gibi davranışları zorbalık olarak görürken, lakap takma, ortama dedikodu yayma veya korkutucu bakışları zorbalık olarak görmemektedir (Bauman & Del Rio, 2006). Hâlbuki ilişkisel saldırganlığın olumsuz etkisi göz önüne alındığında (Simmons, 2002) öğretmenlerin sosyal ve ilişkisel zorbalığın yanı sıra sözlü ve fiziksel zorbalığın daha açık ve belirgin biçimlerini tanımlayabilmeleri de çok önemlidir.

Zorbalar ve mağdurlar, ebeveynliğin pasif veya otoriter olduğu ailelerden gelme eğilimindedir. Yetkeci (demokratik) ebeveynlik gördükleri evlerden gelen çocukların ise zorbalık yapma veya mağdur olma olasılıkları daha düşüktür (Sullivan vd., 2004). Yetkeci (demokratik) bir tarzdan başka bir şekilde yönetilen sınıflar, zorbalık kültürünü geliştirebilir. Sullivan ve diğerleri (2004) öğretmenlerin sınıf yönetimi bağlamında öğrencilerine nasıl davrandıkları ile sınıfta zorbalığın varlığı ya da yokluğu arasında bir bağlantı olduğunu ileri sürmektedir. Ebeveynlik uygulamaları, zorbalığı teşvik eden veya desteklemeyen gelişim için bir bağlam ve kültür oluştururken, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları da zorbalığı teşvik eden veya engelleyen bir bağlama veya kültüre katkıda bulunmaktadır.

1.1. Araştırmanın önemi ve amacı

Zorbalık davranışı, ülke çapında eğitimciler için sosyal ve sağlıkla ilgili önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Okul zorbalığına ilişkin söylem çok olsa da, önceki çalışmalar bireysel değişkenler, ebeveyn ve öğretmen değişkenleri gibi faktörlerin yordayıcı etkisini açıklamakta sınırlıdır. Okul sisteminin paydaşları olan aile, öğretmen ve öğrenci ile ilgili faktörlerin akran zorbalığı ile olan ilişkilerinin anlaşılması bu konuda alınacak önlemlere ışık tutması açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı lise öğrencilerinde aile (sosyo ekonomik statü ve sosyal destek), öğretmen (sınıf içi disiplin, öğretmen desteği, öğretmen dönütü ve öğretmen ilgisi) ve öğrenci (sınıf düzeyi, dayanıklılık, hedef yönelimi ve rekabetçilik) faktörlerinin akran zorbalığı ile ilişkilerinin ve bu faktörlerin akran zorbalığını yordama düzeylerinin incelenmesidir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Lise öğrencilerinde ailenin sosyo ekonomik statüsü ve sosyal desteği zorbalığa maruz kalmayı yordamakta mıdır?
- 2- Lise öğrencilerinde öğretmenin sınıf yönetim becerisi, öğrencilere yönelik ilgisi, desteği ve dönüt verme durumu zorbalığa maruz kalmayı yordamakta mıdır?
- 3- Lise öğrencilerinde dayanıklılık, hedef yönelimi ve rekabetçilik zorbalığa maruz kalmayı yordamakta mıdır?
- 4- Lise öğrencilerinde zorbalığa maruz kalma lise türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda nicel araştırma modeli kapsamında yer alan ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönü ve kuvvetini belirlemeye yönelik çalışma yapılır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çalışmanın

bağımsız değişkenleri aile desteği, öğretmen özellikleri ve öğrenci özellikleri iken bağımlı değişkeni akran zorbalığıdır.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu çalışmada 2018 yılında uygulanan PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavı kapsamında Türkiye’den elde edilen veriler kullanılmıştır. PISA 2018 sınavına Türkiye’den 6890 öğrenci katılmış ve bu öğrencilere aynı zamanda öğrencilere anket formu uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerine ait verilerle, aşırı uç değere sahip veriler silinmiştir. Bu çalışmada toplamda 6368 lise öğrencisine ait veriler kullanılmıştır. Bu öğrencilerin yüzde 49.9’u (3180) kız, yüzde 50.1’i (3188) ise erkektir. Öğrencilerin yüzde 44.6’sı (2839) Anadolu lisesi, yüzde 31.2’si (1985) mesleki teknik Anadolu lisesi, yüzde 3.8’i (243) çok programlı Anadolu lisesi, yüzde 3.4’ü (218) fen lisesi, yüzde 3.4’ü (218) sosyal bilimler lisesi ve yüzde 13.6’sı (865) Anadolu imam-hatip lisesine devam etmektedir. Öğrencilerin yüzde 18.5’i (1178) dokuzuncu, yüzde 78.3’ü (78.3) onuncu yüzde 3.2’si ise (203) on birinci sınıfa devam etmektedir. Varyansların eşit ancak örneklem sayılarının eşit olmadığı durumlarda Tukey, Scheffe, Bonferroni, Dunnett, Fisher, Sidak, Hochberg GT2 ve Gabriel için post hoc testi olarak kullanılabilir (Pallant, 2017, 2010). Bu çalışmada diğerlerine göre daha sıkı bir önem düzeyi isteyen Bonferroni testi tercih edilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada kullanılan veriler PISA sınavı kapsamında uygulanan ölçme araçlarından elde edilmiştir. PISA sınavında eksik test deseni kullanıldığı için test sonuçları olarak olası değerler rapor edilmektedir (Arıkan vd., 2020). Ölçme araçlarının tamamı öğrencilere uygulanmış olup sonuçlar öğrenci algısına dayanmaktadır. Araştırmada ele alınan değişkenler PISA 2018 testinde öğrencilerin verdikleri yanıtlardan oluşturulan indekslerden oluşmaktadır. Aile sosyal desteği ve aile sosyo-ekonomik statüsü değişkenleri akran zorbalığına maruz kalmayı yordamada aile değişkeninin katkısını belirlemek amacıyla alınmıştır. Sınıf içi disiplin, öğretmen desteği, öğretmen dönütü ve öğretmen ilgisi değişkenleri akran zorbalığına maruz kalmayı yordamada öğretmen değişkeninin katkısını belirlemek amacıyla alınmıştır. Son olarak, dayanıklılık, hedef yönelimi ve rekabetçilik değişkenleri ise akran zorbalığına maruz kalmayı yordamada öğrenci değişkeninin katkısını belirlemek amacıyla alınmıştır. Bu ölçeklerin Cronbach alfa içi güvenilirlik katsayıları .85 ila .91 arasında hesaplanmıştır. Bu nedenle ölçeklerin iç güvenilirlikleri .70’den büyük olduğu için yüksek güvenilirliğe sahip olarak değerlendirilebilir (Hair vd., 2014).

Akran zorbalığı dörtlü Likert tipinde (Hiç veya hemen hemen hiç-Haftada bir veya daha fazla) altı maddeden (Örnek madde: Diğer öğrenciler beni bilerek yalnız bıraktı) oluşmaktadır. Aile sosyal desteği dörtlü Likert tipinde (kesinlikle katılıyorum-kesinlikle katılmıyorum) üç maddeden (Örnek madde: Ailem, eğitim çabalarımı ve başarılarımı destekler) oluşmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik statüsü anne-baba eğitim, anne-baba meslek ve sahip olunan eşyalara göre hesaplanmıştır. Sınıf içi disiplin dörtlü Likert tipinde (Her ders-Hiç ya da hemen hemen hiç) beş maddeden (Örnek madde: Öğrenciler öğretmenin söylediklerini dinlemezler.) oluşmaktadır. Öğretmen desteği dörtlü Likert tipinde (Her ders-Hiç ya da hemen hemen hiç) dört maddeden (Örnek madde: Öğretmen her öğrencinin öğrenmesi ile ilgilenmektedir) oluşmaktadır. Öğretmen dönütü dörtlü Likert tipinde (hiç ya da hemen hemen hiç - her derste ya da hemen hemen her derste) üç maddeden (Öğretmen, performansımı nasıl geliştirebileceğimi söyler) oluşmaktadır. Öğretmen ilgisi dörtlü Likert tipinde (kesinlikle katılıyorum - kesinlikle katılmıyorum) dört maddeden (Örnek madde: Öğretmenimizin coşkusu bana ilham verdi.) oluşmaktadır. Dayanıklılık dörtlü Likert tipinde (kesinlikle katılıyorum-kesinlikle katılmıyorum) beş maddeden (Örnek madde: Birçok şeyle bir seferde başa çıkabileceğimi hissederim.) oluşmaktadır. Hedef yönelimi desteği beşli Likert tipinde (Kesinlikle doğru değil- Kesinlikle doğru) üç maddeden (Örnek madde: Hedefim, olabildiğince çok öğrenmektir) oluşmaktadır. Rekabetçilik dörtlü Likert tipinde (kesinlikle katılıyorum-kesinlikle katılmıyorum) üç maddeden (Örnek madde: Başkalarıyla rekabetin olduğu durumlarda çalışmayı severim) oluşmaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada verilerin analizi SPSS programı üzerinden yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak en düşük .05 alınmıştır. Verilerin analizinde orijinal veri tabanında ölçek maddeleri üzerinden hesaplanmış standart değerler kullanılmıştır. Aile, öğrenci ve öğretmen değişkenlerine göre akran zorbalığını yordamak için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Akran zorbalığının okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle PISA 2018 Türkiye örneklemeine ait veri seti kayıp veriler ve uç değerler açısından incelenip gerekli düzenlemeler yapılmış, sonrasında hiyerarşik regresyon analizinin varsayımları olan normallik, sabit varyans (homoscedasticity), otokorelasyon (DurbinWatson değeri = 1.94) ve çoklu bağlantı olmaması (no multicollinearity) test edilmiştir (Çokluk vd., 2010; Field, 2009) ve bu varsayımların karşılandığı görülmüştür. Bu araştırmadaki değişkenler arası korelasyon değerleri -.019 ile .27 arasında olup tamamı .90'dan küçüktür. Tüm değişkenlere ait VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin ise .10'dan büyük olduğu tespit edildiği için elde edilen bu değerlere göre değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma kapsamında PISA verileri üzerinde çalışılmış ve ikincil veri kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde lise öğrencilerinde akran zorbalığının nedenlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Hiyerarşik regresyon analizinde değişkenler önceki çalışma bulgularına ve araştırmacının kararına bağlı olarak modele eklenir (Field, 2009). Bir çocuğun ebeveynleriyle olan ilişkisinin özellikleri, zorbaların ve kurbanların saldırgan veya pasif davranışlarla sonuçlanabilecek ilişki kalıplarını geliştirmelerinin birincil mekanizması olabilir (Curtner-Smith, 2000). Yine Tıprıdamaz-Sipahi (2008) yaptıkları çalışmada anne-baba özelliklerinin zorba veya kurban olma olasılığını etkilediğini belirtmektedir. Bunun yanında zorbalık ilkökul düzeyinde istikrarlı bir şekilde artmakta ve ortaokul yıllarında sonra geç ergenlik döneminde zirveye ulaşmaktadır (Klomek vd., 2010; Arseneault vd., 2009). İlgili alana dayalı olarak araştırmacılar sırasıyla aile ve öğretmen özelliklerini modele sırasıyla ilk olarak ve en son olarak öğrenci özelliklerini eklemeye karar vermişlerdir.

Aile, öğretmen ve öğrenci özelliklerine göre akran zorbalığını yordamak için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Aile, öğretmen ve öğrenci özelliklerine ilişkin değişkenler modele sırasıyla eklenmiştir. Aile özelliği olarak ailenin sosyo ekonomik statüsü ve sosyal desteği alınmıştır. Öğretmen özelliği olarak sınıf içi disiplin, öğretmen desteği, öğretmen dönütü ve öğretmen ilgili değişkenleri alınmıştır. Öğrenci özelliği olarak ise dayanıklılık, hedef yönelimi ve rekabetçilik değişkenleri alınmıştır (Tablo 1).

Tablo.1'de birinci modelde elde edilen sonuçlara göre, ailenin sosyo ekonomik statüsü ve sosyal desteği birlikte akran zorbalığının anlamlı bir yordayıcısıdır ($F(2, 6065)= 125.404, p<.001$). İki değişken birlikte akran zorbalığındaki varyansın yüzde 4'ünü açıklamaktadır. Tek tek değişkenlere bakıldığında ailenin sosyal desteği anlamlı bir yordayıcı ($t=15.558, p<.001$) iken ailenin sosyo ekonomik statüsü anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=-.878, p>.05$)

Sınıf İçi Disiplin, Öğretmen Desteği, Öğretmen Dönütü, Öğretmen İlgisi değişkenlerinin eklenmesi ile oluşan ikinci model akran zorbalığındaki varyansın yüzde 6.9'unu açıklamakta olup, determinasyon katsayısındaki (R^2) değişim yüzde 2.9 ve anlamlıdır ($F(6, 6061)= 48.265, p<.001$). Yeni eklenen değişkenlerden sınıf içi disiplin ($t=10.694, p<.001$), öğretmen desteği ($t=4.020, p<.001$) ve öğretmen ilgisi ($t=-2.636, p<.001$) anlamlı yordayıcılar iken öğretmen dönütü anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=1.354, p>.05$).

Tablo 1.

Aile, Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerine Göre Akran Zorbalığını Yordamak için Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Sh	β	t	İkili r	Kısmi r	R^2	R^2 Değişimi	F
Model 1									
Aile Sosyal Desteği	-.193	.012	-.197	-15.558**	-.199	-.196	.040	.040	125.404***
Aile SES	-.010	.011	-.011	-.878	-.037	-.011			

Tablo 1. Devamı

Aile, Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerine Göre Akran Zorbalığını Yordamak için Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi

Model 2									
Aile Sosyal Desteği	-.159	.013	-.163	-12.637***	-.199	-.160	.069	.029	75.281***
Aile SES	-.016	.011	-.018	-1.454	-.037	-.019			
Sınıf İçi Disiplin	-.155	.014	-.142	-10.694***	-.185	-.136			
Öğretmen Desteği	-.061	.015	-.054	-4.020***	-.119	-.052			
Öğretmen Dönütü	.020	.014	.020	1.400	-.073	.018			
Öğretmen İlgisi	-.037	.014	-.039	-2.636**	-.127	-.034			

Model 3

Aile Sosyal Desteği	-.149	.013	-.153	-11.338***	-.199	-.144	.074	.005	53.789***
Aile SES	-.012	.011	-.014	-1.131	-.037	-.015			
Sınıf İçi Disiplin	-.153	.014	-.141	-10.619***	-.185	-.135			
Öğretmen Desteği	-.060	.015	-.054	-3.983***	-.119	-.051			
Öğretmen Dönütü	.024	.015	.023	1.638	-.073	.021			
Öğretmen İlgisi	-.036	.014	-.038	-2.551*	-.127	-.033			
Dayanıklılık	-.069	.013	-.075	-5.300***	-.128	-.068			
Hedef Yönelimi	.017	.013	.019	1.354	-.071	.017			
Rekabetçilik	.031	.011	.036	2.756**	-.022	.035			

* $p<.05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Tabloda Dayanıklılık, hedef yönelimi ve rekabetçilik değişkenlerinin eklenmesi ile oluşan üçüncü model akran zorbalığındaki varyansın yüzde 7.4'ünü açıklamakta olup, determinasyon katsayısındaki değişim ikinci modele göre yüzde 0.5 ve anlamlıdır ($F(9, 6058)= 10.126, p<.01$). Dayanıklılık ($t=-5.300, p<.001$) ve rekabetçilik ($t=2.756, p<.01$) anlamlı yordayıcılar iken hedef yönelimi anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=1.400, p>.05$).

Değişkenlerin akran zorbalığı üzerindeki yordayıcılık önem sırası aile sosyal desteği ($\beta=-.153$), sınıf içi disiplin ($\beta=-.141$), Dayanıklılık ($\beta=-.75$), öğretmen desteği ($\beta=-.54$), öğretmen ilgisi ($\beta=-.38$), rekabetçilik ($\beta=.36$), şeklindedir.

Student t istatistiği üzerine kurulu olan Bonferroni testi, “eşit örneklem sayısı” ilkesini gerektirmemektedir (Kayri, 2009). Hochberg GT2 istatistiği Tukey’e benzeyen, ancak genişletilmiş t modülü tablo değerini kullanan bir post hoc testidir. Tukey kadar güçlü olmadığı kabul edilmektedir. Veri sayısı farklı olan denemelerde daha çok tercih edilir. Bonferroni ayrıca sıkı bir testtir (Argyrous, 1997). Bu nedenle bu çalışmada Bonferroni tercih edilmiştir.

Okul türlerine göre akran zorbalığını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (Tablo 2). Analiz sonucuna göre Anadolu Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimleri Lisesi ve Anadolu İmam Lisesine devam eden öğrenciler arasında akran zorbalığına maruz kalma açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($F(5, 6181)=4.314, p<.01$). Farkın hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak uygulanan Bonferroni testi sonucuna göre Mesleki Teknik Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri Anadolu Lisesi ve Fen Lisesine devam edenlerden anlamlı biçimde daha yüksektir ($p<.05$). Çok Programlı Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri Anadolu Lisesi ve Fen Lisesine devam edenlerden anlamlı biçimde daha yüksektir ($p<.05$). Diğer lise türleri arasında ise zorbalığa maruz kalma açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 2.

Okul Türlerine Göre Akran Zorbalığını Karşılaştırmak için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Lise Türleri	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Post-Hoc Testi
A-Anadolu Lisesi	2768	-.091	1.009			
B-Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	1923	.009	1.095			
C-Çok Programlı Anadolu Lisesi	234	.029	1.177	4.314	.001	B>A-D
D-Fen Lisesi	214	-.261	.868			C>D
E-Sosyal Bilimleri Lisesi	214	-.104	.957			
F-Anadolu İmam Lisesi	834	-.075	.995			

$p < .001$

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ailenin sosyal desteği ile okulda zorbalığa maruz kalma arasında negatif anlamlı ilişki bulunmaktadır. Zorbalığa maruz kalmaktan korunma açısından ailenin ilk sırada yer aldığı, bunu öğretmen davranışının izlediği, en sonda ise öğrenci özelliklerinin yer aldığı söylenebilir. Aile sosyal desteğinin zorbalığa maruz kalma için anlamlı tüm diğer değişkenler içerisinde en önemli yordayıcı olduğu söylenebilir. Bunun yanında ailenin sosyo-ekonomik statüsü zorbalığa maruz kalma için anlamlı bir yordayıcı değildir. Ekonomik durumun iyi olması veya ailenin eğitimi olması çocukların zorbalık kurbanı olmasını tek başına etkileyen bir durum değildir. Aile ancak çocuklarının sorunlarıyla ilgilenir, her şekilde onu korursa onların zorbalığa maruz kalmasının önüne geçebilir. Ayas ve Pişkin (2011) çalışmalarında özel lise öğrencilerinde zorbalık davranışının daha fazla görüldüğüne ilişkin bulgusu sosyo-ekonomik durumun koruma sağlamadığı görüşünü desteklemektedir. Zorbalığa götüren nedenlerin başında aile içi olumsuz ilişkiler, ilgisizlik ve boşanma gibi nedenler gelmektedir. Ailenin ekonomik durumu ilişkilerin daha iyi olmasını, çocuklara daha yakından ilgi gösterilmesini artıran bir durum değildir (Singh & Steyn, 2013). Ailenin sosyal desteğinin okuldaki akran zorbalığını önleme açısından etkili bir değişken olduğu farklı araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Aypay vd., 2016; Yaban, vd., 2013; Perren & Hornung, 2005). Çocuğuyla yakından ilgilenen ailelerin okulla yüksek düzeyde iletişim kurması,

çocuğunun sorunlarıyla yakından ilgilenmesi nedeniyle zorbalık davranışlarını erken zamanda tespit edip çözüm arayarak maruz kalmayı azaltır (Totan & Yöndem, 2007). Benzer biçimde aile içi iletişimin artmasının da önleyici etkisi olduğu tespit edilmiştir (Ergün, 2015; Totan & Yöndem, 2007). Ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile zorbalık arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Tippet ve Wolke (2014) yaptıkları meta analiz çalışmasında, SES ile zorbalık arasındaki ilişkiyi araştıran bilimsel çalışmaları incelemişlerdir. Bu araştırmalara göre zorbalığa maruz kalma ile yüksek sosyo-ekonomik statü arasında negatif ilişkili bulunmaktadır. Zorbalık uygulayan ve zorbalık kurbanı olanların düşük sosyo-ekonomik çevreden gelme ihtimalleri daha yüksek bulunmuştur. Buna göre düşük sosyo-ekonomik statü zorbalık kurbanı olmak için bir nedendir, denilebilir. Gürsoy da (2010) çalışmasında düşük sosyo-ekonomik statünün zorbalığa maruz kalma ihtimalini artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki verilerin tüm toplumu temsil ederken diğer çalışmalarda belirli toplumsal gruplar üzerinde çalışılmış olması sonuçların farklı çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrencilere yönelik ilgisinin zorbalığa maruz kalma üzerine yordayıcı etkisini ölçmek için sınıf içi disiplin, öğretmen desteği, öğretmen dönütü ve öğretmen ilgisi değişkenlerine bakılmıştır. Dört değişkenin de zorbalık ile arasında negatif anlamlı ilişki bulunmakla birlikte sınıf içi disiplin, öğretmen desteği ve öğretmen ilgisi anlamlı yordayıcı iken öğretmen dönütü anlamlı yordayıcı değildir. Dört değişken arasında en önemli yordayıcı ise sınıf için disiplindir. Bu sonuçlara göre öğretmen kontrolünün etkin olduğu, öğretmenin öğrencilere öğrenmelerinde yardımcı olduğu, öğretmenin öğrencilere geribildirimde bulunduğu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin zorbalıkla karşılaşma ihtimallerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Allen (2010) içerik ve öğretim becerileri konusunda donanımlı öğretmenlerin zorbalığı azalma yönünde daha etkili olduklarını ifade belirtmektedir. Tam tersine öğretmenler sınıf içerisinde belirli bir kültür oluşturacak, olaylara anında müdahale edecek ve çözecek becerilere sahip olmadığında da zorbalık davranışlarında artış olmaktadır. Literatürde bu çalışma ile bire bir aynı değişkenlerin olduğu araştırma bulunmamaktadır. Bununla birlikte Bayar ve Uçanok (2012) öğrencileriyle yakın iletişim içerisinde olan, onları destekleyen, görüşlerine değer veren ve adil olan öğretmenlerin bulunduğu okullarda zorbalık davranışlarının daha az görüldüğünü belirtmektedir. Banzon-Librojo ve diğerleri (2017) sert disiplin uygulaması olan sınıflarda zorbalığın daha fazla olduğunu, özellikle öğrencilerin öğretmenin yakın ilgisinden ümidini kesmelerinin bunda önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlardan hareketle, öğrenciye değer verilen ve saygı duyulan sınıflarda zorbalığın daha az görüleceği söylenebilir.

Roland ve Galloway (2002) sınıf yönetiminin zorbalığın öğrenciler arasında gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilişkili olduğunu bulmuş, ancak zorbalığın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin aracı bir değişken olduğunu da keşfetmiştir. Bu aracı değişken sınıfın sosyal yapısıdır (Roland & Galloway, 2002). Sosyal yapı, öğrenciler arasındaki gayri resmi ilişkileri ve kapsam dâhilindeki dostluk, destek, cazibe, tecrit, güç ve alt gruplar arasındaki ilişkileri kapsar. Araştırmada sınıf yönetimi değişkeni öğretmenlerin ilgili olma, öğretim, izleme ve müdahale olmak üzere dört özelliğinin veya uygulamasının ölçülmesi ile oluşturulmuştur. Öğretmenler öğrencileri önemsendiğinde, sınıflar olumlu öğrenci ilişkileri gelişecek şekilde düzenlendiğinde, öğrenme ve davranışsal konuları olumlu, eğitici yollarla yönettiklerinde, öğrencilerin zorbalığa girme veya zorbalık yaşama olasılıkları daha düşüktür.

Öğrencilerin bireysel özelliklerinin zorbalığa maruz kalma açısından dayanıklılık, hedef yönelimi ve rekabetçilik alınmıştır. Dayanıklılık üç değişken içerisinde en yüksek yordayıcılığa sahip olandır. Hedef yönelimi ile zorbalığa maruz kalma arasında negatif anlamlı ilişki olmasına rağmen analiz sonunda anlamlı yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Rekabetçilik ile zorbalığa maruz kalma arasında ilişki düşük ama negatif yönlü olmasına rağmen kısmi korelasyon ve yordayıcılık etkisi pozitif olmuştur. Bu sonuçlara göre dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin zorbalığa daha az maruz kaldıkları söylenebilir. Bunun yanında rekabetçiliğin kısmen de olsa zorbalığa yol açtığı söylenebilir. Dayanıklılığın özellik olarak sorunlarla başa çıkma becerisini ifade etmesi, bu özelliğe sahip olanların zorbalık gibi bir sorunla da başa çıkabilmeleri sağladığı anlaşılmaktadır (Connolly vd., 2014). Dayanıklılık ile zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Özdemir (2018),

Hinduja ve Patchin, (2017), Sapouna ve Wolke (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre iki değişken arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

Son olarak lise türleri arasında zorbalığa maruz kalma açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. En çok maruz kalma Çok Programlı Anadolu Lisesinde iken en az maruz kalma Fen Lisesindedir. Mesleki Teknik Anadolu Lisesinin ortalaması Fen Lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim görenlerden, Çok Programlı Anadolu Lisesinden öğrenim görenler ise Fen Lisesinde öğrenim görenlerden daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır. Bu sonuçlardan meslek liselerinde zorbalığın akademik liselerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayas ve Pişkin (2011) yaptıkları çalışmada bu araştırmanın bulgularıyla paralel olarak akademik liselere kıyasla meslek liselerinde zorbalığın daha çok gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler arası etkileşimlerden meydana gelen okul kültürü okuldaki şiddet davranışlarının temel belirleyicilerindedir. Olumlu kültüre sahip okullarda şiddet daha az meydana gelmektedir (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson 2005). Meslek liselerinde zorbalığın daha fazla görülmesi okul kültüründen kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak, lisede öğrenim gören öğrencileri zorbalıktan korumada ailenin sosyal desteğinin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenin sınıfı yönetme becerisi, öğrencilere yönelik desteği ve ilgisinin de koruyucu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dayanıklı öğrencilerin kendilerini zorbalık içeren davranışlardan daha iyi korudukları da anlaşılmaktadır. Bu çalışmada aile, öğretmen ve öğrenciye ilişkin davranışlar PISA araştırması kapsamında ölçülen değişkenlerle sınırlıdır. Araştırmaya dâhil edilen değişkenlerin zorbalığa maruz kalmayı açıklamakta yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle zorbalığa yol açan değişkenlerin daha kapsamlı olarak ele alındığı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun yanında PISA verileri kullanılarak aynı değişkenlerin zorbalığa maruz kalma üzerindeki etkisinde yıllar içerisindeki değişim olup olmadığı araştırılabilir. Rehber öğretmenler zorbalığı önleme konusunda aileler ile iletişimlerini artırmalı ve aileleri çocuklarına destek verme ve desteğin boyutu konusunda bilgilendirmelidir. Öğretmenler de öğrencileri destekleyici davranışlarının öğrenciler arasındaki zorbalığı azaltıcı etkisinin olduğunu farkında olarak bu yönde kendilerini geliştirmelidir.

Kaynakça/Reference

- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of selfefficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26, 545-562. <https://doi.org/10.1177/0143034305060789>
- Arastaman, G., & Balci, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 922-928.
- Argyrous, G. (1997). *Statistics for social research* (1. baskı). MacMillan Education: Melbourne.
- Ankan, S., Özer, F., Şeker, V., & Ertaş, G. (2020). The importance of sample weights and plausible values in large-scale assessments. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 43-60. <https://doi.org/10.21031/epod.602765>
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing?'. *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1389-1396. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164317709>
- 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>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2337-2358.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. and Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323(7311), 480-484. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>
- Boulton, M., Bucci, E., & Hawker, D. (1999). Swedish and english secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(4), 277-284. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.404127>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Chou, W. J., Wang, P. W., Hsiao, R. C., Hu, H. F., & Yen, C. F. (2020). Role of school bullying involvement in depression, anxiety, suicidality, and low self-esteem among adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 11(9), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00009>
- Coertze, S., & Bezuidenhout, C. (2013). The perceptions of youths in early adolescence concerning the role obesity plays in bullying. *Child Abuse Research: A South African*, 14(1), 67-80.
- Connolly, J., Hussey, P., & Connolly, R. (2014). Technology-enabled bullying and adolescent resistance to report. *Interactive Technology and Smart Education*, 11 (2): 86-98. <https://doi.org/10.1108/ITSE-04-2014-0003>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., & Bullying Writing HBSC Group. (2009). A crossnational profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>

- Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms By Which Family Processes Contribute To School-Age Boys' bullying. *Child Study Journal*, 30(3), 169-169.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying in school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x>
- De Wet, N. C. (2006). Free State educators' experiences and recognition of bullying at schools. *South African Journal of Education*, 26(1), 61-73.
- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & Company.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83. <https://doi.org/10.1002/ab.20006>
- Farrell, A. H., Volk, A. A., & Vaillancourt, T. (2020). Empathy, exploitation, and adolescent bullying perpetration: a longitudinal social-ecological investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10862-019-09767-6>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. baskı). London: SAGE Publications.
- Fu, Q., Land, K. C., & Lamb, V.L.(2012). Violent Bullying victimization in middle and high school contexts in the united states: Review of Social Reports and Research on Social Indicators. *Social Trends, and the Quality-of-Life*, 110, 1-11.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Grassetti, S. N., Hubbard, J. A., Docimo, M. A., Bookhout, M. K., Swift, L. E., & Gawrysiak, M. J. (2020). Parental advice to preadolescent bystanders about how to intervene during bullying differs by form of bullying. *Social Development*, 29(1), 290-302. <https://doi.org/10.1111/sode.12397>
- Gürsoy, E. C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/2830>
- Hair, J. F. Jr., Anderson R. E., Tatham R. L. & Black W.C. (2014). *Multivariate data analysis*, New York, Macmillan
- Hammel, L. R. (2008). Bouncing back after bullying, the resiliency of female victims of relational aggression. *Spotlight on Graduate Research*, 2(12), 1-13.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, 73(2017), 51-62. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.010>
- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 121-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001). *Peer harassment in school: A plight for the vulnerable and victimised*. New York: The Guilford Press.
- Kayri, M., (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- 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>

- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Malone, P., Lansford, J., Castellino, D., Berlin, L., Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (2004). Divorce and child behavior problems: Applying latent change score models to life event data. *Structural Equation Models*, 11, 401-423. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_6
- Mishna, F., Scarcella, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 718-738. <https://doi.org/10.2307/4126452>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective schoolbased intervention program. In R. L. Huesmann predictors of bullying and victimization (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Özdemir, S. (2018). Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 223-239.
- Özer, A., Totan, T., & Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behaviour in Turkish middle schools. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(2), 186-202. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.2.186>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı, B. Ahi, 1. baskı). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2010 yılında yayımlandı.)
- Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology*, 64(1), 51-64. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.64.1.51>
- Pollastri, A.R., Estaban, V., & O'Donnell, E.H. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims, a longitudinal analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1489-1502. <https://doi.org/10.1177/0886260509354579>
- Rigby, K. (2007). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Roland R., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 997-1006. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009>
- Schacter, H. L., & Juvonen, J. (2019). Dynamic changes in peer victimization and adjustment across middle school: Does friends' victimization alleviate distress?. *Child Development*, 90(5), 1738-1753. <https://doi.org/10.1111/cdev.13038>
- Shaw, T., Campbell, M. A., Eastham, J., Runions, K. C., Salmivalli, C., & Cross, D. (2019). Telling an adult at school about bullying: subsequent victimization and internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2594-2605. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01507-4>
- Simmons, R. (2002). *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. New York: Harcourt.
- Singh, G.D., & Steyn, G.M., (2013), Strategies to address learner aggression in rural South African secondary schools, *Koers Bulletin for Christian Scholarship*, 78(3), 1-8. <https://doi.org/10.4102/koers.v78i3.457>
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x>
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence - a longitudinal 8-year follow -up study. *Child Abuse Neglect*, 24(7), 873- 881. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00146-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00146-0)
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

-
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1–12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Teng, Z., Bear, G. G., Yang, C., Nie, Q., & Guo, C. (2020). Moral disengagement and bullying perpetration: A longitudinal study of the moderating effect of school climate. *School Psychology, 35*(1), 99-109. <https://doi.org/10.1037/spq0000348>
- Tıprıdamaz-Sipahi, H. (2008). İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığını etkileyen ve eşlik eden faktörler [Bullying in sixth and seventh grade primary school students in Bornova region of Izmir province and its determinants and associated factors] [Doctoral dissertation, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal Of Public Health, 104*(6), 48-59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
- Totan, T., & Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 8*(2), 53-68.
- Wang, J., Iannotti, R.J., Tonja, R., & Nansel, J.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescents' Health, 45*(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Yaban, E. H., Sayil, M., & Tepe, Y. K. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 28*(71), 20-32.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Bullying is a widespread problem worldwide, and large-scale studies report that approximately 25% of children are bullied at school (Eslea et al., 2004). Although children generally have a negative attitude towards bullying, bullying occurs on a large scale (Andreou et al., 2005; Boulton et al., 1999). For this reason, bullying is accepted as a serious problem in schools worldwide (Smith, 2004). Bullying is characterized as targeted, proactive aggression in which a stronger child attacks a weaker child, often without provocation from the victim (Olweus, 1994).

Bullying can be affected by environmental factors around the child's emotional profile and family structure (Shaw et al., 2019). The child's growth environment may also predispose her/him to bullying behavior, both as a victim and as a bully. The bully intentionally hurts to gain control over others and often wants to be seen as powerful. The bully responds to her/his embarrassing behaviors with anger, impulsivity and blames others for her/his actions (Sosland & Nelson, 2007). Bullying behavior has a devastating effect on adolescents and can threaten the school environment and the child's life. Therefore, it is important to provide a safe environment where learning and development can take place at school, which has an important role in the socialization of the child (Schacter & Juvonen, 2019).

Teachers are critical in determining the school atmosphere and culture. Therefore, their attitude towards power dynamics is extremely important. In order for teachers to prevent or intervene in bullying situations, they must first be able to recognize these situations. However, studies indicate that teachers do not have enough knowledge or skills to recognize bullying behaviors among students. For example, Holt and Keyes (2004) report that teachers report lower rates of bullying than students, indicating that students are much more aware of bullying than teachers. While teachers see behaviors such as physical attacks and verbal threats as bullying, they do not see nicknames, spreading gossip or intimidating looks as bullying (Bauman & Del Rio, 2006).

In summary, bullying behavior remains a significant social and health issue for educators nationwide. Although there is a lot of discourse on school bullying, previous studies are limited in explaining the predictive effect of factors such as individual, parent and teacher variables. It is important to understand the relationship between the factors related to family, teachers and students, who are the stakeholders of the school system, and peer bullying, in terms of shedding light on the measures to be taken in this regard. The aim of this study is to determine the relationship between family, teacher and student factors and peer bullying in high school students and to examine the predictive levels of these factors for peer bullying.

2. METHOD

For the purpose of this research, the relational survey model was used in this study. While the independent variables of the study are family support, teacher characteristics and student characteristics, the dependent variable is peer bullying. The data obtained within the scope of the PISA test administered in 2018 were used. 6890 students from Türkiye participated in the PISA test in 2018 and in this study, data of 6368 high school students were used after the data with extreme values were deleted. 49.9 percent (3180) of these students are girls and 50.1 percent (3188) are boys. 18.5 percent (1178) of the students attend the ninth grade, 78.3 percent (78.3) attend the tenth grade, and 3.2 percent (203) attend the eleventh grade. In data analysis, hierarchical regression analysis was performed to predict peer bullying according to family, student and teacher variables, and one-way analysis of variance was used to determine whether peer bullying differed according to school type. the Bonferroni test, which requires a more stringent level of significance than the other post-hoc tests, was preferred as a post-hoc test. Based on the relevant literature, variables related to family, teacher and student characteristics were added to the model, respectively. The socio-economic status and social support of the family were taken as family characteristics. In-class discipline, teacher support, teacher feedback and teacher related variables were taken as teacher

characteristics. On the other hand, resilience, goal orientation and competitiveness variables were taken as student characteristics.

3. FINDINGS

According to the results obtained in the first model, the socio-economic status and social support of the family are together a significant predictor of peer bullying ($F(2, 6065) = 125,404, p < .001$). The two variables together explain 4 percent of the variance in peer bullying. Considering the individual variables, the social support of the family is a significant predictor ($t = 15.558, p < .001$), while the socio-economic status of the family is not a significant predictor ($t = -.878, p > .05$). The second model, which is formed by adding the in-class discipline, teacher support, teacher feedback, and teacher interest variables, explains 6.9 percent of the variance in peer bullying, and the change in the coefficient of determination (R^2) is 2.9 percent and is significant ($F(6, 6061) = 48,265, p < .001$). The third model, which is formed by adding the variables of resilience, goal orientation and competitiveness, explains 7.4 percent of the variance in peer bullying, and the change in the determination coefficient is 0.5 percent and significant compared to the second model ($F(9, 6058) = 10,126, p < .01$). The predictive order of importance of the variables on peer bullying is family social support ($\beta = -.153$), classroom discipline ($\beta = -.141$), resilience ($\beta = -.75$), teacher support ($\beta = -.54$), teacher interest ($\beta = -.38$), competitiveness ($\beta = .36$).

A one-way analysis of variance was performed to compare peer bullying according to school types. There is a significant difference between students attending Anatolian High School, Vocational Technical Anatolian High School, Multi-Program Anatolian High School, Science High School, Social Sciences High School and Anatolian Imam-Hatip High School in terms of exposure to peer bullying ($F(5, 6181) = 4.314, p < .01$). According to the Bonferroni test, the exposure level of peer bullying of the students attending Vocational Technical Anatolian High School was significantly higher than those attending Anatolian High School and Science High School ($p < .05$). The level of exposure to peer bullying of students attending Multi-Program Anatolian High School is significantly higher than those attending Anatolian High School and Science High School ($p < .05$). There is no significant difference between other high school types in terms of exposure to bullying ($p > .05$).

4. DISCUSSION AND RESULTS

According to the findings of this study, there is a negative significant relationship between the social support of the family and exposure to bullying at school. It can be said that the family takes the first place in terms of protection from being exposed to bullying, followed by the teacher's behavior, and the student characteristics take place at the last. In addition, the socio-economic status of the family is not a significant predictor of exposure to bullying. The family can only prevent their children from being bullied if they take care of their children's problems and protect them in every way. The finding of Ayas and Piskin (2011) that bullying behavior is more common in private high school students supports the view that socio-economic status does not provide protection. The leading causes of bullying are negative family relationships, indifference and divorce. The economic situation of the family is not a situation that increases the better relations and closer attention to children (Singh & Steyn, 2013). Similarly, it has been determined that the increase in communication within the family has a preventive effect (Totan & Yondem, 2007; Ergün, 2015). Studies on the relationship between the socio-economic status of the family and bullying differ with the findings of this study. Tippett and Wolke (2014) examined scientific studies investigating the relationship between the socio-economic status and bullying in their meta-analysis study. According to this study, exposure to bullying is negatively related to high socio-economic status. Those who are bullies and victims of bullying are more likely to come from a lower socio-economic background. Accordingly, it can be said that low socio-economic status is a reason to be a victim of bullying. Gursoy (2010) also revealed in his

study that low socio-economic status increases the probability of being bullied. The fact that the data in this study represents the whole society, while other studies have studied specific social groups may have caused the results to be different.

Within the scope of the research, in-class discipline, teacher support, teacher feedback and teacher interest variables were examined in order to measure the predictive effect of teachers' interest in students on exposure to bullying. Although there is a negative significant relationship between all four variables and bullying, classroom discipline, teacher support and teacher interest are significant predictors, while teacher feedback is not. The most important predictor among the four variables is classroom discipline. According to these results, it can be said that students who study in classes where teacher control is effective, the teacher helps students in their learning, and the teacher gives feedback to the students, are less likely to encounter bullying. On the contrary, bullying behaviors increase when teachers do not have the skills to create a certain culture in the classroom, to intervene and solve events immediately.

Resilience, goal orientation and competitiveness were taken into account in terms of exposure to bullying of students' individual characteristics. Resilience is the one with the highest predictive value among the three variables. It can be said that students with high levels of resilience are less exposed to bullying. In addition, it can be said that competitiveness partially leads to bullying. Different results have been reached in studies on the relationship between resilience and exposure to bullying. According to the results of the researches conducted by Ozdemir (2018), Hinduja, and Patchin, (2017), Sapouna and Wolke (2013), there is no relationship between the two variables.

Finally, there is a significant difference between high school types in terms of exposure to bullying. Bullying is higher in vocational high schools than in the other types high schools. Ayas and Piskin also (2011) report a parallel result with this study. The higher prevalence of bullying in vocational high schools may be due to school culture. School culture, which consists of interactions between school administrators, teachers and students, is one of the main determinants of violent behavior at school. Violence occurs less frequently in schools with positive cultures (Gottfredson vd., 2005).

As a result, it can be said that the social support of the family is an important factor in protecting high school students from bullying. In addition, it can be said that the teacher's ability to manage the classroom, support and interest towards students also have a protective effect. It is also understood that resilient students protect themselves better from bullying behaviors. In the future, researchers can investigate whether there is a change in the effect of the same variables on exposure to bullying over the years using PISA data.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma kapsamında PISA verileri üzerinde çalışılmış ve ikincil veri kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Aşağıda, araştırmacıların araştırmanın hangi aşamasına katkıda bulunduğuna ilişkin daha detaylı bilgi yer almaktadır:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntem, veri analizi, bulguların raporlaştırılması, sonuçların yazılması.

Yazar 2: Alan yazın taraması ve derlemesi, yöntem, verilerin düzenlenmesi, tartışma ve önerilerin yazılması.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.