

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSE 9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIK DÜZEYLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLARI İLE
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ZEYNEP SEDA KUTLU

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER**

**YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARMAĞAN KÖSEOĞLU
TEZ DANIŞMANI**

İSTANBUL-2014



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSE 9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIK DÜZEYLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLARI İLE
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ZEYNEP SEDA KUTLU

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER**

**YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARMAĞAN KÖSEOĞLU
TEZ DANIŞMANI**

İSTANBUL-2014

2501100226 öğrenci numaralı Zeynep Seda KUTLU tarafından hazırlanan bu çalışma 10/06/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi



Yrd.Doç.Dr.S.Armağan KÖSEOĞLU
İstanbul Üniversitesi
HAYEF



Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi
HAYEF



Prof.Dr.Hasan AKGÜNDÜZ
İstanbul Üniversitesi
HAYEF



Yrd.Doç.Dr.Ayça KÖKSAL KONİK
İstanbul Üniversitesi
HAYEF



Yrd.Doç.Dr.Hatice ERGİN
İstanbul Üniversitesi
HAYEF

ÖNSÖZ

Zorbalık okullarda sıkça rastlanan bir durum olmasına karşın çoğu öğrenci ve öğretmen zorbalığın ne olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Maruz kalınan olumsuz davranışlar yaramazlığın bir sonucu olarak görüldüğünden zorbalığa uğrayan mağdur öğrenciler tespit edilememekte ve gerekli müdahale yapılmamaktadır. Nitekim zorbalığın kısa ve uzun süreli olumsuz etkileri, mağdurların yanı sıra bu sürece katılan diğer öğrencilerde de görülebilmektedir.

Bu araştırmada zorbalığın problem çözme becerisi ve boyun eğici davranışlarla arasındaki ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanılmıştır. Araştırmanın zorbalığın ilişkili olduğu etmenlerin belirlenmesinde, hazırlanacak önleme ve müdahale çalışmalarında eğitimcilere ve uzmanlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında bilgi birikimi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, büyük sabır ve emek isteyen bu süreçte sergilediği içten tavrıyla çalışmamı kolaylaştıran değerli hocam; Sayın Yrd.Doç.Dr.S.Armağan KÖSEOĞLU'na;

Lisans ve yüksekisans eğitimimde sorduğu sorularla ve anlattıklarıyla ufku genişleten ve eğitime farklı bir perspektifle bakmamı sağlayan, öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim değerli hocam, Sayın Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN'a;

Tezimin istatistiksel analizinde yardımını esirgemeyen, sorularımı içtenlikle yanıtlayan değerli hocam; Yrd.Doç.Dr.Yasemin DERELİOĞLU'na; mesleki gelişimimde etkili olan, bilgi ve birikimlerini paylaşan tüm bölüm hocalarıma;

Bu süreçte gösterdiği hoşgörü ve anlayıştan dolayı değerli müdürüm; Sayın Bilal ARSLAN'a;

Son olarak, benimle gurur duyduğunu bildiğim ve her kararımı saygıyla karşılayan babam Ali KUTLU'ya, başarılı olmamda büyük payı olan annem Nihal KUTLU'ya, beni koşulsuz kabul eden, kendimi güvende hissetmemi sağlayan ağabeyim Onur KUTLU'ya ve desteğini her zaman hissettiğim Sinan MERİÇ'e teşekkür ederim.

Zeynep Seda KUTLU

ÖZET

LİSE 9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIK DÜZEYLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma, 9.sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin problem çözme becerisi ve boyun eğici davranışları ile ilişkisinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca zorbalık düzeyleri, problem çözme becerisi ve boyun eğici davranışlar; yaş, cinsiyet, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, ailenin algılanan gelir düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olması, anne ve babanın eğitim durumu, zorbaca davranma, zorbalığa uğrama, zorbalığa uğrama sıklığı, kimler tarafından zorbalığa uğradığı, zorbalığı paylaşıp paylaşmadığı, zorbalığa tanık olup olmadığı ve zorbalıkla karşılaşıldığında ne yapıldığı değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinin 9.sınıflarında öğrenim gören 307 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere Koç (2006) tarafından geliştirilen “Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği”, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” ve Şahin ve Hisli-Şahin tarafından Türkçeye uyarlanan “Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği” uygulanmıştır (Şahin ve Şahin, 1997; akt.Savaşır ve Şahin, 1997). Bunlara ek olarak öğrencilerin zorbaca davranışları ile demografik ve ailevi özelliklerini saptamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde parametrik tekniklerden Pearson Moment Korelasyon Katsayısı, İlişkisiz grup t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve non-parametrik tekniklerden Mann Whitney U, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği’nin tüm alt boyutları ile Problem Çözme Envanteri toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği’nin Zorba Kişilik alt boyutu ve Kendine Güven alt boyutu ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında pozitif; Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği’nin Zorbalıktan Kaçınma alt testi puanı ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında negatif, Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problem Çözme Envanteri ile Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Erkek öğrencilerin Zorba Kişilik ve Kendine Güven alt ölçek puanları, kız öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca zorbalıkla karşılaşıldığında “hiçbir şey yapmam” cevabını veren öğrencilerin zorba kişilik alt boyutu puanları “yardım etmeyi düşünürüm” ve “bir şekilde yardım ederim” cevabını veren öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, Problem Çözme Becerisi, Boyun Eğici Davranışlar.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF BULLYING, PROBLEM SOLVING SKILLS AND SUBMISSIVE BEHAVIOR AMONG 9th GRADES STUDENTS

This study was conducted to evaluate the relationship between bullying, problem solving and submissive behavior for 9. graders. Besides, bullying, problem solving and submissive behaviors were examined in terms of their age, gender, perceived academic achievement, number of siblings, perceived socio-economical level, if parents alive or not, parent's educational level, bullying behavior, exposure to bullying behavior, the frequency exposure to bullying behavior, exposure to bullying behavior by whom, telling/not telling exposure to bullying behavior, witness/not witness to bullying behavior and what they do when are faced with bullying.

The sample of the study is composed of 307 students attending 9th grades in high school in Gaziosmanpaşa, Istanbul. The students were administered "Students Relations Attitude" scale which was developed by Koç (2006), "Problem Solving Inventory" scale which was adapted to Turkish by Şahin, Şahin, Heppner (1993) and "Submissive Acts Scale" scale was adapted to Turkish by Şahin and Şahin (1997; akt.Savaşır, Işık, 1997). In addition, to this examination "Personal Information Form" which was prepared by the researcher was also used to define demographical, family and bullying behaviors characteristics of students.

Parametric Pearson Moment Correlation Coefficient, Independent Samples t Test, One Way ANOVA and non-parametric Mann Whitney-U, Kruskal Wallis H tests were used to analyse the data.

According to the results of the study, there is significant relationship between Students Relations Attitude's all of the subscales and Problem Solving Inventory. It is found that there is significant positive relationship between Students Relations Attitude's subscales which are Bully Personality, Self Confidence and Problem Solving Inventory. There is significant negative relationship between Students Relations Attitude's subscales which is Avoidance from Bullying and Problem Solving Inventory, and significant positive relationship between Avoidance from Bullying and Submissive Acts Scale. Also, it is found that there is significant positive relationship between Problem Solving Inventory and Submissive Acts Scale.

Males' scores are significant higher than females' Bully Personality and Self Confidence subscales scores. Furthermore, Bully Personality subscales scores of the students who say "I do nothing" when are faced with bullying, are significantly higher than the scores of the students who say "I think about helping" and "I help in some way".

Keywords: Bullying, Problem Solving Skills, Submissive Behaviors.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç	7
1.3.Önem.....	8
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. TANIMLAR.....	9
BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1.Okul Zorbalığı.....	11
2.1.1.Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle Olan İlişkisi.....	13
2.1.2.Okul Zorbalığının Türleri.....	15
2.1.3.Zorbalık Sürecine Katılan Bireyler	17
2.1.3.1.Zorbalar	17
2.1.3.2.Kurbanlar	20
2.1.3.3.Zorba-Kurbanlar.....	22
2.1.3.4. İzleyiciler	23
2.1.4.Zorbalığın Nedenleri	24
2.1.4.1.Bireysel Nedenler:.....	25
2.1.4.2.Toplumsal ve Ailevi Nedenler:	26
2.1.5.Zorbalığın Sonuçları	27
2.1.6.Okul Zorbalığı İle İlgili Araştırmalar.....	28
2.1.7.Önleme ve Müdahale	30
2.2.Problem Çözme Becerisi.....	32
2.2.1.Problemin Tanımı	32
2.2.2.Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi	33
2.2.3.Problem Çözme Süreci.....	37
2.2.4.Ergenlikte Problem Çözme	42
2.3.Boyun Eğici Davranışlar	44
2.3.1.Boyun Eğmeye Neden Olabilecek Yaklaşımlar.....	47
2.3.2.Boyun Eğici Davranışlarla İlgili Araştırmalar	48

BÖLÜM III: YÖNTEM.....	50
3.1.Araştırmanın Modeli	50
3.2.Evren ve Örneklem	50
3.3.Veri Toplama Araçları	51
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.2.Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği (ÖİTÖ).....	52
3.3.3.Problem Çözme Envanteri (PÇE)	53
3.3.4.Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ).....	55
3.4.Verilerin Çözümlemesi	56
BÖLÜM IV: BULGULAR	57
4.1.Öğrencilere İlişkin Demografik Bulgular	57
4.2.Öğrencilerin Zorbalık Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Boyun Eğici Davranış Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	64
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	100
5.1.Tartışma	100
5.2.Sonuç ve Öneriler.....	114
KAYNAKLAR	119
EKLER.....	143
Ek 1: Kaymakamlık Oluru	143
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu	144
Ek 3: Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği (ÖİTÖ)	146
Ek 4: Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	148
Ek 5: Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ)	150
ÖZGEÇMİŞ.....	151

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3-1: Örneklem Grubuna İlişkin Özellikler.....	51
Tablo 4-1: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Tablo 4-2: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Tablo 4-3: Öğrencilerin En Son Aldıkları Karne Notlarına İlişkin Bilgiler....	58
Tablo 4-4: Sınıf Tekrarı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	58
Tablo 4-5: Bir Önceki Dönem Başarı Belgesi Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	58
Tablo 4-6: Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	59
Tablo 4-7: Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	59
Tablo 4-8: Anne ve Babanın Beraber-Ayrı ve Sağ-Ölü Olması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	60
Tablo 4-9: Babanın Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	60
Tablo 4-10: Annenin Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	61
Tablo 4-11: Zorbaca Davranışta Bulunma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	61
Tablo 4-12: Zorbaliğa Uğrama Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..	61
Tablo 4-13: Zorbaliğa Uğrama Sıklığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	62
Tablo 4-14: Zorbaca Davranışlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	62

Tablo 4-15: Zorbalığı Biriyle Paylaşma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo 4-16: Zorbalığa Tanık Olma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo 4-17: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Verilen Tepkiler Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo 4-18: Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	64
Tablo 4-19: Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	65
Tablo 4-20: Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	66
Tablo 4-21: Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 4-22: Yaş Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4-23: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4-24: Sınıf Geçme Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4-25: Belge Alma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4-26: Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	70

Tablo 4-27: Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 4-28: Anne-Babanın Beraber/Ayrı ve Sağ-Ölü Olma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4-29: Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	73
Tablo 4-30: Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	74
Tablo 4-31: Zorbaca Davranışta Bulunma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 4-32: Zorbalığa Uğrama Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4-33: Zorbalığa Uğrama Sıklığı Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4-34: Zorbaca Davrananların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4-35: Zorbalığı Biriyle Paylaşma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	78

Tablo 4-36: Zorbaca Davranışlara Tanık Olma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4-37: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 4-38: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorba Kişilik Alt Boyut Puanlarına İlişkin LSD Sonuçları.....	81
Tablo 4-39: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4-40: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorbalıktan Kaçınma Alt Boyut Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4-41: Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan İlişkisiz t Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4-42: Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4-43: Sınıf Geçme Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4-44: Belge Alma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4-45: Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4-46: Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	86

Tablo 4-47: Anne-Babanın Beraber/Ayrı ve Sağ-Ölü Olma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4-48: Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4-49: Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4-50: Zorbaca Davranışta Bulunma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4-51: Zorbalığa Uğrama Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4-52: Zorbalığa Uğrama Sıklığı Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4-53: Zorbaca Davranışların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları...	89
Tablo 4-54: Zorbalığı Biriyle Paylaşma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4-55: Zorbaca Davranışlara Tanık Olma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4-56: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 4-57: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4-58: Yaş Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	92

Tablo 4-59: Cinsiyet Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	
İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4-60: Sınıf Geçme Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	
İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4-61: Belge Alma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	
İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4-62: Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	
İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4-63: Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4-64: Anne-Babanın Beraber/Ayrı ve Sağ-Ölü Olma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4-65: Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları....	95
Tablo 4-66: Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları....	96
Tablo 4-67: Zorbaca Davranışta Bulunma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4-68: Zorbalığa Uğrama Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4-69: Zorbalığa Uğrama Sıklığı Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları...	97
Tablo 4-70: Zorbaca Davrananların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	98

Tablo 4-71: Zorbalığı Biriyle Paylaşma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4-72: Zorbaca Davranışlara Tanık Olma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4-73: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi.....	14
Şekil 2-2: İzleyici Türleri.....	23
Şekil 2-3: Zorbalığın Nedenleri	25
Şekil 2-4: Zorbalığın Toplumsal ve Ailevi Nedenleri	26

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

ÖİTÖ: Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği

PÇE: Problem Çözme Envanteri

BEDÖ: Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.PROBLEM DURUMU

Gündelik hayatta ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler bireyin ihtiyaçlarında çeşitliliğe yol açmıştır. Tüm ihtiyaçlarını karşılamakta yetersizlik yaşayan birey, toplumun diğer üyeleriyle etkileşime girmek zorunda kalmıştır. Nitekim sosyal bir varlık olan insanın fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamasının yanı sıra kabul görme, bir gruba ait olma, sevme-sevilme ve kendini gerçekleştirme gibi gereksinimleri de bulunmaktadır.

İnsanlar, gereksinimlerini nasıl karşılayabileceklerini genellikle çok küçük yaşlardan itibaren öğrenir. Edinilen bu davranış kalıbı kişide bir alışkanlık halini alır ve birey her türlü gereksinimini karşılayabilmek için bu yolu kullanır (Öğülmüş, 2006, s.14). Gereksinimlerin karşılanması bazı bireyler için karmaşık ve sıkıntılı bir süreç olarak tanımlanırken, bazı bireyler için ise basit ve sıradan bir iş olarak görülür. Buna bağlı olarak da, bazı bireyler gereksinimlerini karşılayabilmek için çekingen davranırken; bazıları öfkeli ve hatta saldırgan ve zorbaca davranışlar sergilemektedirler (Koç, 2006). Özellikle duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim açısından en önemli evrelerden biri olan ergenlik döneminde geçirilen yaşantılar, bireyin yaşamının her aşamasında topluma uyum sağlayıp sağlayamamasında oldukça önem taşımaktadır (Kılıç, 2009).

Okul zorbalığı da çocukluk ve ergenlik dönemlerinde sıklıkla görülen ve bireylerin topluma uyum sağlamalarını engelleyen önemli iletişim sorunlarından birisidir. Okul zorbalığı; öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebildiği gibi bireylerin yetişkinlik yıllarında da birçok problem yaşamalarına neden olabilmektedir (Koç, 2006).

Yetişkinlerin okul zorbalığını genellikle büyüme sıkıntılarının ve yaşamın bir parçası olarak görmeleri bu kavramın tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca konuya ilişkin yapılan araştırmaların daha çok eğitimciler tarafından

gerçekleştirilmiş olması nedeniyle ‘okul zorbalığı’, bir hukuk kavramından öte daha çok bir eğitim kavramı olarak görülmektedir (Pişkin, 2002).

Zorbalık, ilk olarak 1960’lı yılların sonu ve 1970’li yılların başında İsveç’te “mobbing” veya “mobbing” kavramı altında ortaya çıkmıştır. Ancak Olweus, daha önceki yıllarda saldırganlıkla ilgili yaptığı çalışmalara dayanarak “mobbing” kavramının bireye yönelik şiddeti içermediğinden bu duruma uygun bir terim olmadığını, bu terimin konuyla ilgili yanlış çağrışımlara ve problemin bazı noktalarının göz ardı edilmesine neden olabileceğini söyleyerek “bullying” terimini kullanmıştır (Olweus, 2001, ss.3-5).

Olweus’un zorbalık konusunda İskandinav ülkelerinde yürüttüğü çalışmalar diğer ülkelerde de büyük ilgi görmüştür. Avustralya’da (Peterson ve Rigby, 1999), İsrail’de (Gofin, Palti, Gordon, 2002), İtalya’da (Baldry, 2004), Güney Afrika’da (Liang, Flisher, Lombard, 2007), Kanada’da (Marini, Dane, Bosacki, Cura, 2006), İngiltere’de (Jolliffe, Farrington, 2006), Yeni Zelanda’da (Marsh, McGee, Nada-Raja, Williams, 2010), Finlandiya’da (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, Rimpela, 2000) yapılan araştırmalar okul zorbalığının dünya çapında yaşanan bir problem olduğunu göstermektedir. Nitekim Pişkin (2002), Atik (2006), Çayırdağ (2006), Dölek (2009), Kocatürk (2014), Koç (2006), Karaman-Kepenekçi ve Çinkır (2006), Arıman (2007), Sarıbeyoğlu (2007), Eşkisü (2009), Kabil (2010)’in yürüttüğü araştırmaların sonuçlarından zorbalığın Türk öğrenciler arasında da yaygın yaşanan bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

Literatüre bakıldığında zorbalığın araştırmacılarla kabul edilen tek bir tanımının olmadığı görülür. Araştırmacıların benzer davranışlara atıfta bulunmalarına rağmen zorbalık teriminin tek bir tanımının olmaması kültürel nedenlerden de kaynaklanabilmektedir. Kültürlerarası perspektiften bakıldığında Yunanca, Portekizce ve İspanyolcada zorbalık terimini karşılayacak bir kelimenin olmadığı görülür (Craig, Henderson, Murphy, 2000; Tattum, 1989; akt.Kalliotis, 2000).

Zorbalık kavramı, en sade haliyle gücün sistematik ve kasıtlı biçimde kötüye kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Smith & Sharp, 1994, s.2). Yaptığı

çalışmalarla zorbalık konusunda öncü sayılan Olweus (1996)'a göre zorbalık; “bir öğrencinin, bir veya daha fazla öğrenci tarafından zaman içinde tekrarlayan olumsuz eylemlere maruz kalması”dır. Olumsuz eylemler, kasıtlı olarak gerçekleştirilen ve bireyde yaralanma ya da rahatsızlık hissi yaratan davranışlardır. Olumsuz eylemler fiziksel temas yoluyla ortaya çıkabildiği gibi kelimelerle, jest veya mimiklerle, gruptan kasıtlı dışlama yoluyla da gerçekleşebilir.

Arora ve Thomson (1987) ise zorbalığı, “mağdurların akran grubuyla bütünleşmelerini sağlayacak yeterli becerileri ya da kapasiteleri olmadığı için ortaya çıkan, dış saldırganlık araçlarının kullanılmasıyla sosyal baskınlığın elde edilmesi ya da sürdürülmesi” olarak tanımlamaktadır (akt. Gökler, 2009).

Başka bir tanıma göre ise zorbalık, zayıf olarak algılanan bir kişiyi veya grubu hedef alan, doğrudan ve/veya dolaylı düşmanca davranışları içeren proaktif saldırganlığın bir türüdür (Elinoff ve ark., 2004). Tipik olarak zorba ve kurban arasında güç dengesizliği vardır; zorba kurbandan fiziksel ya da psikolojik olarak daha güçlüdür (Nansel, ve ark., 2001).

Her saldırganlık türü zorbalık değildir. Bir davranışın zorbalık olabilmesi için aşağıdaki 3 kriteri içermesi gerekmektedir:

1. Kasıtlı zarar verici davranışların olması,
2. Davranışın zaman içinde tekrarlaması,
3. Kişilerarası ilişkide güç dengesizliğinin olması (Olweus, 1996).

Zorbalığın görülme sıklığı konusunda net bir veri olmamasına karşın, bu alanda yapılan çeşitli araştırmalar gözden geçirildiğinde dünyanın çeşitli yerlerindeki öğrencilerin en az %5'nin okul yaşamlarının bir döneminde zorba veya mağdur olarak zorbalık olayına karıştığı söylenebilir. Pişkin (2005)'in dünya çapında zorba ve kurban olaylarının yaygınlığına ilişkin yaptığı taramalara bakıldığında da bu bilginin doğrulandığı görülmektedir (akt.Pişkin ve Ayas, 2011).

Zorbalığın görülme sıklığının ilköğretimde tavan yaptığının ve ileriki senelerde azaldığının (Nansel ve diğ., 2001) bilinmesine karşın; bazı araştırmacılar yaşla birlikte zorbalığın değil, bildirim oranının azaldığını vurgulamaktadırlar

(Kapıcı, 2004). Yöndem ve Totan (2008)'in 9., 10. ve 11. sınıf düzeylerinden 584 ergenle yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin % 27,23'nün bir şekilde zorbalık davranışları içinde yer aldığı, Alikeşifoğlu ve arkadaşlarının (2004) 9. ve 11. sınıflar arasında öğrenim gören 4153 lise öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada ise son 1 yıl içinde öğrencilerin % 42'sinin fiziksel saldırıya uğradığı ve bunların % 7'sine tıbbi bir müdahalede bulunduğu görülmüştür. Ayrıca örneklemin %19'u zorbaca davranışlarda bulunmuş ve %7'si zorbalığı silah kullanarak yapmış, %8'si okula silah getirmiştir ve %30'u mağdur edilmiştir.

Bununla birlikte, zorbalığa uğrama riskinin her okul türünün giriş yıllarında daha fazla olduğu bilinmektedir (Olweus, 1995; akt.Eşkisu, 2009). Nitekim yapılan bir araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla zorbalığa uğradığı bulunmuştur (Alikeşifoğlu ve diğ., 2004).

Zorbalık olayına karışan öğrenciler, araştırmacılar tarafından zorbalı, mağdurlar, zorba-mağdurlar ve izleyiciler olmak üzere dört kategori altında toplanmaktadır. Akranlarına zorbaca davranışlar sergileyen öğrencilerin genellikle, kavga etmenin kendilerini arkadaşları arasında popüler yapacağına dair bir inanca sahip oldukları, kavganın problem çözmede kullanılacak en etkili çözüm yolu olduğunu düşündükleri gözlenmiştir (Genç ve Aksu, 2010). Yapılan bir araştırmada saldırganlık eğilimi olan öğrencilerin problemlerini yıkıcı problem çözme yöntemlerini kullanarak çözmeye çalıştıkları görülmüş ve bu iki değişkenin birbirlerini anlamlı düzeyde açıkladıkları bulunmuştur (Keltikangas-Jarvinen, 2002). Stevens, Bourdeaudhuij, Oost (2002)'un yaptığı çalışma ise zorbalı ve zorba-mağdurların, diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yıkıcı problem çözme yöntemleri kullandıklarını ortaya koymuştur.

Mağdurların problem çözme becerileri incelendiğinde ise, bu öğrencilerin kendilerini çaresiz hissettiklerinden dolayı yaşadıkları problemleri kendi başlarına çözebileceklerine inanmadıkları görülmektedir (Koç, 2006). Nitekim Atik ve Kemer (2008)'in yaptığı araştırmanın sonuçları bu bilgiyle tutarlı olup zorba-mağdur öğrencilerin düşük problem çözme becerisine sahip olduğu bulunmuştur. Ergen tutuklularla yapılan bir çalışmada da mağdur olduğu bilinen gençlerin düşük problem çözme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Biggam, Power, 1999).

Yeterli problem çözüme becerisine sahip olmayan öğrenciler zorbalık olayına karıştıklarında istenilen baş etme becerilerini sergileyememektedir. Smith ve arkadaşlarının (2001) İngiltere’de 10-14 yaşları arasındaki kurbanlarla yaptığı araştırmada mağdurların baş etme yöntemleri incelenmiş ve öğrencilerin en çok “zorbaları görmezden gelme, onlara yapmalarını söyleme”; en az ise “kaçma, arkadaşlarından yardım isteme ve ağlama” tepkilerini verdikleri bulunmuştur (akt. Kristensen & Smith, 2003).

Mağdur öğrencilerin zorbalığa verdikleri bir diğer tepki de boyun eğici davranışlar sergilemeleridir. Boyun eğici davranış özelliğine sahip olan bireylerin; kendilerini olduğundan daha az değerli ve önemsiz gördükleri, düşük öz-güvene sahip oldukları, farklı düşüncelerini özgürce ifade edemedikleri, “hayır” demekte zorlandıkları, liderlik davranışı gösteremedikleri, kolayca girişimde bulunamadıkları, sorumluluk almaktan ve değişikliklerden kaçındıkları görülmektedir (Özkan ve Özen, 2008). Atik, Özmen ve Kemer (2012)’in 389 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada mağdur kategorisinde yer alan öğrenciler ile zorba kategorisindeki öğrencilerin boyun eğici davranış puanları anlamlı bir şekilde farklılık göstermiş ve mağdur öğrencilerin daha fazla boyun eğici davranış gösterdikleri bulunmuştur. Yöndem ve Totan (2008)’in çalışmasında da, zorba-mağdurların boyun eğici yaklaşımı, zorbalara ve zorbalığa katılmayan öğrencilere göre daha fazla benimsedikleri görülmüştür.

Problem çözüme ve zorbalıkla baş etme konusunda yaşanan bu farklılıklar sadece zorba ve mağdurlarla ilişkili olmayıp izleyiciler için de geçerlidir. Zorbalıkta doğrudan rol almayan ancak yaşananlara tanık olan izleyicilerin % 43’ü mağdurlara yardım etmeye çalışırken; % 33’ü yardım etmeleri gerektiğinin farkında olmalarına rağmen yardım etmediklerini söylemekte ve % 24’ü de zorbalığı önlemenin kendi işleri olmadığını düşünmektedirler (Charash, Pepler, Ziegler, 1995; akt.Koç, 2006).

Yukarıdaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yeterli problem çözüme becerisine sahip, boyun eğici davranışlar sergileyemeyen öğrencilerin zorbalık olayına karışma ihtimalinin daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca zorbalığa maruz kalırsa bile bu özelliklere sahip öğrencilerin zorbalıkla daha etkili bir biçimde baş etmesi muhtemeldir.

Literatür incelendiğinde Türkiye’de zorbalığın algılanan anne-baba tutumu, yalnızlık, istismar, akademik başarı, benlik saygısı, sınıf ve okul iklimi, sınıf mevcudu, algılanan sosyal destek (Arıman, 2007; Atik, 2006; Bilgiç ve Yurtal, 2009; Çayırdag, 2006; Eşkisü, 2009; Kabil, 2010; Sarıbeyoğlu, 2007; Yurttaş, 2010) gibi değişkenlerle olan ilişkisine bakıldığı görülür. Ülkemizde son yıllarda zorbalıkla ilgili yapılan çalışmaların artış göstermesine karşın, zorbalığın problem çözme becerisi veya boyun eğici davranışlarla olan ilişkisini inceleyen araştırma sayısı yok denecek kadar azdır (Atik ve Kemer, 2008; Atik, Özmen ve Kemer, 2012; Beştepe ve ark., 2010). Etkili bir önleme ve müdahale çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle zorbalığın ilişkili olduğu faktörlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Zorbalıkla ilgili bireysel faktörlerin daha iyi anlaşılması, etkili önleyici ve müdahale edici programların hazırlanmasına katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada zorbalığın problem çözme becerisi ve boyun eğici davranış düzeyi arasındaki ilişki araştırılmaktadır.

1.2.AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, lise 9.sınıf öğrencilerinin zorba davranışlar sergilemeleri ile problem çözme becerileri ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmak ve zorbalığı çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, ailenin algılanan gelir düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olmaması, anne ve babanın eğitim durumu, zorbaca davranışlarda bulunup bulunmadığı, zorbalığa uğrayıp uğramadığı, zorbalığa uğrama süresi, kimler tarafından zorbalığa uğradığı, zorbalığı paylaşma, zorbalığa tanık olma ve zorbalığa tepkisi) açısından karşılaştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğrencilerin, *Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği*'nin alt boyutları olan Zorba Kişilik, Kendine Güven ve Zorbalıktan Kaçınma düzeyleri ile *problem çözme becerileri* arasında ilişki bulunmakta mıdır?
2. Öğrencilerin, *Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği*'nin alt boyutları olan Zorba Kişilik, Kendine Güven ve Zorbalıktan Kaçınma düzeyleri ile *boyun eğici davranışlar* göstermeleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?
3. Öğrencilerin *problem çözme becerileri* ile *boyun eğici davranışları* arasında ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin, *Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği*'nin alt boyutları olan Zorba Kişilik, Kendine Güven ve Zorbalıktan Kaçınma düzeyleri, *problem çözme becerileri* ve *boyun eğici davranışları*; yaş, cinsiyet, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, ailenin algılanan gelir düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olması, anne ve babanın eğitim durumu, zorbaca davranışlarda bulunup bulunmadığı, zorbalığa uğrayıp uğramadığı, zorbalığa uğrama süresi, kimler tarafından zorbalığa uğradığı, zorbalığı paylaşma, zorbalığa tanık olma ve zorbalığa tepkisi açısından farklılaşmakta mıdır?

1.3.ÖNEM

Geleneksel yaklaşımın terk edilmesiyle birlikte artık okullar, öğrencilerin sadece akademik anlamda değil tüm alanlarda istendik davranışlara sahip olmalarını hedefleyen bir kurum haline gelmiştir. Türk Milli eğitiminin temel amaçlarından biri de; eleştiren, sorgulayan, çevresine kolayca uyum sağlayan, problem çözme becerisine sahip öğrenciler yetiştirmektir. Söz konusu bu davranışlar tüm öğrencilere kazandırılmak istense de bazı öğrenciler tam tersi davranışlar sergileyebilmektedir.

Okullarda sıklıkla görülen ve öğrencileri sosyal, duygusal, fiziksel, akademik açıdan olumsuz etkileyen konulardan biri de okul zorbalığıdır. Yapılan araştırmalar okul zorbalığının en fazla ilköğretim olmak üzere tüm kademelerde ciddi oranlarda yaşandığı gerçeğini gözler önünde sermektedir. Özellikle de köklü değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminde öğrencilerin zorbalık olaylarına karışmaları onların kişilikleri derinden etkileyebilmektedir.

Zorbalığın eğitim alanında ciddi bir problem olmasına karşın, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin konuyu tam olarak bilmedikleri ve zorbalığı bir tür yaramazlık olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öte yandan bazı yöneticiler ve öğretmenler ise yaşanan durumun zorbalık olduğunu fark etmekte; ancak bu öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını bilmemekte ve müdahalede güçlük yaşamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların zorbalıkla etkin bir biçimde başa çıkabilmeleri için öncelikle zorbalığın ve ilişkili olduğu demografik, kişisel ve çevresel faktörlerin bilinmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın sınırlı olan araştırma sayısını artıracığı ve yeni çalışmalara kaynak teşkil edeceği umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan deneklerin ölçeklere verdikleri cevaplar onların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Zorbalık eğilimi, problem çözme ve boyun eğici davranış düzeyi bilimsel olarak ölçülebilen kavramlardır.
3. Örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2011–2012 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaöğretim devlet kurumlarında okuyan 9. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri, problem çözme becerileri ve boyun eğici davranışlarıyla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Zorbalık (Okul Zorbalığı): Bir öğrencinin, bir veya daha fazla öğrenci tarafından zaman içinde tekrarlayan olumsuz eylemlere maruz kalmasıdır (Olweus, 1996).

Zorba: Çevrelerindeki kişilerin haklarını gözetmeden kendi istek ve amaçlarına ulaşabilmek için sahip oldukları gücü kasıtlı olarak kötüye kullanan ve bu süreçte kişiye kısa ve uzun süreli zarar verici davranışlarda bulunan kişi ya da gruptur.

Kurban: Başkalarının davranışlarından sürekli bir biçimde zarar gören ve zarar verici bu davranışlara karşı koyabilecek ve durdurabilecek beceri, statü ve kaynaklara sahip olmayan kişi ya da gruptur (Robinson ve Maines, 1992; Koç, 2006).

Zorba-Kurban: Kendilerinden daha güçlü öğrenciler tarafından mağdur edilen; ancak daha zayıf olarak algıladıkları öğrencileri ise mağdur eden birey ya da gruptur.

İzleyici: Zorbalık sırasında eylemleri aracılığıyla zorbaya doğrudan (zorbayı kışkırtmak, zorbaya yardım etmek) ya da dolaylı (hiçbir şeye karışmadan sessizce durmak, ortamdaki uzaklaşmak) olarak yardım eden kişilerdir (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011, ss.107-108).

Problem Çözme: Mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla birtakım çözüm yollarının üretildiği bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla&Goldfried, 1971; Öğülmüş, 2006, s.10).

Problem Çözme Becerisi: Karşılaşılan bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine gidilerek yeni çözüm yolları geliştirebilmektir (Korkut, 2002, s.177).

Boyun Eğici Davranış: Kişinin duygularını, düşüncelerini ve inançlarını güç ve otorite karşısında savunamaması ve inkar etmesidir (Deluty, 1979, 1981, 1985; akt.Akın, 2009).

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde zorbalık, problem çözme becerisi ve boyun eğici davranışları açıklamaya yönelik bilgiler verilmiş ve konuyla ilgili olarak yapılan araştırma sonuçlarına değinilmiştir.

2.1.OKUL ZORBALIĞI

Zorbalık (bullying), dünya çapında yaygın kullanılan kavramlardan olup ülkemizde popülarlığı gün geçtikçe artan bir konudur. Türk Dil Kurumu'nca (1998, s.2519) zorbalık; “zorba olma durumu, zorbaca davranış, müstebitlik”, zorba ise “gücüne güvenerek başkalarının hakkını alan, müstebit” olarak tanımlanmaktadır.

Zorbalık (bullying) birçok bağlamda meydana gelebilir, işyerinde ve evde de zorbaca davranışlara rastlanılsa da zorbalık genellikle okul ve ordu gibi açık bir güç hiyerarşisinin ve düşük gözetimin olduğu yerlerde problem olarak karşımıza çıkar. Okulda zorbaca davranışlar şaşırtıcı bir biçimde uzun yıllardan beri tolere edilmektedir (Smith&Sharp, 1994, s.2).

Literatüre bakıldığında zorbalığın araştırmacılarla kabul edilen tek bir tanımının olmadığı görülür. Roland (1989, s.21)'a göre zorbalık; kendini savunamayacak durumda olan bir bireye, bireysel ya da grupça yapılan uzun süreli fiziksel ya da psikolojik şiddettir. Bu açıklama, zorbalığın oldukça istikrarlı bir saldırganlık türü olduğunu gösterir.

Zorbalık; fiziksel ya da sosyal açıdan daha güçsüz bir kurbanı karşı tekrarlanan saldırganlık, tehdit ve baskı içerikli eylemlerdir (Horner, 2011, s.384).

Peterson ve Rigby (1999)'e göre ise zorbalık; kişinin kendinden daha güçsüz birini ortada hiçbir mantıklı neden olmaksızın kasıtlı olarak korkutması ya da ona zarar vermesidir. Bu durum alay etme, isim takma, tehdit etme, vurma ya da yumruk atma gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilir.

Zorbalık; saldırganlığın bir alt boyutudur ve birey/bireylerin kendilerinden güçsüz gördükleri kişileri küçük düşürme, dışlama ya da onlara saldırma şeklinde tekrarlanan davranışları içerir (Salmivalli, 2010).

Diğer bir tanıma göre zorbalık; saldırganın kurbanı bilinçli bir biçimde baskı altına aldığı, yaptıklarından dolayı zorbada haz ve keyif, mağdurda ise acı ve sıkıntı yaratan ve dikkat edilmediği takdirde etkileri uzun süreli olabilen bir saldırganlıktır (Fitzgerald, 1999; akt. Kılıç, 2009).

Zorbalık, aşağıdaki davranışları kapsamaktadır:

1. Zorba, mağdurdan daha güçlüdür.
2. Zorbalık çoğu kez organize edilmiş sistemli davranışlardan oluşur.
3. Zorbaca davranışların oluşmasını ara sıra ortamın sunduğu fırsatlar kolaylaştırır da çoğu zaman bu davranışlar süreklidir.
4. Mağdurlar fiziksel, duygusal ve psikolojik yönden zarar görebilir.
5. Zorbalığın tüm eylemleri, duygusal ya da psikolojik boyutlar içerir (Sullivan, Clearly, Sullivan, 2004, s.5).

Sonuç olarak araştırmacıların zorbalık tanımları bir bütün olarak incelendiğinde bir davranışın zorbalık olabilmesi için aşağıdaki 3 kriteri içermesi gerekmektedir:

- Kasıtlı zarar verici davranışların olması,
- Davranışın zaman içinde tekrarlanması,
- Kişilerarası ilişkide güç dengesizliğinin olması (Olweus, 1996, s.266).

Yukarıda da görüldüğü gibi zorbalığın herkes tarafından kabul edilen tek bir tanımı olmasa da araştırmacılar zorbalığın zararlı, aşağılayıcı davranışlar içerdiği ve bu davranışların kişilerin duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini olumsuz etkilediği konusunda hemfikirlerdir.

2.1.1.Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle Olan İlişkisi

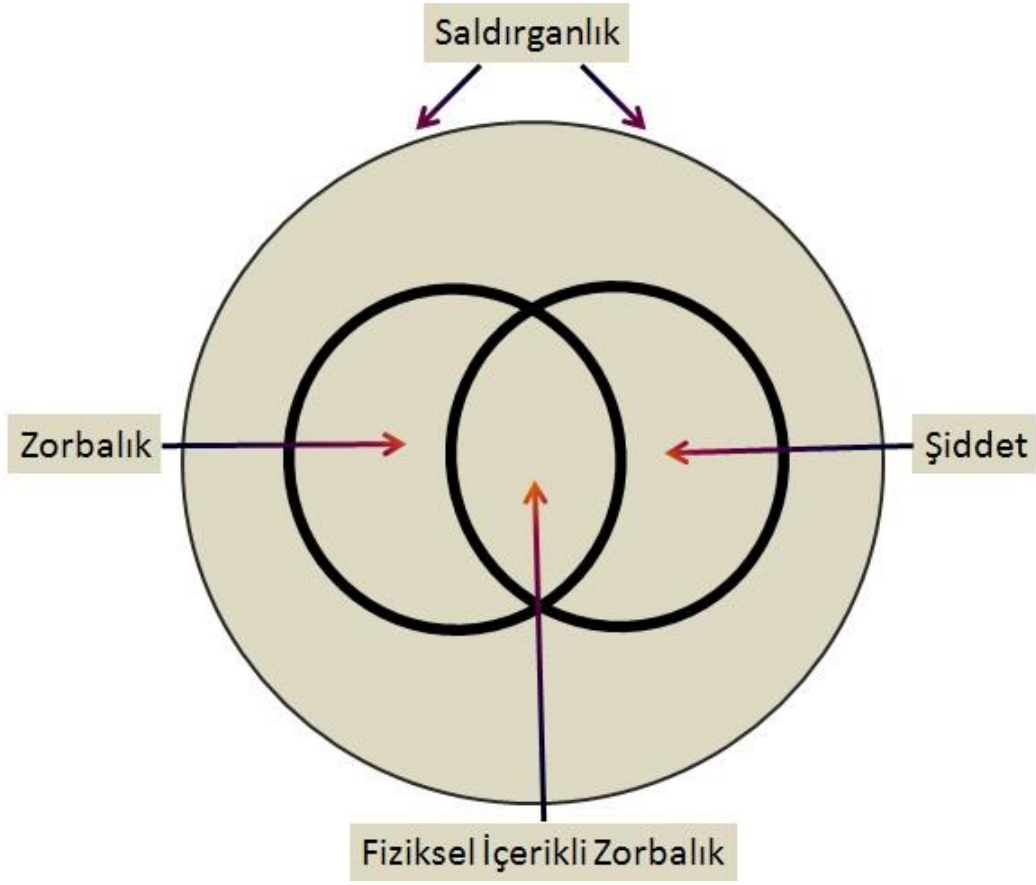
Zorbalığın, saldırganlığın bir alt boyutu olması zaman zaman bu kavramların birbirleri yerine kullanılmasına neden olmaktadır. Bazı durumlarda güç dengesizliğine dayanmayan ve açık saldırı olarak gerçekleşen saldırgan davranışlar, zorbalıkla karıştırılabilmektedir. Zorbalığın ne olduğunun iyice anlaşılabilmesi için öncelikle hangi davranışların zorbalık olup olmadığının kararlaştırılması gerekir (Sullivan, Clearly, Sullivan, 2004, ss.6-7).

Herhangi bir davranışın saldırgan bir davranış olup olmadığını anlayabilmek için o davranışın hangi niyetle yapıldığına bakılması gerekmektedir. Aynı davranış zarar vermek amacıyla kasıtlı olarak yapıldığında saldırganlık olarak tanımlanırken; zarar verme amacı güdülmeden gerçekleştiğinde saldırgan bir davranış olarak nitelendirilmemektedir (Koç, 2006).

Konuya ilişkin tanımlar incelendiğinde okul zorbalığının; saldırganlığın bir alt türü olduğu; ancak bir eylemin okul zorbalığı olarak adlandırılabilmesi için saldırganlık içeren davranışın kasıtlı zarar verme amacı taşıması, taraflar arasında fiziksel ya da psikolojik güç dengesizliğinin bulunması ve süreklilik özelliği taşıması gerektiği görülmektedir (Yaman, Eroğlu, Peker, 2011, s.27). Örneğin; bedensel veya zihinsel güçleri aynı seviyelerde olan iki öğrencinin birbirleriyle tartışması ya da kavga etmesi saldırganlık özelliği taşımasına karşın güç dengesizliği ilkesine uymadığı için zorbalık olarak adlandırılmaz. Aynı şekilde bir öğrencinin, diğer bir öğrenciye çeşitli sebeplerle bir defalığına sözel veya fiziksel olarak saldırması da süreklilik özelliği taşımadığı için zorbalık olarak değerlendirilemez (Pişkin, 2002).

Şiddet de tıpkı zorbalık gibi saldırganlığın bir alt türüdür ve bu iki kavram arasında da bazı benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Köknel (2000, s.20) şiddeti, “kırgınlık, öfke, kin, nefret ve düşmanlık gibi duygu durumlarının etkinlik kazandığı bir saldırganlık biçimi” olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra şiddet; beden gücünün ve kuvvetin kötüye kullanılmasını, bireye ve topluma zarar veren

etkinlikleri kapsamaktadır. Aradaki farkın daha iyi anlaşılması adına saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramları arasındaki ilişki aşağıdaki gibi gösterilebilir:



Şekil 2-1: Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi (Pişkin, 2002, s.537)

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı gibi zorbalık ve şiddet saldırganlığın bir alt boyutudur; ancak her şiddet içeren davranış zorbalık değildir. Zorbalığın fiziksel boyutta ortaya çıktığı durumlarda, örneğin; dövme, vurma, tekme atma gibi eylemlerin yapıldığı durumlarda zorbaca eylemler aynı zamanda şiddet olarak kabul edilmektedir. Ancak dalga geçme, alay etme, kızdırma, isim takma, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama, dışlama, yalnızlığa terk etme, iftira atma, söylenti çıkarıp yayma gibi zorbalık türleri de bir çeşit saldırganlık olmasına karşın gerekli unsurları içermediğinden şiddet olarak kabul edilmemektedir (Pişkin, 2002).

2.1.2.Okul Zorbalığının Türleri

Hangi davranışların zorbalık olarak görüleceğini etkileyen en önemli etmenlerden birisi zorbalığının türlerinin belirlenmesidir. Araştırmacıların farklı davranışları zorbalık olarak nitelendirmeleri, zorbalığı türlerine ayırma noktasında farklı sınıflandırmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Yaman ve ark, 2011, s.31).

Olweus (1996) ve Baldry (2004) zorbalığı doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye, genel olarak diğer araştırmacılar ise üçe ayırmışlardır (Berger, 2007; Coloroso, 2008; Craig, Henderson, Murphy, 2000):

1.Sözel Zorbalık: Sözel zorbalık; isim takma, alay etme, dedikodu yapma, acımasızca eleştirme, kişisel hakaretlerde, cinsel içerikli imalarda ve ırkçı söylemlerde bulunma gibi davranışları içerir. Eğer sözel zorbalığa izin verilir ya da göz yumulursa, yaşanan bu durum normal olarak kabul edilir. Sözel zorbalık, kızlar ve erkekler tarafından en çok kullanılan zorbalık türüdür (Rigby, 2000). Yapılan diğer araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir (Atik, 2006; Marsh ve ark.,2010; Wang ve diğ., 2009).

2.Fiziksel Zorbalık: Davranışların açıkça görülmesi nedeniyle tanımlanması ve tespit edilmesi daha kolay olan bu zorbalık türü, oldukça yaygın görülmektedir. Tokat atma, vurma, iteleme, yumruk veya tekme atma, ısırma, çimdikleme, tırmalama, acı verecek şekilde herhangi bir uzvu bükme, tükürme, giysilere ya da kişisel eşyalara zarar verme başlıca fiziksel zorbalık türleridir.

3.İlişkisel Zorbalık: Dışarıdan bakıldığında fark edilmesi en zor olan zorbalık türüdür. İlişkisel zorbalık, mağdurun arkadaşlarıyla arasını bozmak veya akranları tarafından reddedilmesini sağlamak amacıyla yapılır. Zorbalar görmezden gelme, izole etme, dışlama ve kaçınma gibi davranışlar sergileyerek kurbanların benlik saygısında sistematik bir azalmaya yol açarlar. Dik dik bakma veya kaşları çatma, küçümseyerek gülme ve saldırgan bir beden dilinin kullanılması da ilişkisel zorbalık kapsamına girmektedir. Mağdur kendi hakkında herhangi bir dedikodu, iftira

duymasa da bunun etkisini dolaylı olarak hisseder ve bundan dolayı acı çeker. Erinlerin ve ergenlerin akranları arasında popüler olma ve kabul edilme isteğiyle daha çok ilişkisel zorbalığa karıştığı söylenebilir.

Bu sınıflandırmayı daha da genişletmek mümkündür. Sullivan ve arkadaşlarına (2004, s.5) göre zorbalık;

1. **Fiziksel zorbalık**, zorbalığın en açık formudur ve ısırma, tırmalama, tükürme, saçını çekme vurma, tekmeleme, yumruklama ya da fiziksel açıdan zarar verici diğer davranışları içerir.
2. **Fiziksel olmayan zorbalık** (ara sıra sosyal saldırganlık olarak ortaya çıkar) sözel ve sözel olmayan davranışları içerir.
 - a. **Sözel Zorbalık**: Küfürlü telefon konuşmaları, tehdit etme, ad takma, ırkçı sözler söyleme ya da alay etme, cinsel içerikli imalarda bulunma ya da sözle taciz etme, kötü söylentiler çıkarma, iftira atma gibi davranışları içerir.
 - b. **Sözel Olmayan Zorbalık**: Doğrudan veya dolaylı olabilir. Sözel olmayan doğrudan zorbalığa sık sık fiziksel zorbalık da eşlik eder. Dolaylı zorbalık ise manipülatiftir ve çoğu zaman gizli saklıdır.
 - (i) **Doğrudan Sözel Olmayan Zorbalık**: Bu zorbalık türü kaba mimikleri içerdiğinden sıklıkla zorbalık olarak görülmez ve zararsız olarak kabul edilir. Gerçekte, bu zorbalık türü birinin üstünde kontrol elde etmek, onlara gözdağı vermek ve her zaman gözlerinin üzerinde olduğunu hatırlatmak için kullanılır.
 - (ii) **Dolaylı Sözel Olmayan Zorbalık**: Kasten ve genellikle sistematik bir şekilde görmezden gelme, dışlama ve izole etme, kötü niyetli notlar gönderme (çoğu kez isimsiz bir şekilde) gibi davranışları içerir.

- c. **Mala Zarar Verme:** Bu grupta mağdurun eşyalarını yırtma, kitaplarına ya da diğer mallarına zarar verme, eşyalarını izinsiz alma (hırsızlık) gibi davranışlar söz konusudur.

Zorbalık türlerine ilişkin bir diğer sınıflama da aşağıdaki gibidir:

- Sözel zorbalık
- Fiziksel zorbalık
- Duygusal (dolaylı) zorbalık
- Başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı
- Saklama zorbalığı
- Irkçı zorbalık
- Davranış zorbalığı
- Bozucu zorbalık
- Cinsel zorbalık (European Community European Social Fund, 2001; akt.Koç, 2006).

2.1.3.Zorbalık Sürecine Katılan Bireyler

Literatür incelendiğinde zorbalığa katılan bireylerin genellikle zorba, mağdur, zorba-mağdur ve izleyiciler olarak dört sınıfta ele alındığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar zorbalığa yönelik yapılan önleyici çalışmaların planlanmasına ve zorbalık sürecine katılan bireyler arasındaki farklılıkların anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Ross, 1996, s.75).

2.1.3.1.Zorbalar

Çevrelerindeki kişilerin haklarını gözetmeden kendi istek ve amaçlarına ulaşabilmek için sahip oldukları gücü kasıtlı olarak kötüye kullanan ve bu süreçte kişiye kısa ve uzun süreli zarar verici davranışlarda bulunan kişi ya da gruba zorba denmektedir. Genel olarak zorba öğrencilerin tipik karakteristik özellikleri şu şekildedir:

- Başkalarını egemenlikleri altına almaktan hoşlanırlar.
- İstediklerine ulaşmak için çevrelerindeki insanları kullanırlar.
- Olayları başkalarının bakış açısıyla görmeleri ve anlamaları çok zordur.
- Kendi duyguları ve ihtiyaçları, başkalarının ihtiyaçları ve haklarından öncelik taşır.
- Yetişkinlerin olmadığı yerlerde çevrelerindeki çocuklara zarar verirler.
- Mağduru suçlarlar ve yaptıklarını haklı çıkaracak bahaneler öne sürerler.
- Yaptıkları eylemlerin sorumluluğunu üstlenmezler.
- Elde ettikleri her şeyi hak ettiklerini düşünürler.
- Davranışlarının nasıl sonuçlanacağını önceden kestiremezler.
- Kendileriyle ilgilenilmesinden büyük zevk duyarlar (Coloroso, 2008, s.20; Fleming, 2002, s.13).

Her zorbada aynı özelliklerin görülmesi mümkün olmasa da eğitimcilerin ve ailelerin gözlemleri doğrultusunda oluşturulan bu sınıflandırmada amaç, erken uyarı sinyallerinin farkına varmak ve önleyici çalışmalar başlatmaktır (Garrett, 2003, s.11).

Ailelerin, çocuklarının zorba olduğunu öğrendiğinde uyguladıkları tutum ve davranışlar oldukça önemlidir. Bazı aileler fiziksel cezaya başvururken bazıları da izolasyon, utandırma, küçük düşürme, aşağılama veya duygusal yakınlık kurmama gibi davranışlar sergilerler. Bunların yerine ebeveynlerin şu şekilde davranmaları önerilir:

1. **Disiplin Sağlamak:** Genel kanının aksine disiplin; yargılayıcı, zorlayıcı ve isteğe bağlı kurallar ve davranışlar bütünü değildir. Disiplinin amacı istenen davranışlar hakkında çocuğu bilgilendirmek, bunları çocuğa öğretmek ve rehberlik etmektir. Böylelikle çocuk özdisiplin geliştirebilir, kendi davranışlarını kontrol edebilir ve bunların sorumluluğunu üstlenebilir.
2. **Güzel Şeyler Yapabilmesi İçin Fırsatlar Yaratmak:** Çocuğa ne yapmaması gerektiğini söylemek yerine ne yapması gerektiğini anlatmak daha etkilidir. Örneğin; arkadaşına yardımcı olabilmesi için gerekli ortamlar yaratılmalı ve ardından çocuk pekiştirilmelidir.

- 3. Empati Becerisi Kazanmasına ya da Geliştirmesine Yardımcı Olmak:** Zorbalar, “Ne istiyorsam onu yapacaksın; senin ne düşündüğün umurunda değil” şeklinde düşünürler. Ebeveyn ilk olarak çocuğa kendi duygularından bahsetmeli, çocuğun da paylaşımında bulunmasını sağlamalı ve saldırgan davranışların kişiyi nasıl etkilediğini zorbadan (kendini mağdur yerine koyarak) anlatmasını istemelidir.
- 4. Arkadaşlık Becerilerini Öğretmek:** Zorba, akran ilişkilerinde nasıl davranması gerektiğini ya da sorunların barışçıl yollarla nasıl çözebileceğini bilmeyebilir. Ebeveyn;
 - İlişkide her iki tarafın yarı yarıya söz hakkı olduğunu,
 - Davranışların ilişkiyi %100 etkilediğini,
 - Karşı tarafı “Hayır” dediğinde çocuğun ısrarcı olmaması ve istediklerini zorla yaptırmaması gerektiğini çocuğa anlatmalıdır.
- 5. Çocuğun İzlediği TV Programlarını, Oynadığı Oyunları Yakından Takip Etmek:** Çocuğun televizyonla ve video oyunları ile çok vakit geçirmesi gerçek yaşamda gerekli olan sosyal etkileşimini kısıtlar. Ayrıca şiddet içeren video oyunlarının oynanması ve medyada genellikle şiddet uygulayan kişilerin kazançlı çıkmaları, çocuğun barışçıl yollarla problem çözme becerisi kazanmasını engeller.
- 6. Çocuğu Daha Yapıcı, Eğlenceli ve Enerjik Aktivitelere Yönlendirmek:** Çocuğun bu aktivitelerle uğraşması, zorbalığa ayıracağı zamanı azalttığı gibi sosyalleşmesini de sağlar.
- 7. İyi Olabilmeyi Öğretmek:** Ebeveyn; doğru ile yanlış nasıl ayırt edebileceğini, kendi isteklerine rağmen doğru olana göre hareket etmesi gerektiğini çocuğa öğretmeli ve bu konuda ona model olmalıdır (Coloroso, 2008, ss.103-125).

2.1.3.2.Kurbanlar

Zorbaların ulaşabildikleri tüm hedeflere saldırmak yerine mağdur rolüne uygun kişilere zorbalık uygulamaları, araştırmacıları mağdurların kişisel özelliklerini anlamaya sevk etmiştir (Ross, 1996, s.75).

Olweus kurbanları pasif ve kışkırtıcı (proaktif) kurbanlar olarak ikiye ayırmış ve pasif yani boyun eğen mağdurların sayıca daha fazla olduğunu belirtmiştir. Kişilik özellikleri ve davranışları açısından farklılıklar bulunan bu grupta pasif mağdurlar, tipik olarak diğer öğrencilere göre anksiyete düzeyi yüksek ve kendini güvende hissetmeyen, tedbirli, duygusal ve sessiz kişilerdir. Mağdurlar kendilerini çekici olmayan, başarısız, aşağılık kişiler olarak görürler. Yalnızlardır ve okulda dışlanmışlardır. Sınıfta çok iyi geçindiği arkadaşı yoktur. Birinin saldırısına uğradıklarında mağdurlar genellikle ağlayarak ya da içine kapanarak tepki verirler (Olweus, 1999, ss.15-16). Zorbalara kolayca boyun eğerler, kavga etmeyi tercih etmezler ve sorunları şiddet olmadan çözmek isterler (Coloroso, 2008, ss.43-44).

Kışkırtıcı kurbanların da pasif kurbanlarda olduğu gibi depresyonda olma, düşük özgüvenleri nedeniyle sosyal anksiyete yaşama ve çevresi tarafından sevilmediğini hissetme gibi eğilimleri oldukları görülür (Olweus, 2001, s.13). Daha küçük bir grubu kapsayan kışkırtıcı mağdurlar, anksiyete ve saldırganlık içeren davranışları birlikte sergilerler. Bu öğrenciler genellikle kontrasyon problemi yaşarlar, çünkü kolaylıkla irrite olurlar ve gergindirler. Kışkırtıcı mağdurların bazıları hiperaktif olabilir (Olweus, 1999, ss.15-16). Kışkırtıcı kurbanların pasif mağdurlardan bir diğer farkı da tipik olarak daha güçlü fiziğe sahip, daha atılgan, daha güvenli ve kolayca kışkırtılabilecek öğrenciler olmalarıdır. Ayrıca bu öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında zorbayı hemen öğretmenlerine şikayet ettikleri ve zorbayı gerçekten kışkırtıp kışkırtmadıklarının öğretmen tarafından anlaşılmasının pek de kolay olmadığı bilinmektedir (Stevenson & Smith, 1989; akt.Pişkin, 2002).

Mağdurların çoğu yaşadıklarını biriyle paylaşmayı tercih etmez. Çünkü mağdurlar;

- Olayın tekrarlayacağını ve daha fazla zarar göreceğini düşündüklerinden endişeye ve korkuya kapılırlar.
- Öğretmenlerinin zorbalığı durdurabileceklerine ve kendilerine yardım edeceklerine inanmazlar.
- Başlarına geleni söylemedikleri takdirde bu olayın sona ereceğini ve zorbaların onları seveceklerini düşünürler.
- Ailelerini endişeye düşürmek istemezler.
- Ebeveynlerinin zorbalığı okul idaresine söyleyeceklerini ve bu durumda zorbaların daha da öfkeleneceklerini düşünerek endişeye kapılırlar.
- Suçlanacaklarını düşünürler (Sullivan ve diğ., 2004, s.7).

Bu nedenle bir çocuğun zorbalığa uğrayıp uğramadığını anlamada ebeveynlere ve öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Bir çocuğun mağdur olduğu konusunda emin olmak oldukça zordur. Ancak;

- Okuldan eve eşyaları kaybolmuş ya da zarar görmüş olarak dönen,
- Vücudunda nedenini açıklayamadığı ezikler, çürükler, kesikler ya da yanıklar olan,
- Arkadaşı olmayan ya da az sayıda arkadaşı olan ve arkadaş ilişkilerinde sorun yaşayan,
- Okul ödevleri ile ilgilenmeyen ve akademik başarısı düşük olan,
- Akranlarına ya da diğer insanlara karşı güven problemi yaşayan,
- Okula gitmekten korkan veya okuldan kaçan,
- Okula gitmekten dolayı duyduğu korku ve endişe yüzünden özellikle pazar geceleri uyuyamayan,
- Açıklanamayan psikosomatik şikayetleri olan,
- Üzgün, depresif görünen ya da intihar düşüncesi olan çocuklar risk grubunda değerlendirmelidir (Alikashiöglü, 2009, s.97; Yaman ve ark., 2011, s.94).

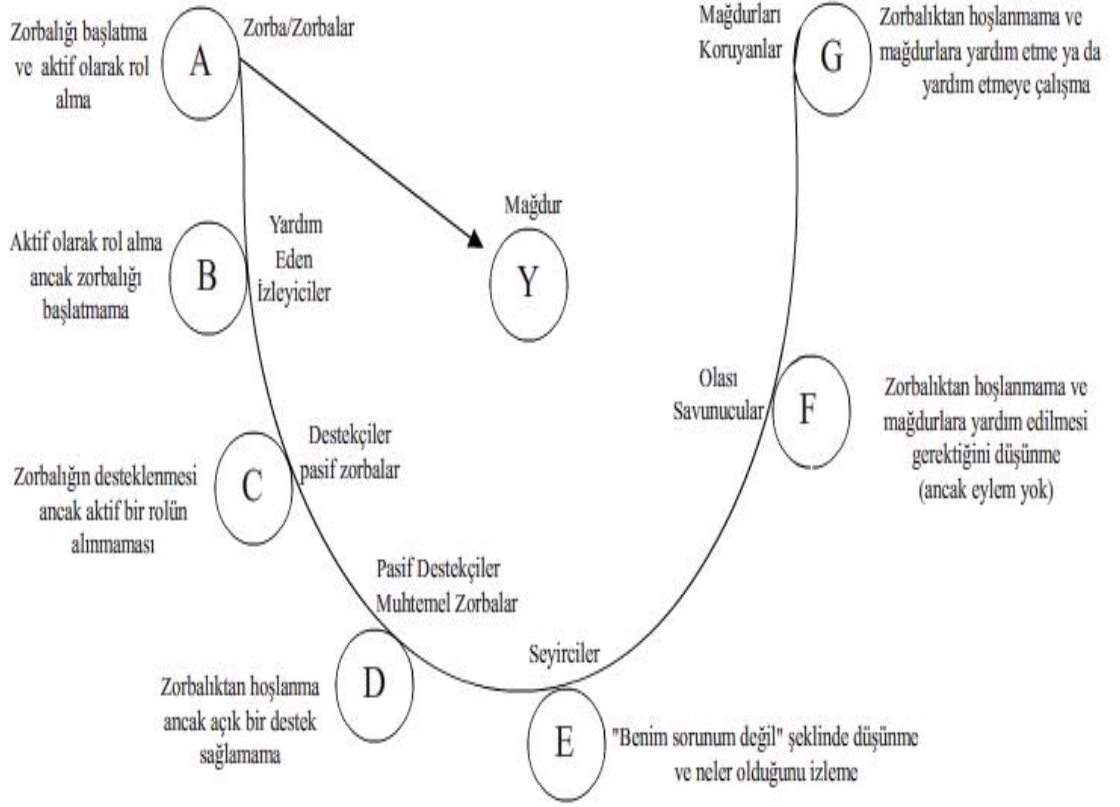
Ebeveynler çocuklarının zorbalığa uğradığını düşündüğünde onlara destek olmalı ve çocuklarıyla iletişime geçmelidir. Ayrıca ebeveyn çocuğun hissettiği suçluluk duygusunu azaltmalı ve zorbalığın gerçekleşmesinde onun bir hatasının olmadığı çocuğa anlatılmalıdır. Ebeveyn çocuğa nasıl yardımcı olabileceğini sormalı ve zorbalıkla baş edebilmek için neler yapılabileceğinden bahsetmelidir. Ayrıca okulla bağlantı kurulmalı ve öğretmen durumdan haberdar edilmelidir. Bununla birlikte ebeveynler;

- 1.Çocuğun anlattıklarını küçümsememeli ve akla uygun hale getirmemelidir.
- 2.Problemin çözümünü aceleye getirmemeli, çözüm için gereken her şeyi kendi yapmamalıdır.
- 3.Çocuğa zorbadan kaçınması gibi uzun süre etkisi olmayan önerilerde bulunmamalıdır.
- 4.Çocuğa zorbaya saldırarak karşılık vermesi söylenmemelidir.
- 5.Okul idaresi ya da rehber öğretmen olmaksızın ebeveyn, zorbayla ya da zorbanın ailesiyle yüzleşmemelidir (Coloroso, 2008, ss.130-133).

2.1.3.3.Zorba-Kurbanlar

Zorba-kurbanlar, kendilerinden daha güçlü öğrenciler tarafından mağdur edilirken daha zayıf olarak algıladıkları öğrencileri ise mağdur ederler. Zorba-kurbanlar, kurbanlara ve zorbalara göre daha fazla problem yaşayan gruptur. Çünkü bu çocuklar hem mağdurların gösterdiği duygusal sorunlara, hem de zorbaların gösterdiği davranışsal problemlere sahiptirler (İlhan-Alper, 2008). Zorba-mağdur öğrenciler akranlarına göre oldukça duygusal, dürtüsel ve anksiyeteli olma eğilimindedir. İstedikleri şeyler yolunda gitmeyince tartışır, ortamı bozarlar; engellendiğinde ise çok çabuk sinirlenirler (Perry ve ark., 2001; akt.Macklem, 2010, s.76). Düşük sosyal beceriye sahip olmaları ve diğer özellikleri nedeniyle akranları tarafından sevilmezler, popüler de değillerdir (Cunningham, 2007).

2.1.3.4. İzleyiciler



Şekil 2-2: İzleyici Türleri (Olweus, 2011, s.15)

Yukarıdaki döngü incelendiğinde farklı profildeki izleyicilere rastlanmaktadır. Genel olarak izleyici öğrenciler, zorbaya aktif ya da pasif olarak yardım eden kişilerdir. Sayılarının zorbalara ve mağdurlara göre daha fazla olması ve zorbalıkla mücadele edilmesinde en önemli rolü üstlenmelerine rağmen, okullarda zorbalık sorununun çözümünde izleyici öğrenciler üzerinde çok durulmamaktadır. İzleyiciler zorbalığa doğrudan katılmasalar da zorbalığın nasıl bir seyir izlediğini ve zorbalığa kimlerin karıştığını bilmektedirler (Yaman ve ark., 2011, s.107-108).

Mağdurlarda olduğu gibi izleyiciler de çeşitli nedenlerden dolayı tanık oldukları zorbalık olayını yetişkinlere bildirmezler. Çünkü seyirciler;

1. Yapılan davranışları ciddiye almayabilir ve bunları şaka zannedebilir,
2. Okul idaresinin zorba olan arkadaşıyla uğraşmasını istemeyebilir,
3. Dışlanmak ya da zarar görmekten korkabilir,
4. Zorbanın kendinden intikam alacağını düşünülebilir,
5. Gördüklerini söylediği takdirde yetişkinlerin onu ciddiye almayacağını ve bir şeyler yapmayacaklarını düşünebilir (Lazarus, 2001; akt.Macklem, 2010, s.89).

2.1.4.Zorbalığın Nedenleri

Geçmiş yıllarda kabul edilen mitlere göre:

1. Zorbalık ve mağduriyet, büyük sınıf ya da okullarda meydana gelir.
2. Zorbalık ve mağduriyet, rekabetçi sınıf ikliminin bir sonucu olarak ortaya çıkar.
3. Dışsal özellikler açısından diğerlerinden farklı olan kişiler (şişman, gözlüklü, kızıl saçlı, farklı bir dile ya da lehçeye sahip) kurban olarak seçilirler.

Zorbalığı/mağduriyeti yukarıda anlatılan üç görüşle açıklamaya çalışan yaklaşımlar, ampirik verilerle destek sağlayamadıkları için başarısız olmuşlardır. Bu nedenle zorbalık ve mağduriyetin neden kaynaklandığını bulmak için diğer faktörlere bakılması gerektiğine karar verilmiştir (Olweus, 1996).

Bazı öğrencilerin diğerlerine neden zorbalıkta bulunduğunu açıklamak için yapılan çalışmalarda öncelikle zorba ve mağdurun kişisel özellikleri, aileleri ve sosyal geçmişleri araştırılmıştır (Satan, 2006; akt.Coşkun, 2008). Aşağıdaki şekil incelendiğinde zorbalığa neden olan etmenler iki grupta ele alınabilir:



Şekil 2-3: Zorbalığın Nedenleri (Koç, 2006, s.43)

2.1.4.1. Bireysel Nedenler:

Okul zorbalığının nedenleri zorbalar ve mağdurlar açısından iki farklı şekilde ele alınabilir. Zorbaca davranışlara sebep olabilecek psikolojik kaynaklar gözden geçirildiğinde, birbiriyle ilişkili olan üç güdüden bahsedilebilir:

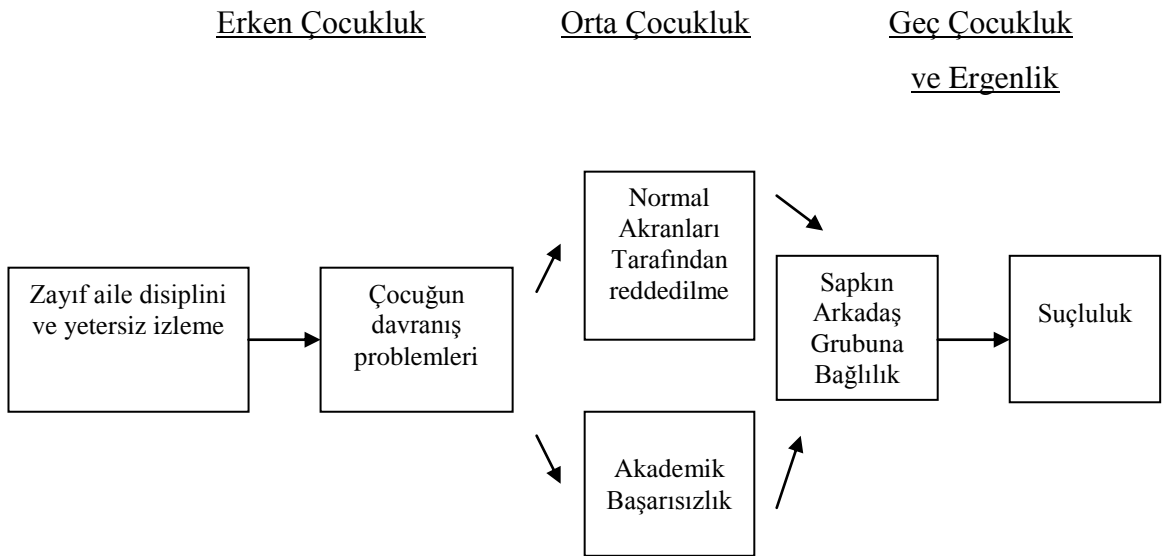
1. Güç ve baskı kurma isteği,
2. Çevreye karşı duyulan düşmanlık,
3. Kazanç duygusu (Lantieri&Patti, 1996; akt.Çayırdağ, 2006).

Ayrıca yapılan araştırmalarda zorbalık yapan çocukların baskın karakter yapısında, çabuk öfkelenen, kurallara uymakta zorlanan, şiddeti bir çözüm yolu olarak gören, akranlarından daha kuvvetli çocuklar oldukları görülmüştür (İlhan-Alper, 2008).

Duruma mağdurlar açısından bakıldığında ise araştırmacılar erkeklerin zorbalığa uğrama sebeplerini; grupla uyum içinde olmama, fiziksel olarak güçsüz olma, huysuz bir karaktere sahip olma, farklı giysiler giyme, anti sosyal olma, kızların ise; çirkin olma (yüz güzelliğinin etkileyici olmaması), sık sık ağlama veya duygusal olma, derslerinde başarılı olma olarak tespit etmişlerdir (Hoover, Oliver, 1996, s.13).

2.1.4.2. Toplumsal ve Ailevi Nedenler:

Saldırgan ve zorbaca davranışların ortaya çıkmasında bireyin içinde yaşadığı aile ve topluma ait özellikler de oldukça büyük bir rol oynamaktadır. Araştırmacılar erken çocukluk döneminde ailenin çocukla kurduğu ilişkinin, ileriki dönemlerde saldırgan davranışlar sergileme ve suçla karışma ihtimaliyle oldukça ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Hoover&Oliver, 1996, s.5).



Şekil 2-4: Zorbalığın Toplumsal ve Ailevi Nedenleri (Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1989; akt. Hoover&Oliver, 1996, s.5)

Ebeveynin yeterli sevgi ve ilgi göstermemesi, saldırgan davranışlarının çocuk tarafından model alınması, yetersiz bakım ve düşük gözetim gibi faktörler çocuğun zorbaca davranışlar sergilemesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Çoğu zorba, evde bir ebeveyni tarafından istismar edildiği gibi, annesinin ya da kardeşlerinin istismarına da tanıklık etmiştir. İstismarcı bir aileyle yaşamak çocuğa saldırganlığın ve şiddetin hedeflere ulaşmada etkili ve uygun bir yol olduğunu öğretir (Garrett, 2003, s.10).

2.1.5.Zorbalığın Sonuçları

Yapılan araştırmalar zorbalığın, zorbalığa katılan bireyleri farklı şekillerde de olsa etkilediğini ve bazı olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Örneğin; zorbalarda psikiyatrik (Kumpulainen ve diğ., 1999) ve duygusal bozukluklar, psikosomatik rahatsızlıklar yaşandığı ve karamsarlık duygusunun ağır bastığı görülmüştür (Meland ve diğ., 2010). Bunlara ek olarak Olweus'un yürüttüğü boylamsal çalışmada, lisedeyken zorba olan erkek öğrencilerin yetişkinlik yıllarında aldıkları mahkumiyet sayısı, zorba olmayan erkek öğrencilerin 4 katı olarak bulunmuştur. Nitekim bu farkın mahkumiyetle sonuçlanmayan suçların karşılaştırılmasında daha da yüksek olacağı düşünülmektedir (Olweus, 2011).

Zorbalık mağdurlarda da hem fiziksel hem de psikolojik birtakım hasarlara yol açmaktadır. Fiziksel zorbalık mağdurlarda çoğu kez kesikler ve morluklar gibi görünür zararlar meydana getirir. Bunun dışında mağdurlar yaşadıklarından dolayı kendilerini yalnız, sinirli, üzgün, korkmuş, depresif ve güçsüz hissedebilirler. Çevreleri tarafından nefret edildiklerini ve gereksiz bir kişi olarak algılandıklarını düşünebilirler (Sullivan ve diğ., 2004, s.6). Zorbalığın mağdurlar üzerinde yol açtığı diğer durumlar ise şunlardır:

- Özgüven kaybı,
- Sosyal izolasyon,
- Depresyon,
- İntihar düşünceleri,
- İntikam alma isteği,
- Umutsuzluk,

- Çevresindeki insanlara güvenememe,
- İçe kapanma ve kaçınma davranışları sergileme,
- Madde kullanımı (Batsche&Knoff, 1994; Kohut, 2007, s.48; Luk, Wang, Simons-Morton, 2010; Rigby&Slee, 1999).

Genelde zorbalığın sadece zorbaları ve mağdurları etkilediği düşünülse de zorbalık, izleyicileri de büyük ölçüde etkilemektedir. Zorbalığa tanık olan ancak; mağdurlara yardım edemeyen öğrenciler bundan dolayı pişmanlık duymakta ve suçluluk duygusu hissetmektedirler. Zorbalığın yoğun olarak görüldüğü okullarda mağdurların yanı sıra izleyiciler de kendilerini güvende hissetmemekte ve okuldan keyif alamamaktadırlar (Macklem, 2010, ss.90-91).

Zorbalığın izleyiciler üzerindeki uzun dönemli etkileri ise şunlardır (Kohut, 2007, s.57):

- Zorbaların davranışlarına göz yumdukları ve kurbanları savunmadıkları için suçluluk ve utanç duygusunda artma,
- Zorbaya ve kendine öfkelenme,
- Yetişkinlikte başkalarıyla empatiye dayalı ilişki kurmada ve sürdürmede zorluk çekme,
- Antisosyal eylemlere duyarsızlaşma,
- Kişisel sorumluluk almama,
- Kabul edilebilir kişisel ve toplumsal sınırların dışına çıkma,
- Depresyona girme.

2.1.6.Okul Zorbalığı İle İlgili Araştırmalar

Araştırmacıların tek bir tanımda karar kılamamaları, hangi davranışların zorbalık olup olmadığı konusunda değişik görüşleri benimsemeleri, farklı yöntemlerle zorbalığı incelemeleri nedeniyle konu ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen veriler farklılık gösterebilmektedir (Roland, 1989, s.22).

Smith ve Sharp (1994, s.4)'a göre zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalar genel olarak; öğretmenlere zorbalığın doğasıyla ilgili soruların sorulduğu, problemlerin konuşulduğu çalışmalar ve zorbalık olayına karışan öğrencilerin özellikleri, geçmişleri, yetenekleri ve ailevi özelliklerinin incelendiği çalışmalar şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

Zorbalık dünyanın çeşitli yerlerinde görülen bir olgudur. Zorbalığın Danimarka'da %41.3 (Kristensen ve Smith, 2003), Finlandiya'da %44.3 (Kumpulainen ve diğ., 1999), Yeni Zelanda'da %47 (Marsh, Mc.Gee, Nada-Raja, Williams, 2010), Amerika'da %29.9 (Nansel ve diğ., 2001), Avustralya'da %50.8 (Delfabbro ve diğ., 2006; Rigby, Slee, Martin, 2007), Hollanda'da %10 (Veenstra ve diğ., 2005) oranında görüldüğü bilinmektedir.

Ülkemizde yürütölen çalışmalarda ise Atik (2006) %32.4, Atik ve Kemer (2008) %31.6, Kapcı (2004) %40, Pişkin (2010) %71.5, Yöndem ve Totan (2009) %27.23 oranında öğrencinin zorbalığa karıştığını tespit etmiştir.

Bilgiç ve Yurtal (2009)'ın 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 4. ve 5.sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırmanın sonuçlarına göre zorbalığa karışmayan öğrencilerin, zorbalığa maruz kalan ve zorbalık eğilimi olan öğrencilere göre daha olumlu sınıf iklimi algılarına sahip ve sınıfta daha mutlu oldukları görölmüştür. Nitekim bu öğrencilerin öğretmenlerini daha fazla rahatlatıcı, paylaşımcı ve destekleyici olarak gördükleri ve öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurma eğiliminde olduğu anlaşılmıştır.

Son yıllarda teknolojik gelişmeye paralel olarak iletişimin ve ilişkinin sanal ortama taşınması akran zorbalığının farklı formlara ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kocatürk, 2014). Yapılan araştırmalar siber (sanal) zorbalığın da ölkemizde endişe verici oranlarda gerçekleştiğini göstermektedir (Arıcak ve ark., 2008; Kocatürk, 2014; Serin, 2012).

Öğretmenlerin zorbalığı nasıl algıladıkları sorulduğunda ise, öğretmen adayları en sık sözel zorbalığın yaşandığı, zorbalığı daha çok erkeklerin yaptığı, zorbalığın sınıfta daha sık yapıldığı, zorbalığa uğramaya en sık konuşma güçlüğü'nün neden olduğu görüşündedirler. Ayrıca katılımcıların yarıdan fazlası öğretmen müdahalelerini yeterli bulmaktadır (Kartal, 2009).

2.1.7.Önleme ve Müdahale

Yurt dışındaki okullarda zorbalığa karşı uygulanan önleyici programlar incelendiğinde bunlardan bazılarının sadece zorba ya da kurban üzerinde odaklandığı, bazılarının da sistematik bir yaklaşımla zorba ve mağdurun yanı sıra aile ve okul gibi pek çok bileşeni birlikte ele aldığı görülmektedir. (Smokowski&Kopasz, 2005; akt.Gökler, 2009). Araştırmacılar, çocuklukta ve ergenlikte davranışsal ve duygusal bir problem olan okul zorbalığını önleme çalışmalarının, çevresel etmenlerin programlara dahil edilmesiyle daha etkili olacağını düşünmektedirler (Stevens, Oost, Bourdeaudhuij, 2000). Bunun yanı sıra son zamanlarda çoğu araştırmacı, zorbalıkta akranların rolüne dikkat çekmekte ve düzenlenecek önleyici çalışmaların zorba ve mağdurların yanı sıra diğer gruptaki öğrencileri de bir bütün olarak ele alması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Salmivalli, Kaukiainen, Voeten, 2005).

Uzun vadeli, çok boyutlu ve nitelikli önleme çalışmalarının olumlu etkiler yarattığı ve problemleri azalttığı bilinmektedir. Nitekim Olweus'un Norveç'teki ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yürüttüğü geniş çaplı önleme çalışmasında, uygulamanın 8.-20. ayları arasında zorbalık olaylarının %50 oranında azaldığı görülmüştür (Olweus, 1996).

Yurtiçinde yapılan uygulamalara bakıldığında ülke çapında ortak bir programın uygulanmadığı ve eşgüdümün sağlanamadığı görülmektedir. Ancak; zorbalığın ülkemizde de ciddi oranlarda görülmesi sebebiyle son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda şiddet konusu üzerinde önemle durmakta ve bununla ilgili bir takım çalışmalar yapmaktadır. MEB, şiddetin okullar üzerindeki etkisini tespit etmek, okullarla ilgili sağlıklı veri toplamak ve okulları sürekli izlemek

amacıyla elektronik bir veri tabanı oluşturmaya çalışmaktadır. Bu sayede şiddet ve zorbalık içeren davranışlar kayıt altına alınacak ve gerekli müdahaleler yapılacaktır (Zeybekoğlu, 2009, s.159).

Okullarda zorbalığı önlemek için öncelikle bunu bir sorun olarak görmek, gerekli önlemleri almak ve uygulanabilecek müdahale programları geliştirmek gerekmektedir. Bu programları geliştirirken izlenebilecek stratejiler şöyle sıralanabilir:

1. Okulda yaşanan zorbalık olayları tespit edilmeli ve öğrencilere, öğretmenlere ve velilere okulda yaşanan zorbalık olaylarının sıklığı, nedenleri ve sonuçları hakkında doğru ve kapsamlı bilgiler verilmelidir.
2. Zorba ve kurban öğrencilerin zorbalığa ilişkin tutum ve inançlarının ne olduğu belirlenmeli ve hiçbir koşulda okulda zorbaca eylemlerin kabul edilemez olduğu vurgulanmalı, bu sorunla etkin bir biçimde baş edebilmek için uygun politikalar geliştirilmelidir.
3. Zorbalığa maruz kaldıklarında ne yapacakları konusunda öğrencilere rehberlik edilmelidir.
4. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefleyen programlar derslere entegre edilmelidir.
5. Tüm okul personeline koruyucu ve müdahale edici stratejileri içinde birlikte barındıran bir programın eğitimi verilmelidir.
6. Zorbalığı önlemeye yönelik çalışmalarda okulun bulunduğu çevrenin kültürel özelliği dikkate alınmalıdır. Yöreyle uygun özellikler taşıyan uygulamalar yapan ve bunlardan olumlu sonuç alan okulların, kurum ve kuruluşların bu bilgileri birbirleriyle paylaşması sağlanmalıdır (Pişkin, 2002, ss.548-549; Totan, 2007, ss.195-196; Yaman ve ark., 2011, s.214).

Sonuç olarak zorbalığı önlemeye yönelik olarak hazırlanan nitelikli programlar, okuldaki zorba-mağdur sorununu azalttığı ve önlediği kadar okulda olumlu bir okul kültürünün oluşmasını da destekler (Çayırdağ, 2006).

2.2.PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

2.2.1.Problemin Tanımı

Problem kavramının literatürde yer alan tanımları incelendiğinde; kavramla ilgili araştırmacılar tarafından farklı ve birbirine uymayan tanımların geliştirilmesi nedeniyle bu kavramın tam ve doğru bir tanımı yapmak oldukça zordur (Gölgeleyen, 2011, s.8).

Sorun (problem) sözcüğü, Grekçe’de “Proballo (öne çıkan engel)” sözcüğünden türetilen “Problema” sözcüğünden gelmektedir (Sungur, 1992, s.129). Türkçe sözlüğe bakıldığında ise problemin, “matematiksel teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, sorun” olarak tanımlandığı görülür (TDK, 2008, s.1825). Ülkemizde bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmacıların “problem ve sorun” kavramını eş anlamda kullandıkları; bazılarının ise iyi yapılandırılmış ve kapalı uçlu problemler için “problem” sözcüğünü, yapılandırılmamış ve açık uçlu olanlar için ise “sorun” sözcüğünü kullandıkları görülmüştür (Öğülmüş, 2006, s.8). Ancak yurtdışındaki çalışmalar incelendiğinde literatürde “sorun (matter)” kelimesi yerine problem sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir.

Karasar’a göre bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık yaşatan ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her duruma problem denmektedir (Karasar, 2006, s.54).

Problem, mevcut durumla ideal durum arasındaki farktır (Öğülmüş, 2006, s.8). Morgan’a (2009, s.133) göre ise problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Buna benzer olarak Bingham (1983, s.7) da problemi, bir kimsenin istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engel olarak tanımlamaktadır.

Problem, kişinin amacına tam olarak nasıl ulaşacağını bilemediğinde ortaya çıkmaktadır. Problem, bireyin hedefe ulaşmasını engellediğinden kişide rahatsızlık yaratmaktadır. Ayrıca bir durumun problem olması için o durumun birey tarafından problem olarak algılanması gerekmektedir. Eğer birey karşılaştığı bir durumu problem olarak nitelendirmezse bu durum onda bir rahatsızlık oluşturmaz ve çözüm için herhangi bir çabada bulunmaz (Develioğlu, 2006).

Yukarıdaki tüm tanımlar gözden geçirildiğinde bir durumun problem olarak nitelendirilmesi için aşağıdaki özelliklerin ortaya çıkması gerekmektedir:

- Var olan durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması,
- Kişinin bu farkı algılaması,
- Algılanan farkın kişide gerginliğe ve huzursuzluğa yol açması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi (Öğülmüş, 2006, s.5).

Sorunlar; konu alanlarına, güçlüklerine, sürelerine, karmaşıklık düzeylerine ya da ait oldukları psikolojik boyuta göre farklı şekillerde sınıflandırılabilirler. Daha ayrıntılı bir sınıflama problemlerin modellerine, fonksiyonlarına, yapılarına, boyutlarına, belirsizlik derecelerine, açıklayıcı olmalarına, genelleştirilebilirliklerine, nicelik ve nitelik durumlarına göre yapılabilir. Bu tarzda yapılan sınıflandırmalar problem çözmede yaratıcılığın kullanılmasını daha kolay hale getirmektedir (Bingham, 1983, s.10; Evans, 1991; akt. Bozkulak, 2010; Öğülmüş, 2006, s.8).

2.2.2.Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi

“Problem çözme” nin kapsamlı bir kavram olması ve farklı alanlardaki uzmanların konuyla ilgili çalışmalar yapması literatürde farklı terimlerin kullanılmasına neden olmuştur. Pratik problem çözme, pratik zeka, günlük problem çözme, kişisel problem çözme bunlardan bazıları olup literatürde sosyal problem çözme kavramına daha çok yer verildiği görülmektedir (D’Zurilla, Maydeu-Olivares, Kant, 1998).

En basit haliyle problem çözmeye, belli bir hedefe ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içeren bir süreçtir. Koşullara uymak, engelleri azaltmak ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler bu sürecin kapsamındadır (Bozkulak, 2010).

Solso ve arkadaşlarına göre ise problem çözmeye, hem tepkilerin oluşumunu hem de olası tepkiler arasından en uygun olanı seçmeyi içeren, spesifik bir problemin çözümüne yönlendirilmiş düşünce olarak görülmektedir (Solso, Maclin ve Maclin, 2009, s.542).

Problem çözmeye, mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla birtakım çözüm yollarının üretildiği bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D'Zurilla&Goldfried, 1971; Öğülmüş, 2006, s.10).

Problem çözmeye becerisi ise, bir kişinin herhangi bir problemi başarıyla ortadan kaldırma ve onun üstesinden gelme konusunda sahip olduğu beceridir (Blissett, McGrath, 1996, s.174).

Diğer bir tanıma göre problem çözmeye becerisi, bir sorunu çözmek için geçmiş yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların olduğu gibi uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilmektir (Korkut, 2002, s.177).

D'Zurilla ve Chang (1995, s.548)'e göre ise problem çözmeye becerisi; kişinin stres yaratan durumlarla etkili bir biçimde uzlaşmasını sağlayan, bilinçli, mantıklı olarak yürütülen ve belli bir çaba gerektiren bir başa çıkma sürecidir.

Kişisel ve çevresel faktörler nedeniyle bireylerin probleme yaklaşımı ve problem çözmeye stil ve becerileri açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Bir sorunla karşılaşıldığında bazı bireyler probleme iyi bir çözüm yolu bulurken bazıları da problemi görmezden gelmek, problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözülmesini beklemek, karar vermeyi ertelemek veya sorumluluğu başkasının üstüne atmak gibi davranışlarda bulunabilirler (Korkut, 2002; Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Bireylerin benzer problemler karşısında birbirlerinden bu denli farklı

davranışlar sergilemeleri, bir kimsenin problem çözmedeki başarısının problemin niteliğinden çok kişisel faktörlere bağlı olduğu düşündürmektedir. Problem çözme başarısını etkileyen kişisel faktörlerden başlıcaları aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

1. **Zeka:** Zeka seviyesi ile problem çözme becerisi arasında pozitif korelasyon olduğu düşünülmektedir.
2. **Güdülenme:** Güdülenme, bireyin işe başlamasına ve problemin çözümünü toparlamasına yardımcı olur. Güdülenme düşünceyi yönlendirdiğinden kişi sadece problemle ilgili düşünceler üzerinde durur.
3. **Kurulum:** İnsanlar yeni bir problemle karşılaştıklarında bu sürece var olan alışkanlıklarını da aktarırlar. Kurulum, problemin başında bireyin düşüncelerini belirli bir doğrultuda yönlendirerek düşünenin yanlı olmasına neden olabilir. Bu durum olumlu aktarmayı sağlayabileceği gibi olumsuz aktarmaya da yol açabilir.
4. **İşleve Takılma:** Bireyler genellikle nesnelere, kullandıkları şekilde düşünme eğilimindedirler. Nesnelere farklı bir işlev için kullanılmalarını gerektiren bir problemle karşılaştıklarında bireyin bunu fark etmesi zor olabilir (Morgan, 2009, ss.134-136).

Bunlara ek olarak problemin kişinin yaşına uygun olması, çözüm için bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi unsurlar da problemin çözümünü etkileyen kişisel faktörlerdendir (Gelbal, 1991; akt. Zeytun, 2010, s.21).

Bireyin problem çözme becerisini etkileyen başlıca çevresel faktörler ise;

- Sosyo-ekonomik seviye ve çocuğun toplumsal gelişimi,
- Ailelerin çocuk yetiştirme uygulama ve tutumları,
- Okulun fiziki koşulları ve sınıfların mevcududur (Saygılı, 2000, s.10).

Sosyal problem çözmeye ilgili yapılan çalışmalarda problem çözenin, probleme yönelme ve problem çözmeye becerileri/stilleri olmak üzere iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Bu iki boyutun temelinde Maydeu-Olivares ve D’Zurilla (1996, ss.116-128) problem çözmeyi beş yapıdan oluşan bir modelle açıklamıştır. Bunlar:

1. **Probleme pozitif yönelme:** Problemi çözülebilecek bir durum olarak değerlendirme ve bu konuda kendine güvenme, problemi başarıyla çözenin çaba, zaman ve istikrar gerektirdiğini bilme,
2. **Probleme negatif yönelme:** Problemi, iyi oluşu tehdit edici bir unsur olarak görme, problemin çözülebileceğine inanmama ve bu konuda kendine güvenmeme, problemle karşılaştığında düşük tolerans gösterme, sinirlenme ve engellendiğini hissetme,
3. **Problemi akılcı yollarla çözmeye:** Problem çözmeye sürecinin basamaklarını yaşanan probleme uyarlama, planlanmış ve sistematik uygulamalar gerçekleştirme,
4. **Dürtüsel/dikkatsiz davranma:** Problemi çözerken dikkatsiz davranma ve acele etme,
5. **Problemden kaçınma:** Problemin çözümünü geciktirme, pasif davranma ve problemi başkasının çözmesini bekleme, sorumluluğu başkasına yükleme şeklindedir.

Problem çözmeye becerisi yüksek olan bireyler problemi akılcı yollarla mantıklı bir şekilde çözerken, problem becerisi düşük olan bireyler ise problemi daha çok içtepisel yollarla çözmeye eğilimlidirler (Develioğlu, 2006). Ayrıca kendisini problem çözmeye yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları, daha az işlevsiz düşüncelere ve mantıkdışı inançlara sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

Problem çözüme becerisine sahip olan kişilerin diğer özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Yeniliklere açıktır.
- Tercih ve kararlarını dile getirir.
- Sorumluluk duygusuna sahiptir.
- Düşüncelerinde esnektir.
- Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşır.
- Yaratıcıdır.
- Verimlidir.
- Objektiftir.
- Alternatif fikirler üretir.
- Kendine güvenir.
- Kişilerarası ilişkilerde girişkendir.
- Olumlu benlik algısına sahiptir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993; Terzi, 2000; akt.Yıldız, 2003).

Problem çözümede kendisini başarısız olarak görenlerin ise; daha çok iç çatışmalı, kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve obsesif davranışlara ve intihar düşüncesine sahip oldukları, düşmanca ve olumsuz davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Bedel, 2011; Dixon, Heppner ve Anderson, 1991; akt. Çam ve Tümkeya, 2008).

2.2.3.Problem Çözüme Süreci

Problem çözüme sürecinin gerektirdiği davranış örüntüleri, problemin türüne ve bireyin özelliklerine göre farklılık gösterse de problem çözüme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır (Güçlü, 2003). Problem çözüme süreci, hedefin ve hedefe ulaşma yollarının algılanmasıyla ortaya çıkmaya başlar. Diğer bir ifadeyle, birey bir yandan hedefe ulaşmaya çalışırken bir yandan da beliren güçlükleri çözmek için uğraşır. Bu süreçte genel olarak karşılaşılan sorunların çözüme ulaştırılması ve belirsizliklerin ortadan kaldırılması amaçlanır (Gölgeleyen, 2011).

Karar verme ve sorun çözme süreçleri için kullanılan modellere bakıldığında bunların genel olarak John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modeline benzediği görülür. Bu model:

- Sorun çözmeyi gereksene,
- Sorunu tanıma,
- Çözüm seçeneklerini arama,
- Eylemi kararlaştırma,
- Kararı uygulama,
- Çözümü değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Sungur, 1992, s.132).

Bir diğer model ise, karşılaşılan problemlerin aşağıdaki basamakların takip edilmesiyle çözülebileceğini önermiştir (Bezci, 2010; D'Zurilla ve Goldfried, 1971):

- 1. Probleme genel olarak yönelme:** Bu aşama, bireyin probleme ve problem çözme yeteneğine ilişkin inançlarının, değerlendirmelerinin ve beklentilerinin yer aldığı problem çözme sürecinin motivasyonel kısmıdır. Bireyin problemi başkalarından bağımsız olarak etkili bir şekilde çözebilmesi için bazı becerilere ve tutumlara sahip olması gerekir. Bunlardan başlıcaları şunlardır:
 - Problemin, hayatımız bir parçası olduğu gerçeğini kabul etmek ve bunlarla etkili bir şekilde başa çıkılabileceğini düşünmek,
 - Problem yaratan durumların farkına varmak,
 - Problemlerle karşılaştığında hiçbir şey yapmama ya da dürtüsel davranma eğilimini engellemek.
- 2. Problemi tanımlama ve formüle etme:** Problemlerle bağlantılı ve bağlantısız kısımları birbirinden ayırmak için problemin işlevsel bir tanımı yapılır, öncelikli hedefler belirlenir ve varsa problem alt problemlere ayrılır.
- 3. Çözüm için alternatifler oluşturma:** Bu aşamada söz konusu problemin çözümü için olası seçenekler oluşturulur. Seçenekler oluşturulurken beyin fırtınası tekniğinden yararlanılabilir.

- 4. Hangi çözümün seçileceğine karar verme:** Oluşturulan tüm çözüm önerileri objektif olarak değerlendirilir, çözüm için en uygun olan seçeneğe karar verilir. Karar verme süreciyle ilgili araştırmalar gözden geçirildiğinde, başarılı karar vermenin bazı becerilere bağlı olduğu görülmüştür. Bunlar:
- Bilgi,
 - Olasılıkları doğru değerlendirme,
 - Kararların yararlı yönlerini ve değişik seçeneklerin sonuçlarını değerlendirmedir.
- 5. Doğruluğunu araştırma:** Eylem planını uygulayan birey, elde ettiği sonucu bu aşamada belli bir standartla karşılaştırır. Birey, test etme işlemini gerçekleştirdikten sonra bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Eylemlerin standartla uyuşmadığı durumlarda birey işlemine devam eder.

Bingham (1983, s.13) bu aşamaları daha da genişletmiş ve sekiz basamaktan oluşan bir problem çözme sürecinden bahsetmiştir. Bunlar;

1. Problemin farkına varmak ve onunla uğraşma ihtiyacını duymak,
2. Problemin niteliğini, alanını tanımaya ve olası ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
3. Probleme ilgili veri ve bilgileri toplamak,
4. Problemin niteliğine en uygun verileri seçmek ve düzenlemek,
5. Elde edilen verilerin ve bilgilerin doğrultusunda çeşitli olası çözüm yollarını tespit etmek,
6. Çözüm yollarını değerlendirmek ve en etkili olanını seçmek,
7. Karar verilen çözüm yolunu denemek,
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmektir.

Bir diğer problem çözme süreci ise; problemin tanımlanması, problemin temsili, çözümü planlama, planı uygulama, planı değerlendirme, çözümü değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Solso, Maclin ve Maclin, 2009, s.547).

Öğülmüş (2006, ss.43-48) de 6 basamaktan oluşan bir problem çözme sürecinden bahsetmektedir. Bunlar:

1. Problemin Fark Edilmesi
2. Problemin Tanımlanması
3. Alternatiflerin Üretilmesi
4. Çözümlerin Seçilmesi
5. Uygulama
6. Değerlendirme ve Düzeltmedir.

Mackall (2004, s.10) ise daha fazla adımdan oluşan bir süreci benimsemektedir. Mackall'a göre problem; problemin tanımlanması, problemi analiz edilmesi, konuyla ilgili araştırma yapılması, beyin fırtınası yöntemini kullanarak fazla sayıda seçeneklerin üretilmesi, hipotez oluşturulması, en iyi seçeneğin seçilmesi, olası risklerin ve tehlikelerin farkına varılması, risklerin giderilmesi şeklindeki basamakların uygulanmasıyla çözülür.

Carson ve Runco (1999)'nun Noller ve Witmer'den aktardığına göre ise problem çözme süreci; hazırlanma (problem hakkında bilgi edinme), yoğunlaşma (tüm dikkatini probleme verme), kuluçkaya yatma (problemden belli bir süreliğine uzaklaşma ve rahatlama), düşünme (probleme ilgili çözüm yolları üretme), aydınlanma (çözüm için en uygun seçeneğe karar verme), doğruluğunu kanıtlama (çözümü değerlendirmek ve gözden geçirme) evrelerinden oluşmaktadır.

Yukarıda bahsedilen modeller birlikte düşünüldüğünde problem çözme sürecinin basamakları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Bedel, 2011; Bingham, 1983; Erdoğan, 2008; Yıldız, 2003):

1.Problemin Fark Edilip Tanımının Yapılması: Bazı problemler kolayca farkedilebilirken bazıları belirsiz durumlar ve duygular sonucu meydana geldiğinden ortaya çıkabilmesi için bir araştırma dönemine ihtiyaç duyarlar. Problemi etkili olarak çözebilmek için öncelikle problemin tanımlanması ve ortaya çıkış nedenlerinin anlaşılması gerekmektedir. Bu yüzden bu aşamada problemi doğuran etmenler ne, neden, nasıl, niçin, ne zaman sorularıyla araştırılır ve tanımlanır.

2.Problemin Analiz Edilmesi: Bir problemin çözümüne geçmeden önce problem tam anlamıyla analiz edilmeli ve problemle ilgili veriler toplanarak aralarındaki ilişki anlaşılmalı çalışılmalıdır. Olası varsayımlarda bulunmak için ortaya çıkan fikirler incelenmeli, iyice tartışılmalı, yaratıcı bir şekilde yorumlanmalı ve birbirleriyle kaynaştırılmalıdır.

3.Alternatif Çözümlerin Geliştirilmesi: Bu basamakta problemin çözümü için olası çözüm yolları araştırılır ve geliştirilir. Yaratıcılığın aktif olarak kullanıldığı bu basamakta bireyden orijinal fikirler üretmesi beklenir. Ortaya konan her olası çözüm yolu hakkında bilgi toplanır, bunların avantajları ve dezavantajları incelenir.

4.Seçilen Çözümün Uygulanması: Kişiyeye göre en uygun çözüm yolu seçildikten sonra yapılması gereken uygulamaya geçmek ve bu süreci takip etmektir. Çünkü seçilen karar doğru olsa bile uygulamada yapılan hatalar istenen sonucun alınmasını engelleyebilmektedir. Bu aşamada, problemin çözümüne ayrılan süre saptanmalı, işbirliği sağlanmalı ve sorumluluklar dağıtılmalı, kimin neyi, nasıl ve ne zaman yapacağı ve hangi yöntemin kullanılacağı belirlenmelidir.

5.Sonucun Değerlendirilmesi: Değerlendirme yapılırken öncelikle var olan sorunun devam edip etmediğine ve yeni sorunların ortaya çıkıp çıkmadığına bakılmalıdır. Eğer problem yaratan durum devam ediyorsa veya yeni problemler ortaya çıkmışsa tekrar başa dönülmeli, alternatif çözüm yolu üretilmeli ve yeni bir uygulamaya geçilmelidir.

Problem çözme oldukça değişiklik gösteren karmaşık bir süreç olduğundan bir kimsenin çözmeye çalıştığı her problem için yukarıda bahsedilen basamakların hepsini kullanması mümkün olmayabilir. Problemin alanına ve problemle ilgili konunun bilinip bilinmemesine göre bu basamakların birkaçı birleştirebilir ya da atlanabilir (Bingham, 1983, ss.13-14).

2.2.4.Ergenlikte Problem Çözme

Ergenlik dönemi; biyolojik, fizyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın gerçekleştiği çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir. Oldukça uzun ve dengeli bir çocukluk döneminden sonra birey, dengesiz ve düzensiz bir evre olan ergenlik dönemine girer. Fiziksel görünümüne alışmakta zorluk çeken ergen, başarılı bir kimlik oluşturma, akran grubu tarafından kabul edilme, hangi mesleği seçeceğine karar verme gibi durumlarla karşı karşıya kalır. Bunun dışında ergen, günlük yaşamda ya da yaşlıları ve yetişkinlerle yaşadığı ilişkilerde içsel ya da dışsal etmenlerden kaynaklanan pek çok problem yaşamaktadır (Çam ve Tümkaya, 2008; Yavuzer, 2005).

Soyut işlemler dönemine geçilmesiyle birlikte düşünce yapısında da meydana gelen değişiklik ergenin kişilerarası ilişkilerini, değerlerini, sorunlara bakış açısını ve problem çözerken izlediği süreci etkiler. Çünkü ergen bu dönemde soyut düşünebilme becerisi sayesinde var olmayan durumlar hakkında akıl yürütebilir, hipotetik düşünebilme yeteneğiyle bir probleme birden fazla değişkenin neden olabileceğini düşünebilir. Aynı zamanda bu dönemin başında görelilik düşüncesinin gelişmeye başlamasıyla ergen, farklı bakışaçılarına göre birden fazla doğrunun olabileceğinin farkına varır (Arı, 2006; ss.85-86).

Bilişsel alanda yaşanan bu gelişmeler ergenin problem çözme becerisine olumlu katkıda bulunmasına karşın, bu yaş grubundaki bireylerin davranışlarını ve dürtülerini kontrol etmede güçlük yaşamaları, düşünmeden hareket etmeleri ve risk almaları, yaşadığı değişimlere uyum sağlamaya, hayal kırıklığına karşı toleranslarının düşük olması ve engellenmeyle karşılaştıklarında bununla nasıl başa çıkacaklarını bilmemeleri ile sosyal becerilerinin yeterli olmaması, sorunları ve çatışmaları çözmede, öfkelerini kontrol etmede, iletişim kurmada problem yaşamalarına yol açabilmektedir (Ögel, Tarı, Eke, 2006; akt. Bedel, 2011, s.32). Nitekim yapılan bir araştırmada gençlerin, yetişkinlere ve yaşlılara oranla problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz algıladıkları ve bu yüzden de stresli bir durum karşısında daha dürtüsel ve öfkeli davrandıkları tespit edilmiştir (Batıgün ve Şahin, 2003).

Diğer açıdan problemleri ile etkili başa çıkabilen ergen, yoğun stres durumlarını daha az yaşamaktadır. Karşılaştığı problemi çözmekte zorlanan ergenin stres düzeyi de artmakta ve yaşadığı yoğun stres, problemin çözümünü daha da geciktirebilmekte ve zorlaştırabilmektedir (Gölgeleyen, 2011).

Yapılan araştırmalarda problem çözme becerisinin, *kısa ve uzun süreli depresyon* (Anderson, Goddard, Powell, 2011; Argus, Thompson, 2008; Elliott ve diğ., 1991; Frye & Goodman, 2000; Heppner ve diğ., 1985; Kant ve D’Zurilla, 1997; Londahl, Tverskoy, D’Zurilla, 2005; Nezu ve diğ., 1986) ve *diğer psikolojik rahatsızlıklar* (Cassidy, Long, 1996; Heppner, Kampa, Brunning, 1987), *endişe düzeyi* (Belzer, D’Zurilla, Maydeu-Olivares, 2002), *umutsuzluk düzeyi* (Bonner, Rich, 1988), *yıldırımaya maruz kalma düzeyi* (Çetin, 2011), *madde kullanımı* (Jaffee, D’Zurilla, 2009), *riskli davranışlar sergileme eğilimi* (Jaffee, D’Zurilla, 2003), *intihar eğilimi* (Reinecke, DuBois, Schultz, 2001), *başta çıkma becerileri* (Carson & Runco, 1999), *psikososyal uyum ve benlik değeri* (Heppner & Anderson, 1985; Mc.Cabe, Blankstein, Mills, 1999), *sosyal yetkinlik* (Hopper, Kirschenbaum, 1985), *öz-yeterlilik inanç düzeyi* (Aylar ve Aksin, 2011), *kişisel uyum* (Dündar, 2009), *duygusal zeka* (İşmen, 2001), *stres ve akademik performans* (Baker, 2003; Bell, D’Zurilla, 2009; D’Zurilla & Sheddy, 1992; Rodriguez-Fornells ve Maydeu-Olivares, 2000), *öğrenme stilleri* (Açık, 2013) ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

2.3.BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLAR

Boyun eğme davranışı, sosyal savunma stratejilerinin en eski türlerinden biri olup kişilerarası ilişkilerde boyun eğme ve itaat kavramlarının saygı kavramı ile karıştırıldığı görülmektedir. Anne babaların çocuklarından, yönetenlerin yönetilenlerden, öğretmenlerin öğrencilerinden, büyüklerin küçüklerden saygılı olmak adına boyun eğici davranışlar sergilemelerini istedikleri gözlenmektedir. Oysa ki, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde saygı “üstünlüğü, değeri dolayısıyla bir şeye karşı dikkatli davranmaya sebep olan sevgi duygusu” anlamına gelirken, itaat kavramı “söz dinleme, boyun eğme, buyruğa uyma” ve boyun eğme ise “isteyerek veya istemeyerek uymak, katlanmak” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998, ss.338,1121,1922; Yıldırım, 2004).

Literatür incelendiğinde boyun eğme kavramının teknik bir terim olarak Milgram’ın çalışmaları ile psikolojide popüler hale geldiği görülmektedir. İnsanların sosyal etkiye ne derece boyun eğdikleri sorusuna cevap arayan Milgram’ın yaptığı deney oldukça büyük bir yankı uyandırmıştır. Cezanın öğrenmeye olan etkisini araştırmak üzere yapılan psikolojik bir deneye başvuran iki denekten kura sonucu biri öğretmen ve diğeri öğrenci seçildikten sonra öğretmenden, öğrencinin bilemediği cevaplar karşısında ona aşamalı olarak artan elektrik şoku vermesi istenir. Birkaç sorudan sonra yanlışlar yapmaya başlayan ve bu yüzden elektrik şokuna maruz kalan öğrenci, kalbinden rahatsız olduğunu ve artık acıya dayanamayacağı söyler, çığlıklar atar, acıdan kıvrılır; ancak araştırmayı yöneten kişi, öğretmenden sürece devam etmesini ister. Aslında bu deney ortamı bir kurmacadır, öğrenci rolündeki kişi araştırmacının asistanıdır ve çıkardığı sesler de teypten gelmektedir. Ancak araştırmacının şaşırtıcı olan kısmı, çoğu kişinin “öğretmen” rolündeki denegün, deneye devam etmeyeceğini düşünürken, deneklerin %65’inin deneyin sonuna kadar devam edip en son güce kadar elektrik şokunu vermeleridir. Bu deneyden yola çıkan Milgram boyun eğmeyi, bireysel davranışı güçsel kararlılığa bağlayan psikolojik mekanizma olarak tanımlamıştır (Kağıtçıbaşı, 2004, ss.74-76; Tuzcuoğlu ve Korkmaz, 2001, s.138).

Boyun eğicilik göz göze gelmekten kaçınma, gülümsemekten çekinme, karşı koymaktan hemen cayma gibi davranışlarla ortaya çıkar (Gilbert, 2000). Bu duruma eğilimli kişiler genellikle aşağıdaki davranışları sergilerler:

- Başkalarını kırmamaya ve incitmemeye özen gösterirler,
- Herkesi memnun etmeye çalışırlar,
- Aşırı vericidirler,
- “Hayır” demekte zorlanırlar,
- Hoşlanmadığı durumları ifade etmekte güçlük çekerler,
- Sürekli onaylanma gereksinimi duyarlar,
- Düşüncelerini ve haklarını savunamazlar (Göktuna, 2007; akt. Koç, Bayraktar ve Çolak, 2010, s.260).

Peker, Eroğlu ve Çitemel’in (2012) aktardığına göre Budak (2003), bireyin bir otoritenin belirlediği kurallara ve verdiği emirlere uygun hareket etmesi, ayrıca psikolojik olarak da düşüncelerini, kanılarını veya değer yargılarını baskın olan otoritenin istediği yönde değiştirmesi veya değiştirmek zorunda kalmasını boyun eğme olarak ifade eder.

Bazı araştırmacılar boyun eğici davranışın sosyal beceri eksikliğinin bir sonucu olduğunu belirtirken, bazıları da kaçınmacı veya güvenli bir davranış biçimi olduğunu düşünmektedirler (Yörük ve Dündar, 2011).

Boyun eğici davranışların ortaya çıkmasında kişisel ve çevresel faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu tür davranışlara sahip kişilerin girişimde bulunamayan, liderlik özelliği taşımayan, sorumluluk almaktan kaçınan, değişiklikleri sevmeyen, düşük benlik saygısına sahip, ürkek ve çekingen, anksiyeteli kişiler olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca omuzlarını silkme, göz kontağı kurmama, haddinden fazla yumuşak bir ses tonuyla ve tereddüt ederek konuşma gibi özellikleri bu kişilerin kendilerini savunmasını engeller (Bolton, 1979; Gilbert, 2001; Özkan ve Özen, 2008; Weiten ve ark., 2011).

Boyun eğici davranışın ortaya çıkmasında etkili olan çevresel faktörlerin neler olduğu konusunda ise farklı görüşler bulunmaktadır. Bir grup araştırmacı çocukluk döneminde aile ortamında yaşanan olayların ve kazanılan deneyimlerin belirleyici olduğunu öne sürerken, bir diğer grup ise geçmişteki yaşantılardan çok bireyin o an içinde bulunduğu sosyal çevresinin ve bununla ilgili algılarının etkili olduğunu savunmaktadır (Tekin ve Filiz, 2008). Ayrıca model öğrenmenin ve taklidin de boyun eğici davranışların kazanılmasında etkili olduğunu öne süren görüşler vardır (Koç, Bayraktar, Çolak, 2010).

Çocukların boyun eğici davranışlar kazanmalarında ebeveynlerin birinci derecede etkili oldukları düşüncesiyle son yıllarda yapılan çalışmalar psikolojik sorunların veya davranış problemlerinin nedeni olarak, bireyin kişisel duyguları ve davranışlarından çok anne babasının çocukla kurduğu ilişkinin niteliği üzerinde durmaya başlamışlardır (Yıldırım, 2004).

Gilbert ve arkadaşları (2003) boyun eğici davranışı Sosyal Rank Kuramı'na göre açıklar. Bu araştırmacılara göre ebeveyn-çocuk ilişkisi, bir güç hiyerarşisinden oluşmaktadır. Ebeveynlerinden aşırı korkan ya da yapmak istemedikleri bir şeyi yapmaya mecbur bırakılan çocuklar kendilerini yeteri kadar savunamayabilirler ve çeşitli boyun eğici davranışlar gösterebilirler.

Aronson, Wilson ve Akert (1997; akt. Tuzcuoğlu, Korkmaz, 2001, s.138) ise boyun eğme davranışının ortaya çıkma aşamasındaki faktörleri şu şekilde özetlemiştir:

- Toplumdaki kişilerin bireyin boyun eğmesini yapacak en doğru şey gibi göstermesi (iletişimsel etki),
- Bireyin çevresi tarafından reddedilmemek ve onaylanmak amacıyla istenilenleri yerine getirmesi (normatif etki),
- Toplumdaki sosyal normların sorgulanmadan kabul edilmesidir (bilinçsiz uyum).

Bunların dışında insanların arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için de başkalarının isteklerini kabul ettikleri görülmüştür. Sözkonusu bireyler yeni davranışları daha mantıklı ve uygun bulduklarından değil, bazı yararlar sağlayacağı veya cezadan koruyacağı için sergilerler ve olası olumlu sonuçlar sürdüğü müddetçe boyun eğmeye devam ederler (Özaslan ve Gürsel, 2008).

Boyun eğici davranış, genel olarak kişinin kendini sosyal düzende hangi aşamada gördüğüyle ilişkilidir. Boyun eğici davranışlara sahip bireylerden bazıları tutumlarını çevrelerindeki kişilerin özelliklerine göre değiştirebilir. Kişi, kendinden daha üst düzeyde ve güçlü olarak algıladığı bireylerden kendini koruma amacıyla bu davranışlara başvurabildiği gibi kendinden daha yetersiz durumda olan bireylerle karşılaştığında ise iddialı ve saldırgan bir tavır sergileyebilir (Bolton, 1979; Gilbert, 1993; akt. Allan ve Gilbert, 1997).

Kendi isteklerini hiçe sayıp arkadaşlarının isteklerini kıramayan kişiler, kendilerini “boyun eğen” yerine “yardımsever ya da özgeci” olarak tanımlayarak yaşadıkları stresi azaltmaya çalışırlar (Bolton, 1979). Yapılan haksızlıklar karşısında tepkisini ortaya koyamayan birey, yaşadıklarını biriktirir ve günün birinde duygusal bir patlama yaşar; ancak yaptıklarını kendiyile özdeşleştiremediğinden pişmanlık duyar ve eski haline geri döner.

2.3.1.Boyun Eğmeye Neden Olabilecek Yaklaşımlar

Sosyal psikologlar uzun yıllardan beri, bir bireyin/grubun davranışlarının toplumdaki diğer bireylerin ya da grupların davranışlarını nasıl etkilediğini araştırmaktadırlar. Kimi durumlarda kişiler düşüncelerini ve davranışlarını grubun standartlarına göre değiştirme ve onlara itaat etme eğilimindedirler. Yapılan araştırmalarda bazı davranış biçimlerinin insanları boyun eğmeye daha fazla sevk ettiği görülmüştür. Bunlar:

1.Önce Küçük, Sonra Büyük Rica Tekniği: Kişilerin küçük isteği kabul ettikten sonra büyük isteği yerine getirmeleri daha kolay olacağından, öncelikle kişiden küçük bir şey yapması istenir. Örneğin; öğrencinin önce basit bir ders ödevini sonra da yıl sonu performans ödevini arkadaşına yaptırmaması.

2.Önce Büyük, Sonra Küçük Rica Tekniği: Birincinin zıttı olan bu teknikte amaç, büyük isteğin yerine getirilememesi durumunda küçük olanı kabul ettirebilmektir. Örneğin; ödevini arkadaşına yaptıramayan çocuğun, arkadaşının notlarını almayı ona kabul ettirmesi.

3.Giderek Artan Ricalar Tekniği: Birey kendinden isteneni geri çeviremeyip yerine getirdiğinde istekler gittikçe artmakta ve çoğalmaktadır. Örneğin; çocuğun önce sosyal ödevini arkadaşına yaptırmamasından sonra matematik ve fen dersinin ödevlerini de ona yaptırmaya çalışması.

4.Sıra Dışı İstek Tekniği: Alışılmış isteklerin kabul edilmediğini gören kişiler, değişik isteklerde bulunarak bunların yapılmasını sağlamaktadır. Örneğin; çocuğun, arkadaşından ödevini yapmasını istemesini yerine 51 alabilecek kadar bir ödev yapmasını istemesi (Gökdağ, 2011).

2.3.2.Boyun Eğici Davranışlarla İlgili Araştırmalar

Sosyal rank kuramı utanma, sosyal anksiyete ve depresyonu bireyin kendini istemediği düşük bir statüde algıladığında sergilediği savunmacı boyun eğici stratejiler olarak açıklamaktadır (Gilbert, 2000). Bununla ilgili olarak yapılan bir çalışmada, örneklemeden çocukluk yıllarına dönmeleri ve o dönemde algıladıkları bir tehdit karşısında neler hissettiklerini hatırlamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, boyun eğici davranışların depresyonu önemli ölçüde yordadığını göstermiştir (Gilbert ve diğ., 2003). Yapılan diğer araştırmaların sonuçları da depresyon ile boyun eğici davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu desteklemektedir (O'Connor, Berry, Weiss, Gilbert, 2002; Öngen, 2006, Tuzcuoğlu ve Korkmaz, 2001).

Troop, Allan, Treasure ve Katzman (2003), yeme bozukluğu tanısı almış kişilerin ve kontrol grubunun Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğinden (Submissive Behavior Scale) aldıklarından puanları karşılaşmışlardır. Buna göre yeme bozukluğu olan hastaların boyun eğici davranış düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Yıldırım'ın (2004) boyun eğici davranışların yaygınlığının ve ilişkili olduğu etmenlerin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmada BEDÖ puanlarının akademik başarı, ailedeki kişi sayısı, aile desteği, gelir düzeyi, aile içi tartışmaların boyutu, ailede cinsel ayrımcılığı yapıp yapılmadığı ve ailenin dindarlık düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Genel olarak, yapılan araştırmalarda boyun eğici davranışlar ile *benlik saygısı* (Özkan ve Özen, 2008), *akademik başarı* (Yıldırım ve Ergene, 2003; Yıldırım, 2004) ve *sınav kaygısı* (Gençdoğan, 2006), *otomatik düşünceler*, *yaşam doyumu* (Tümkiye, Çelik ve Aybek, 2011), *psikopatolojik rahatsızlıklar* (Allan & Gilbert, 1997), *evlilik doyumu* (Hünler ve Gençöz, 2003), *psikolojik ihtiyaçlar* (Hamurcu ve Sargın, 2011), *umutsuzluk düzeyi* (Sayar, 2012; Tekin ve Filiz, 2008), *çocukluk çağı örseleme yaşantıları* (Berber-Çelik, 2010), *şiddet* (Kabasakal, 2007), *siber zorbalık* (Peker, Eroğlu, Çitemel, 2012) arasında ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, 9.sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin problem çözme becerisi ve boyun eğici davranış düzeyiyle ilişkisini belirleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar (2006, s.81)'a göre ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Gaziosmanpaşa ilçesindeki devlet liselerinin 9.sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Gaziosmanpaşa ilçesinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla farklı sosyo-ekonomik özellikler göz önünde bulundurularak seçilen okullardan 458 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Eksik bırakılan ve yanlış doldurulan ölçekler nedeniyle 151 öğrenci örneklem dışı bırakılmış, sonuç olarak 307 öğrenciden oluşan bir örneklem grubuyla araştırma yapılmıştır. Örneklem grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3-1'de verilmiştir.

Tablo 3-1: Örneklem Grubuna İlişkin Özellikler

Değişken	Dağılım	Frekans	Yüzde
OKUL	Anadolu Lisesi	105	34.2
	Genel Lise	77	25.1
	Meslek Lisesi	125	40.7
	Toplam	307	100
CİNSİYET	Kız	124	40.4
	Erkek	183	59.6
	Toplam	307	100
YAŞ	15 Yaş ve altı	222	72.3
	16 Yaş ve üzeri	85	27.7
	Toplam	307	100

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğrencilerin %34.2'si Anadolu Lisesi'nde, %25.1'i Genel Lise'de, %40.7'si Meslek Lisesi'nde öğrenim görmektedir. Ayrıca örneklemin %40.4'ü kızlardan ve %59.6'sı erkeklerden oluşmakta, bunların %72.3'ü 15 yaş ve altında iken %27.7'si 16 yaş ve üzerindedir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada “Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği”, “Problem Çözme Envanteri”, “Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Konuyla ilgili olduğu düşünölen bazı demografik bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştiren 18 soruluk bir formdur. Bu form aracılığıyla öğrencinin yaşı, cinsiyeti, akademik başarısı, ailesinin sosyoekonomik düzeyi ve okulda yaşanan zorba davranışlar hakkında bilgi edinmek amaçlanmaktadır.

3.3.2.Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği (ÖİTÖ)

“Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği”, Koç (2006) tarafından geliştirilmiş, 15’i olumlu 6’sı olumsuz olmak üzere 21 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek, “Hiç Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olmak üzere 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin geçerliğini belirleyebilmek için ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği olmak üzere iki yöntemle geçerlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapısına bakıldığında; “Zorba Kişilik”, “Kendine Güven” ve Zorbalıktan Kaçınma” adı verilen üç temel yapıdan meydana geldiği görölmektedir. Yapılan analiz sonucunda alt ölçekleri oluşturan maddelerin faktör yük değerlerinin. 51 ile. 75 arasında değiştiği ve yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirleyebilmek amacıyla “Saldırganlık Envanteri” kullanılmıştır. Veriler değerlendirildiğinde, “Saldırganlık Envanteri” toplam puanı ile “Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği”nin “Zorba Kişilik” alt ölçeği toplam puanı arasındaki korelasyon .60, “Kendine Güven” alt ölçeği toplam puanı ile arasındaki korelasyon .41 ve “Zorbalıktan Kaçınma” alt ölçeği toplam puanı ile arasındaki korelasyon da .67 olarak bulunmuştur. Buna göre, ölçeğin benzer ölçekler ölçüt geçerliğinin bulunduğu gözlenmektedir.

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmasında ise her bir faktörün açıkladığı varyans oranı hesaplanmış, “Zorba Kişilik” % 22, “Kendine Güven” % 12 ve “Zorbalıktan Kaçınma” % 9 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları ise; birinci faktör için .86 olarak hesaplanırken, ikinci ve üçüncü faktörler için de sırasıyla .69 ve .57 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam alfa değeri ise .82 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin puanlanması aşamasında, ölçekteki olumlu cümleler “*Tamamen Katılıyorum*” seçeneğinden “*Hiç Katılmıyorum*” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanırken; olumsuz cümlelerde de bunun tam tersi bir yol izlenerek “*Tamamen Katılıyorum*” seçeneğinden “*Hiç Katılmıyorum*” seçeneğine doğru 1,2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmaktadır. “Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği”nden toplam puan yerine; her alt ölçek için ayrı ayrı toplam puanlar elde edilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek olası puanlar ise; “Zorba Kişilik” alt ölçeği için en yüksek puan 50, en düşük puan 10; “Kendine Güven” alt ölçeği için en yüksek puan 30, en düşük puan 6 ve “Zorbalıktan Kaçınma” alt ölçeği için en yüksek puan 25 ve en düşük puan da 5'tir. Bireyin bir alt ölçekteki puanının yüksek olması, bireyin kendisini “Zorba”, “Kendine Güvenen” ya da “Zorbalıktan Kaçınan” tutuma sahip bir kişi olarak algıladığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, puanın yüksek olması bireyin tanımlanan alt ölçekle “Zorba Kişilik”, “Kendine Güven” veya “Zorbalıktan Kaçınma” ile ilgili düzeyinin yüksek olduğu biçiminde değerlendirilmektedir.

3.3.3.Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Orijinal adı Problem Solving Inventory olan ölçek, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiştir. 32 maddeden oluşan envanter, yapılan faktör analizi sonucunda maddeler Problem Çözme Yeteneğine Güven, Yaklaşma-Kaçınma ve Kişisel Kontrol olmak üzere üç yapıda toplanmıştır. Alt ölçeklerin geçerlik puanları sırasıyla .85, .84, .72 olup bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranjı 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında ise ölçeğin toplam puanının ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme

becerileriyle, problem çözmeye becerilerinden memnuniyet dereceleri ile SAT toplam puanlarıyla olan korelasyonuna bakılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğine bakıldığında ise, ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin alt testlerinin test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları ise .25 ile .71 arasında değişmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997, s.80)

Problem Çözme Envanteri-A Formu Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkiye'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu Şahin ve Şahin tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra da ters çevirme işlemi yapılmıştır.

Ergen ve yetişkin bireylerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini nasıl algıladığını ölçen Problem Çözme Envanteri, 6'lı likert tipinde 35 maddeden oluşmaktadır. "Her zaman böyle davranırım", "Çoğunlukla böyle davranırım", "Sık sık böyle davranırım", "Arada sırada böyle davranırım", "Ender olarak böyle davranırım" ve "Hiçbir zaman böyle davranmam" seçenekleri sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5, 6 olarak puanlanır. Puanlama esnasında 3 madde kontrol maddesi olduğundan puanlama dışı tutulur. Ayrıca ölçekte yer alan 14 ters madde 6, 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanır. Envanterden alınabilecek toplam puan 32 ile 192 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir.

Orijinal formda da olduğu gibi ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerlik işlemleri uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin; "Aceleci Yaklaşım", "Düşünen Yaklaşım", "Kaçınan Yaklaşım", "Değerlendirici Yaklaşım", "Kendine Güvenli Yaklaşım" ve "Planlı Yaklaşım" olmak üzere 6 yapıdan oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine bakıldığında Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bunun dışında yarı yarıya bölme tekniği kullanılarak ölçeğin tek ve çift sayılı maddeleri ayrılmış ve yapılan işlemde güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ)

Orijinal adı “Submissive Acts Scale” olan ölçek, Gilbert ve Allan (1994; akt. Savaşır ve Şahin, 1997) tarafından geliştirilmiştir. 5’li likert tipinde 16 maddeden oluşan ölçekte, yanıtların “Hiç Tanımlamıyor”, “Biraz Tanımlıyor”, “Oldukça Tanımlıyor”, “İyi Tanımlıyor” ve “Çok İyi Tanımlıyor” seçeneklerine göre verilmesi istenmektedir. Maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanır ve yüksek puanlar, daha fazla boyun eğici davranışa işaret eder.

Ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemiyle ölçeğin Beck Depresyon Envanteri, Sosyotropi Ölçeği, Otonomi Ölçeği ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ile korelasyonuna bakılmıştır.

Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlık ve test-tekrar-test yöntemiyle hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .89, test-tekrar-test güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin ülkemize uyarlanması Şahin ve Şahin tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçek iki dili de çok iyi düzeyde bilen iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş ve Türkçe form oluşturulduktan sonra tersine çevirme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin geçerliği iki yolla değerlendirilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek için Beck Depresyon Envanteri, Sosyotropi Ölçeği, Otonomi Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteriyle olan korelasyonuna bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliliğine bakılmış ve Beck Depresyon Envanteri’ne göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık katsayısının hesaplanmasıyla bulunmuştur ve Cronbach Alfa değeri .74 olarak belirlenmiştir.

3.4.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmaya ait verilerin toplanması için gerekli izin belgeleri alındıktan sonra belirlenen okullarda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında uygulama yapılmıştır. Veri toplama araçları gönüllü öğrencilere dağıtılarak araştırmacı tarafından araştırmacının amacı ve veri toplama araçlarının nasıl cevaplandırılacağı anlatılmıştır. Uygulama tek oturumda 45 dakikada gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 16.0 (Statistical Packet for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Örneklemin demografik özelliklerini anlayabilmek adına öncelikle betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyutu puanları ile Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi incelemek adına Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi tekniği uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki farklılaşmayı belirlemek adına parametrik tekniklerden İlişkisiz Grup t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), non-parametrik tekniklerden ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1.ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BULGULAR

Bu bölümde örnekleme ilişkin yaş, cinsiyet, algılanan akademik başarı düzeyi, başarı belgesi alıp almadığı, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne-babanın sağ olup olmaması, anne-babanın eğitim düzeyi değişkenlerine yer verilmiştir. Ayrıca, deneklerin okulda zorbaca davranışlarda bulunup bulunmadığı, zorbalığa uğrayıp uğramadığı, zorbalığın süresi, zorbalığın hangi sınıf seviyesindeki öğrenciler tarafından yapıldığı, zorbalığa uğradıktan sonra bunun paylaşılıp paylaşılmadığı, zorbaca davranışlara tanık olup olunmadığı ve zorbalıkla karşılaşıldığında ne yapılacağına ait değişkenlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-1: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%
15 yaş ve altı	222	72.3
16 yaş ve üstü	85	27.7
Toplam	307	100.0

Tabloda da görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 222 (%72.3)'si 15 yaş ve altı, 85 (%27.7)'i ise 16 yaş ve üstünde bulunmaktadır.

Tablo 4-2: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	183	59.6
Kız	124	40.4
Toplam	307	100.0

Tablo 4-2'de görüldüğü gibi, örneklem grubu 183 (%59.6) erkek ve 124 (%40.4) kız öğrenci olmak üzere toplam 307 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2-3: Öğrencilerin En Son Aldıkları Karne Notlarına İlişkin Bilgiler

Öğrencilerin En Son Aldıkları Karne Notlarına İlişkin Bilgiler	
N	307
Aritmetik Ortalama	3,536
Standart sapma	1,0309
En düşük değer	1,0
En yüksek değer	5,0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin (N=307), en son aldıkları karne notlarının ortalaması 3.53 olup en yüksek karne notu 5.00, en düşük karne notu ise 1.0'dir.

Tablo 4-4: Sınıf Tekrarı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf Tekrarı	f	%
Evet	45	14.7
Hayır	262	85.3
Toplam	307	100.0

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi örneklemdaki öğrencilerin 45'i (%14.7) sınıf tekrarı yaparken 262'si (%85.3) sınıf tekrarı yapmamıştır.

Tablo 4-5: Bir Önceki Dönem Başarı Belgesi Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Başarı Belgesi	f	%
Evet	86	28.0
Hayır	221	72.0
Toplam	307	100.0

Tablo 4-5'te görüldüğü gibi örneklemin 86'sı (%28.0) bir önceki dönem başarı belgesi alırken, 221'i (%72.0) başarı belgesi alamamıştır.

Tablo 4-6: Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	f	%
Tek Çocuk	22	7,2
İki kardeş	126	41,0
Üç kardeş	88	28,7
Dört kardeş	41	13,4
Beş kardeş ve üzeri	30	9,8
Toplam	307	100,0

Örneklemdaki öğrencilerin 22'si ailesinde tek çocuk olduğunu (%7.2), 126'sı iki kardeş olduklarını (%41.0), 88'si üç kardeş olduklarını (%28.7), 41'i dört kardeş olduklarını (%13.4), 30'u ise beş ve daha fazla kardeş olduklarını (%9.8) belirtmişlerdir.

Tablo 4-7: Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gelir Düzeyi	f	%
Düşük	17	5,5
Orta	277	90,2
Yüksek	13	4,2
Toplam	307	100,0

Tabloda da sunulduğu gibi örneklem grubundaki öğrencilerin 17'si (%5.5) kendilerini düşük gelir grubunda, 277'si (%90.2) orta gelir grubunda ve 13'si (%4.2) yüksek gelir grubunda algıladığını ifade etmiştir.

Tablo 4-8: Anne ve Babanın Beraber-Ayrı ve Sağ-Ölü Olması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne-baba durumu	f	%
İkisi de sağ ve birlikte	287	93.5
Anne veya baba ölü	4	1.3
İkisi de ölü	0	0
Anne-baba ayrı	16	5.2
Toplam	307	100.0

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 287'si (%93.5) anne ve babasının birlikte olduğunu, 4'ü (%1.3) anne veya babasından birisinin ölmüş olduğunu ve 16'sı (5.2) anne-babasının ayrılmış olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4-9: Babanın Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın eğitimi	f	%
Okur yazar /değil	15	4,9
İlköğretim	195	63,5
Lise	83	27,0
Üniversite ve üzeri	14	4,6
Toplam	307	100,0

Tablodan da anlaşılacağı gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin 15'i (%4.9) babalarının okur yazar /değil olduğunu, 195'i (%63.5) ilköğretim seviyesinde, 83'ü (%27.0) lise seviyesinde ve 14'ü (%4.6) üniversite ve üzeri seviyede eğitim aldıklarını söylemişlerdir.

Tablo 4-10: Annenin Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin eğitimi	f	%
Okur yazar /değil	37	12,1
İlköğretim	207	67,4
Lise	53	17,3
Üniversite ve üzeri	10	3,3
Toplam	307	100,0

Tablo 4-10'da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin 37'si (%12.1) annelerinin okur yazar /değil olduğunu, 207'si (%67.4) ilköğretim seviyesinde, 53'ü (%17.3) lise seviyesinde ve 10'u (%3.3) üniversite ve üzeri seviyede eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4-11: Zorbaca Davranışta Bulunma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Zorbaca Davranış	f	%
Bulunmuş	28	9,1
Bulunmamış	279	90,9
Toplam	307	100,0

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin 28'i (%9.1) zorbaca davranışlarda bulunduğunu, 279'u (%90.9) ise bulunmadığını söylemiştir.

Tablo 4-12: Zorbalığa Uğrama Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Zorbalığa Uğrama	f	%
Uğramış	102	33,2
Uğramamış	205	66,8
Toplam	307	100,0

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin 102'si (%33,2) okulda zorbalığa uğradığını, 205'i (%66,8) ise uğramadığını ifade etmiştir.

Tablo 4-13: Zorbalığa Uğrama Sıklığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Zorbalığın Sıklığı	f	%
Zorbalığa uğramamış	205	66,8
Bir kez	42	13,7
Birkaç kez	48	15,6
Oldukça çok	9	2,9
Halen uğramakta	3	1,0
Toplam	307	100

Tabloda da belirtildiği gibi örneklem grubunda zorbalığa uğradığını söyleyen öğrencilerin; 42'si (%13,7) zorbalığa bir kez, 48'i (%15,6) birkaç kez, 9'u (%2,9) oldukça çok uğradığını ve 3'ü (%1,0) halen uğramakta olduğunu söylemektedir.

Tablo 4-14: Zorbaca Davrananların Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf Düzeyi	f	%
Zorbalığa uğramamış	205	66,8
Üst sınıf	49	16,0
Aynı sınıfta sınıf tekrarı yapmamış	31	10,0
Aynı sınıfta sınıf tekrarı yapmış	22	7,2
Toplam	307	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi örneklem grubunda zorbalığa uğradığını söyleyen öğrencilerin; 49'u (%16,0) üst sınıftaki öğrenciler tarafından, 31'i (%10,0) aynı sınıfta sınıf tekrarı yapmamış öğrenciler tarafından, 22'si (%7,2) aynı sınıfta sınıf tekrarı yapmış öğrenciler tarafından zorbalığa uğradığını belirtmişlerdir.

Tablo 4-15: Zorbalığı Biriyle Paylaşma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Zorbalığı Paylaşma	f	%
Zorbalığa uğramamış	205	66,8
Evet	63	20,5
Hayır	39	12,7
Toplam	307	100

Tablo 4-15'te görüldüğü gibi örneklem grubunda zorbalığa uğradığını söyleyen öğrencilerin; 63'ü (%20,5) zorbalığa uğradığını biriyle paylaşıırken, 39'u (%12,7) zorbalığa uğradığını hiç kimseyle paylaşmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4-16: Zorbalığa Tanık Olma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Zorbalığa Tanık Olma	f	%
Evet	233	75,9
Hayır	74	24,1
Toplam	307	100,0

Yukarıdaki tabloda da belirtildiği gibi örneklem grubundaki öğrencilerin; 233'ü (%75,9) zorbalığa tanık olduğunu, 74'ü (%24,1) ise zorbalığa tanık olmadığını söylemiştir.

Tablo 4-17: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Verilen Tepkiler Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Zorbalığa Tepki	f	%
Hiçbir şey yapmam	40	13,0
Yardım etmem gerektiğini düşünürüm	89	29,0
Bir şekilde yardım ederim	178	58,0
Toplam	307	100,0

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin; 40'ı (%13,0) zorbalığa tanık olduğunda hiçbir şey yapmadığını, 89'u

(%29,0) mağdura yardım etmesi gerektiğini düşündüğünü, 178'i (%58,0) mağdura bir şekilde yardım ettiğini söylemiştir.

4.2.ÖĞRENCİLERİN ZORBALIK EĞİLİMLERİ, PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve hata değerleri hesaplanmış, daha sonra öğrencilerin zorbalık eğilimleri, problem çözme becerileri ve boyun eğici davranış düzeyleri incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4-18: Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Değişkenler	N	\bar{x}	SS	Shx
Zorba Kişilik	307	10.90	3.73	.213
Kendine Güven	307	14.11	4.48	.256
Zorbalıktan Kaçınma	307	14.90	4.36	.249

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin (N=307) Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyutlarına ait değerler verilmiştir. Buna göre, Zorba Kişilik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 10.90$, standart sapması $ss = 3.73$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_x = 0.213$ olarak; Kendine Güven alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 14.11$, standart sapması $ss = 4.48$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_x = 0.256$ olarak; Zorbalıktan Kaçınma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 14.90$, standart sapması $ss = 4.36$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_x = 0.249$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4-19: Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Değişkenler	N	\bar{x}	ss	Sh _x
Problem Çözme Envanteri	307	93.40	19.71	1.125
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	307	40.05	9.72	.555

Tabloda örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin (N=307) Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğine ait değerler verilmiştir. Buna göre, Problem Çözme Envanterinden alınan puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 93.40$, standart sapması $ss=19.71$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x = 1.125$ olarak; Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğinden alınan puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 40.05$, standart sapması $ss=9.72$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_x=0.555$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın **birinci ve ikinci amacı** doğrultusunda Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeğinin alt boyutları ile Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği'nden alınan puanlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi tekniği uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4-20: Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Alt Boyut		Zorba Kişilik	Kendine Güven	Zorbalıktan Kaçınma
Problem Çözme Envanteri	r	,238	,379	-,206
	p	,000	,000	,000
	N	307	307	307
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	r	,017	,015	,209
	p	,762	,792	,000
	N	307	307	307

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin Zorba Kişilik alt testi puanı ($r=0,238$; $p<.001$) ve Kendine Güven alt testi puanı ile Problem Çözme Envanteri arasında pozitif yönde ($r=0,379$; $p<.001$); Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin Zorbalıktan Kaçınma alt testi puanı ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında negatif ($r=-0,206$; $p<.001$), Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği ($r=0,209$; $p<.001$) puanları arasında ise pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Araştırmanın **üçüncü amacı** doğrultusunda ise Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği'nden alınan puanlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi tekniği uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4-21: Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Problem Çözme Envanteri	307	,198	,000
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği			

Tablo 4-21’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri ile Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,198$; $p < .01$).

Araştırmanın **dördüncü amacı** doğrultusunda; araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları puanlarda yaş, cinsiyet, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, ailenin algılanan gelir düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olmaması, anne-babanın öğrenim düzeyi, zorbaca davranışlar sergilemeleri, zorbalığa uğramaları, zorbalığın sıklığı, kimler tarafından zorbalığa uğradıkları, zorbalığı paylaşıp paylaşmadıkları, zorbalığa tanık olup olmadıkları ve zorbalıkla karşılaştıklarında verdikleri tepki biçimi açısından fark olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4-22: Yaş Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Zorba	15 ve alt	222	10,72	3,550	,238	305	-1,344	,180
Kişilik	16 ve üst	85	11,36	4,165	,451			
Kendine	15 ve alt	222	13,78	4,396	,295	305	-2,087	,038
Güven	16 ve üst	85	14,97	4,634	,502			
Zorbalıktan	15 ve alt	222	15,04	4,213	,282	305	,876	,382
Kaçınma	16 ve üst	85	14,55	4,742	,514			

Tablo 4-22’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, Kendine Güven alt testinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,087$; $p<.05$). 15 yaş ve altındaki öğrencilerin Kendine Güven alt testi puan ortalamaları, 16 yaş ve üstündeki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür. Diğer alt ölçeklerde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-23: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Zorba	Kız	124	9,93	1,751	,157	253,554	-4,402	,000
Kişilik	Erkek	183	11,55	4,507	,333			
Kendine	Kız	124	13,48	4,539	,407	305	-2,046	,042
Güven	Erkek	183	14,54	4,412	,326			
Zorbalıktan	Kız	124	14,89	4,192	,376	305	-,034	,973
Kaçınma	Erkek	183	14,91	4,487	,331			

Yukarıdaki tabloda Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği’nin Zorba Kişilik, Kendine Güven ve Zorbalıktan Kaçınma alt testlerinin puanlarının, örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonuçları gösterilmektedir. Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği’nin Zorba Kişilik ve Kendine Güven alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı

bir farklılık bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin Zorba Kişilik ($t=-4,402$; $p<.01$) ve Kendine Güven ($t=-2,046$; $p<.05$) alt boyutu puanları kız öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($t=3,165$; $p<.05$). Diğer alt ölçeklerde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-24: Sınıf Geçme Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Shx	Sd	t	p
Zorba Kişilik	Evet	45	11,91	4,368	,651	54,716	1,718	,091
	Hayır	262	10,72	3,596	,222			
Kendine Güven	Evet	45	15,15	4,166	,621	305	1,685	,093
	Hayır	262	13,93	4,523	,279			
Zorbalıktan Kaçınma	Evet	45	14,77	4,236	,631	305	-,212	,832
	Hayır	262	14,92	4,392	,271			

Tablo 4-24'te görüldüğü gibi Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin Zorba Kişilik, Kendine Güven ve Zorbalıktan Kaçınma alt testlerinin puanlarının, örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıf geçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-25: Belge Alma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Shx	Sd	t	p
Zorba Kişilik	Evet	86	10,87	4,570	,492	305	-,088	,930
	Hayır	221	10,91	3,366	,226			
Kendine Güven	Evet	86	13,72	4,272	,460	305	-,965	,335
	Hayır	221	14,27	4,568	,307			
Zorbalıktan Kaçınma	Evet	86	15,54	4,285	,462	305	1,610	,108
	Hayır	221	14,65	4,377	,294			

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin Zorba Kişilik, Kendine Güven ve Zorbalıktan Kaçınma alt testlerinin puanlarının, örnekleme oluşturan öğrencilerin bir önceki dönem belge alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-26: Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Zorba Kişilik	Tek	22	150,14	5,969	4	,201
	İki	126	154,88			
	Üç	88	140,09			
	Dört	41	165,09			
	Beş ve üzeri	30	178,78			
	Toplam	307				
Kendine Güven	Tek	22	149,93	2,282	4	,684
	İki	126	147,04			
	Üç	88	155,32			
	Dört	41	162,61			
	Beş ve üzeri	30	170,57			
	Toplam	307				
Zorbalıktan Kaçınma	Tek	22	186,05	4,295	4	,368
	İki	126	154,98			
	Üç	88	152,35			
	Dört	41	137,84			
	Beş ve üzeri	30	153,30			
	Toplam	307				

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorba Kişilik, Kendine Güven, Zorbalıktan Kaçınma alt boyutu puanlarının öğrencinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-27: Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Zorba Kişilik	Düşük	17	137,88	3,481	2	,175
	Orta	277	153,18			
	Yüksek	13	192,50			
	Toplam	307				
Kendine Güven	Düşük	17	200,24	7,781	2	,020
	Orta	277	153,20			
	Yüksek	13	110,62			
	Toplam	307				
Zorbalıktan Kaçınma	Düşük	17	124,26	2,254	2	,324
	Orta	277	155,21			
	Yüksek	13	167,12			
	Toplam	307				

Tablo 4-27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt testi puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda Kendine Güven alt testinde grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

Kendine Güven alt boyut puanları için bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Yapılan Mann Whitney-U sonucuna göre, kendini düşük ve orta gelir düzeyine sahip olarak tanımlayan grup arasında düşük gelir düzeyine sahip grup lehine $p < 0.05$ düzeyinde ($U=1628,0$, $Z=-2,141$, $p < 0.05$); kendini düşük ve yüksek gelir düzeyine sahip olarak tanımlayan grup arasında düşük gelir düzeyine sahip grup lehine $p < 0.05$ düzeyinde ($U=51,00$, $Z=-2,500$, $p < 0.05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Sonuç olarak, kendini düşük gelir düzeyine sahip olarak algılayan öğrenciler, orta ve yüksek gelir düzeyine sahip olarak algılayan öğrencilere göre kendilerine daha fazla güven duymaktadırlar.

Tablo 4-28: Anne-Babanın Beraber/Ayrı ve Sağ-Ölü Olma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Zorba Kişilik	Sağ ve birlikte	287	152,55	1,482	2	,477
	Anne sağ,baba ölü	4	188,00			
	Anne ve baba ayrı	16	171,56			
	Toplam	307				
Kendine Güven	Sağ ve birlikte	287	155,00	0,636	2	,727
	Anne sağ,baba ölü	4	128,62			
	Anne ve baba ayrı	16	142,47			
	Toplam	307				
Zorbalıktan Kaçınma	Sağ ve birlikte	287	153,70	0,156	2	,925
	Anne sağ,baba ölü	4	171,12			
	Anne ve baba ayrı	16	155,12			
	Toplam	307				

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyut puanlarının anne babanın beraber/ayrı ve sağ/özü olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-29: Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Zorba Kişilik	Okuryazar /değil	15	186,57	13,644	3	,003
	İlköğretim	195	141,89			
	Lise	83	168,55			
	Üniversite ve üz.	14	201,43			
	Toplam	307				
Kendine Güven	Okuryazar değil	15	147,53	1,537	3	,674
	İlköğretim	195	157,36			
	Lise	83	145,02			
	Üniversite ve üz.	14	167,43			
	Toplam	307				
Zorbalıktan Kaçınma	Okuryazar değil	15	205,70	5,997	3	,112
	İlköğretim	195	150,95			
	Lise	83	149,25			
	Üniversite ve üz.	14	169,21			
	Toplam	307				

Tabloda da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyut puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda Zorba Kişilik alt testinde grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$).

Zorba Kişilik alt boyut puanları için bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Yapılan Mann Whitney-U sonucuna göre, babasının eğitim durumu ilköğretim olan grup ile lise olan grup arasında lise mezunu olan grup lehine $p < 0.05$ düzeyinde ($U=6712,50$, $Z=-2,440$, $p < 0.05$); babasının eğitim durumu ilköğretim olan grup ile üniversite ve üzeri olan grup arasında üniversite ve üzeri düzeyde eğitim alan grup lehine $p < 0.01$ düzeyinde ($U=828,50$, $Z=-2,684$, $p < 0.01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı

bulunmamıştır ($p > .05$). Sonuç olarak, babasının eğitim durumu lise ile üniversite ve üzeri olan öğrencilerin zorba kişilik alt boyutu puanları, babasının eğitim durumu ilköğretim olanlara göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 4-30: Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Zorba Kişilik	Okuryazar /değil	37	167,82	2,810	3	,422
	İlköğretim	207	150,33			
	Lise	53	162,96			
	Üniversite ve üz.	10	131,30			
	Toplam	307				
Kendine Güven	Okuryazar /değil	12	148,92	2,949	3	,400
	İlköğretim	207	159,39			
	Lise	53	142,01			
	Üniversite ve üz.	10	124,80			
	Toplam	307				
Zorbalıktan Kaçınma	Okuryazar /değil	12	176,22	4,027	3	,259
	İlköğretim	207	148,14			
	Lise	53	156,83			
	Üniversite ve üz.	10	178,05			
	Toplam	307				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyutları puanlarının öğrencinin annesinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-31: Zorbaca Davranışta Bulunma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Whitney-U	Z	p
Zorba Kişilik	Bulunmuş	28	213,39	5975,00	2243,000	-3,981	,000
	Bulunmamış	279	148,04	41303,00			
	Toplam	307					
Kendine Güven	Bulunmuş	28	162,18	4541,00	3677,000	-,513	,608
	Bulunmamış	279	153,18	42737,00			
	Toplam	307					
Zorbalıktan Kaçınma	Bulunmuş	28	123,89	3469,00	3063,000	-1,887	,059
	Bulunmamış	279	157,02	43809,00			
	Toplam	307					

Yukarıdaki tabloda Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorba Kişilik, Kendine Güven ve Zorbalıktan Kaçınma alt boyut puanlarının öğrencinin zorbaca davranışta bulunma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonuçları verilmiştir. Grupların zorba kişilik ($U=2243,000$; $p<.01$) alt boyut puanları arasında anlamlı derecede farklılık bulunmuştur. Buna göre zorbaca davranışta bulunduğunu ifade eden öğrencilerin zorba kişilik alt testi puanları, zorbaca davranışta bulunmadığını ifade eden öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.01$). Grupların kendine güven ve zorbalıktan kaçınma alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-32: Zorbalığa Uğrama Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Zorba Kişilik	Uğramış	102	10,96	3,275	,32436	305	,193	,847
	Uğramamış	205	10,87	3,9511	,27596			
Kendine Güven	Uğramış	102	15,00	5,1405	,50899	165,688	2,293	,053
	Uğramamış	205	13,67	4,0651	,28392			
Zorbalıktan Kaçınma	Uğramış	102	14,47	4,3525	,43097	305	-1,233	,219
	Uğramamış	205	15,12	4,3633	,30475			

Yukarıdaki tabloda Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği zorba kişilik, kendine güven ve zorbalıktan kaçınma alt boyut puanlarının öğrencinin zorbalığa uğrama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-33: Zorbalığa Uğrama Sıklığı Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Zorba Kişilik	Bir kez	42	46,73	2,967	3	,397
	Birkaç kez	48	53,17			
	Oldukça çok	9	60,50			
	Halen uğramakta	3	64,67			
	Toplam	102				
Kendine Güven	Bir kez	42	53,17	5,686	3	,128
	Birkaç kez	48	45,95			
	Oldukça çok	9	69,83			
	Halen uğramakta	3	62,00			
	Toplam	102				
Zorbalıktan Kaçınma	Bir kez	42	50,52	1,604	3	,659
	Birkaç kez	48	53,95			
	Oldukça çok	9	41,11			
	Halen uğramakta	3	57,17			
	Toplam	102				

Tablo 4-33'te de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyut puanlarının zorbalığa uğrama sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-34: Zorbaca Davrananların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Zorba Kişilik	Üst sınıf	49	54,92	1,399	2	,497
	Sınıf tekrarı yapmamış	31	48,23			
	Sınıf tekrarı yapmış	22	48,50			
	Toplam	102				
Kendine Güven	Üst sınıf	49	57,09	9,360	2	,009
	Sınıf tekrarı yapmamış	31	54,68			
	Sınıf tekrarı yapmış	22	34,57			
	Toplam	102				
Zorbalıktan Kaçınma	Üst sınıf	49	49,43	1,966	2	,374
	Sınıf tekrarı yapmamış	31	57,60			
	Sınıf tekrarı yapmış	22	47,52			
	Toplam	102				

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyut puanlarının zorbaca davrananların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların kendine güven ($x^2=9,360$; $p<.01$) puanları arasında anlamlı fark bulunurken zorba kişilik ($x^2=1,399$; $p>.05$) ve zorbalıktan kaçınma ($x^2=1,966$; $p>.05$) puanları için anlamlı fark bulunmamıştır.

Kendine Güven alt boyut puanları için bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Yapılan Mann Whitney-U sonucuna göre, üst sınıfta okuyan öğrenciler tarafından zorbalığa uğrayan grup ile aynı sınıf düzeyinde sınıf tekrarı yapmamış öğrenciler tarafından zorbalığa uğrayan grup arasında birinci grup lehine $p < 0.01$ düzeyinde ($U=310,000$, $Z=-2,854$, $p < 0.01$); aynı sınıf düzeyinde sınıf tekrarı yapmamış öğrenciler tarafından zorbalığa olan grup ile sınıf tekrarı yapmış öğrenciler tarafından zorbalığa uğrayan grup arasında sınıf tekrarı yapmamış grup lehine $p < 0.01$ düzeyinde ($U=197,500$, $Z=-2,599$, $p < 0.01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Sonuç olarak, üst sınıfta okuyan ve aynı sınıf düzeyinde sınıf tekrarı yapmamış öğrencilerin zorbalığına maruz kalan öğrencilerin kendine güven alt boyutu puanları, aynı sınıf düzeyinde sınıf tekrarı yapmış öğrencilerin zorbalığına uğrayanlara göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 4-35: Zorbalığı Biriyle Paylaşma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Zorba	Evet	63	10,85	2,8047	,35336	100	-,404	,687
	Kişilik	Hayır	39	11,12	3,9548			
Kendine	Evet	63	14,09	4,6652	,58777	100	-2,333	,022
	Güven	Hayır	39	16,48	5,5766			
Zorbalıktan	Evet	63	14,82	4,4415	,55958	100	1,047	,298
	Kaçınma	Hayır	39	13,89	4,1977			

Yukarıdaki tabloda Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorba Kişilik, Kendine Güven ve Zorbalıktan Kaçınma alt boyut puanlarının öğrencinin zorbalığı biriyle paylaşma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Grupların kendine güven ($t=-2,333$; $p < .05$) alt boyut puanları arasında anlamlı derecede farklılık bulunmuştur.

Buna göre yaşadığı zorbalığı biriyle paylaştığını ifade eden öğrencilerin kendine güven alt testi puanları, yaşadığı zorbalığı biriyle paylaşmadığını ifade eden öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha düşüktür ($p < .05$). Grupların zorba kişilik ve zorbalıktan kaçınma alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-36: Zorbaca Davranışlara Tanık Olma Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Shx	Sd	t	p
Zorba	Evet	233	10,81	2,8550	,18704	84,932	-,523	,602
Kişilik	Hayır	74	11,17	5,6987	,66246			
Kendine	Evet	233	14,05	4,4587	,29210	305	-,425	,671
Güven	Hayır	74	14,31	4,6017	,53494			
Zorbalıktan	Evet	233	14,75	4,4484	,29143	305	-1,070	,285
Kaçınma	Hayır	74	15,37	4,0770	,47394			

Yukarıdaki tabloda Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği zorba kişilik, kendine güven ve zorbalıktan kaçınma alt boyut puanlarının öğrencinin zorbaca davranışlara tanık olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-37: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p			
Zorba Kişilik	Bir şey Yapmam	40	12,62	4,64	G.arası	136,615	2	68,307	5,025	,007			
	Yardımlı Düşünürüm	89	10,67	3,73	G.içi	4132,454	304	13,594					
	Yardımlı Ederim	178	10,62	3,41	Toplam	4269,068	306						
	Toplam	307	10,90	3,73									
	Kendine Güven	Bir şey Yapmam	40	17,10	5,44	G.arası	499,819	2			249,909	13,41	,000
		Yardımlı Düşünürüm	89	14,49	4,37	G.içi	5661,960	304			18,625		
Yardımlı Ederim		178	13,25	3,99	Toplam	6161,779	306						
Toplam		307	14,11	4,48									
Zorbalıktan Kaçınma		Bir şey Yapmam	40	13,27	4,34	G.arası	135,808	2	67,904	3,628	,028		
		Yardımlı Düşünürüm	89	14,83	4,19	G.içi	5690,453	304	18,719				
	Yardımlı Ederim	178	15,30	4,38	Toplam	5826,261	306						
	Toplam	307	14,90	4,36									

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyut puanlarının zorbalıkla karşılaşıldığındaki davranış değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların tüm alt boyut puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. ANOVA sonrası hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikler Levene's testi ile grupların homojen olup olmadığına bakılmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F = 2,913; 2,812; 0,241; p > .05$). Bu amaçla varyansın homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-38: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorba Kişilik Alt Boyut Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Zorbalığa tepki (i)	Zorbalığa tepki (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Hiçbir şey yapmam	Yardım etmeyi düşünürüm	1,950	,7018	,006
	Yardım ederim	1,995	,6451	,002
Yardım etmem gerektiğini düşünürüm	Hiçbir şey yapmam	-1,950	,7018	,006
	Yardım ederim	,0449	,4786	,925
Bir şekilde yardım ederim	Hiçbir şey yapmam	-1,995	,6451	,002
	Yardım etmeyi düşünürüm	-,0449	,4786	,925

Tablo 4-38’de görüldüğü gibi zorbalıkla karşılaşıldığında “hiçbir şey yapmam” cevabını veren öğrencilerin zorba kişilik alt boyutu puanları “yardım etmeyi düşünürüm” ve “bir şekilde yardım ederim” cevabını veren öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .01$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-39: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Zorbalığa tepki (i)	Zorbalığa tepki (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Hiçbir şey yapmam	Yardım etmeyi düşünürüm	2,60562	,82152	,002
	Yardım ederim	3,84157	,75515	,000
Yardım etmem gerektiğini düşünürüm	Hiçbir şey yapmam	-2,60562	,82152	,002
	Yardım ederim	1,23596	,56027	,028
Bir şekilde yardım ederim	Hiçbir şey yapmam	-3,84157	,75515	,000
	Yardım etmeyi düşünürüm	-1,23596	,56027	,028

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi zorbalıkla karşılaşıldığında “hiçbir şey yapmam” cevabını veren öğrencilerin kendine güven alt boyutu puanları “yardım etmeyi düşünürüm” ve “bir şekilde yardım ederim” cevabını veren öğrencilerin puanlarından ve “yardım etmem gerektiğini düşünürüm” cevabını veren öğrencilerin kendine güven alt boyutu puanları “yardım ederim” cevabını veren öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-40: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorbalıktan Kaçınma Alt Boyut Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Zorbalığa tepki (i)	Zorbalığa tepki (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _x	p
Hiçbir şey yapmam	Yardım etmeyi düşünürüm	-1,55646	,82358	,060
	Yardım ederim	-2,03399	,75705	,008
Yardım etmem gerektiğini düşünürüm	Hiçbir şey yapmam	1,55646	,82358	,060
	Yardım ederim	-,47753	,56168	,396
Bir şekilde yardım ederim	Hiçbir şey yapmam	2,03399	,75705	,008
	Yardım etmeyi düşünürüm	,47753	,56168	,396

Tablo 4-40'ta görüldüğü gibi zorbalıkla karşılaşıldığında “bir şekilde yardım ederim” cevabını veren öğrencilerin zorbalıktan kaçınma alt boyutu puanları “hiçbir şey yapmam” cevabını veren öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .01$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-41: Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan İlişkisiz t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh _x	Sd	t	p
Problem Çözme Envanteri	15 ve alt	222	92,297	19,587	1,3146	305	-1,598	,111
	16 ve üst	85	96,305	19,859	2,1540			

Tablo 4-41'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-42: Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Problem Çözme Envanteri	Kız	124	86,588	21,1856	1,9025	227,134	-4,996	,000
	Erkek	183	98,027	17,2306	1,2737			

Yukarıdaki tabloda Problem Çözme Envanteri puanlarının, örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin problem çözme envanteri puanları kız öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($t=-4,996$; $p<.01$).

Tablo 4-43: Sınıf Geçme Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Problem Çözme Envanteri	Evet	45	98,022	16,3213	2,4330	69,277	1,978	,052
	Hayır	262	92,614	20,1591	1,2454			

Tablo 4-43'te görüldüğü gibi Problem Çözme Envanteri puanlarının, örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıf geçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-443: Belge Alma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	T	p
Problem Çözme Envanteri	Evet	86	89,593	22,2585	2,4002	132,972	-1,960	,052
	Hayır	221	94,891	18,4712	1,2425			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Problem Çözme Envanteri puanlarının, örnekleme oluşturan öğrencilerin belge alma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-45: Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Tek	22	139,75	2,009	4	,734
	İki	126	152,16			
	Üç	88	151,67			
	Dört	41	169,67			
	Beş ve üzeri	30	157,58			
	Toplam	307				

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının öğrencinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-46: Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Düşük	17	187,15	2,559	2	,278
	Orta	277	151,81			
	Yüksek	13	157,35			
	Toplam	307				

Tablo 4-46’ta görüldüğü gibi, öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-47: Anne-Babanın Beraber/Ayrı ve Sağ-Ölü Olma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Sağ ve birlikte	287	155,07	1,119	2	,572
	Anne sağ,baba ölü	4	111,25			
	Anne ve baba ayrı	16	145,44			
	Toplam	307				

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının anne babanın beraber/ayrı ve sağ/ölü olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-48: Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Okuryazar /değil	15	156,30	2,052	3	,562
	İlköğretim	195	155,89			
	Lise	83	154,72			
	Üniversite ve üz.	14	120,89			
	Toplam	307				

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-49: Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Okuryazar /değil	37	149,47	,186	3	,980
	İlköğretim	207	154,95			
	Lise	53	152,31			
	Üniversite ve üz.	10	160,05			
	Toplam	307				

Tablo 4-49'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-50: Zorbaca Davranışta Bulunma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Whitney-U	Z	p
Problem	Bulunmuş	28	200,59	5616,50			
Çözme	Bulunmamış	279	149,32	41661,50	2601,500	-2,914	,004
Envanteri	Toplam	307					

Yukarıdaki tabloda Problem Çözme Envanteri puanlarının öğrencinin zorbaca davranışta bulunma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır ($U=2601,500$; $p<.01$). Buna göre zorbaca davranışta bulunduğunu ifade eden öğrencilerin problem çözme envanteri puanları, zorbaca davranışta bulunmadığını ifade eden öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.01$).

Tablo 4-51: Zorbalığa Uğrama Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Shx	Sd	t	p
Problem Çözme	Uğramış	102	94,98	18,527	1,8344	218,771	1,017	,310
Envanteri	Uğramamış	205	92,62	20,275	1,4161			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Problem Çözme Envanteri puanlarının öğrencinin zorbalığa uğrama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-52: Zorbalığa Uğrama Sıklığı Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Bir kez	42	47,32	6,004	3	,111
	Birkaç kez	48	50,55			
	Oldukça çok	9	66,56			
	Halen uğramakta	3	80,00			
	Toplam	102				

Tablo 4-52’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının öğrencinin zorbalığa uğrama sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-53: Zorbaca Davrananların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Problem Çözme Envanteri	Üst sınıf	49	54,60	3,754	2	,153
	Sınıf tekrarı yapmamış	31	54,27			
	Sınıf tekrarı yapmış	22	40,68			
	Toplam	102				

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının zorbaca davrananların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-54: Zorbalığı Biriyle Paylaşma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Problem Çözme Envanteri	Evet	63	89,65	18,56	2,338	100	-3,950	,000
	Hayır	39	103,58	15,06	2,412			

Yukarıdaki tabloda Problem Çözme Envanteri puanlarının öğrencinin zorbalığı biriyle paylaşma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Buna göre yaşadığı zorbalığı biriyle paylaştığını ifade eden öğrencilerin problem çözme envanteri puanları, yaşadığı zorbalığı biriyle paylaşmadığını ifade eden öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha düşüktür ($p < .01$).

Tablo 4-55: Zorbaca Davranışlara Tanık Olma Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Problem Çözme Envanteri	Evet	233	92,077	19,526	1,279	305	-2,109	,036
	Hayır	74	97,594	19,842	2,306			

Yukarıdaki tabloda Problem Çözme Envanteri puanlarının öğrencinin zorbaca davranışlara tanık olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre zorbaca davranışlara tanık olan öğrencilerin problem çözme envanteri toplam puanları, zorbaca davranışlara tanık olmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 4-56: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Varyan- sın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortala- ması	F	p
Problem Çözme Envanteri	Bir şey yapmam	40	101,7	16,4	G.arası	3735,211	2	1867,60	4,929	,008
	Yardımlı Düşünürüm	89	94,15	20,2	G.içi	115176,8	304	378,871		
	Yardım ederim	178	91,15	19,6	Toplam	118912,1	306			
	Toplam	307	93,40	19,7						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının zorbalıkla karşılaşıldığındaki davranış değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < .01$). ANOVA sonrası hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grupların homojen olup olmadığına bakılmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F = 1,252$; $p > .05$). Bu amaçla varyansın homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-57: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Zorbalığa tepki (i)	Zorbalığa tepki (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH _L	p
Hiçbir şey yapmam	Yardım etmeyi düşünürüm	7,59270	3,70523	,041
	Yardım ederim	10,59270	3,40592	,002
Yardım etmem gerektiğini düşünürüm	Hiçbir şey yapmam	-7,59270	3,70523	,041
	Yardım ederim	3,000000	2,52695	,236
Bir şekilde yardım ederim	Hiçbir şey yapmam	-10,59270	3,40592	,002
	Yardım etmeyi düşünürüm	-3,000000	2,52695	,236

Tablo 4-57’de görüldüğü gibi zorbalıkla karşılaşıldığında “hiçbir şey yapmam” cevabını veren öğrencilerin problem çözme envanteri puanları “yardım etmeyi düşünürüm” ve “bir şekilde yardım ederim” cevabını veren öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir ($p<.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 4-58: Yaş Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	15 ve alt	222	39,603	10,027	,6729	305	-1,598	,111
	16 ve üst	85	41,223	8,841	,9590			

Tablo 4-58’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-59: Cinsiyet Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Kız	124	36,645	7,970	,7157	305	-5,268	,000
	Erkek	183	42,360	10,141	,7497			

Yukarıdaki tabloda Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının, örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin boyun eğici davranışlar ölçeği puanları kız öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($t=-5,268$; $p<.01$).

Tablo 4-60: Sınıf Geçme Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Evet	45	39,688	10,076	1,5021	305	-,271	,787
	Hayır	262	40,114	9,6836	,59826			

Tablo 4-60'ta görüldüğü gibi Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının, örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıf geçme değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-61: Belge Alma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Evet	86	38,348	9,68172	1,04401	305	-1,922	,055
	Hayır	221	40,714	9,68481	,65147			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının, örnekleme oluşturan öğrencilerin belge alma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-62: Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Tek	22	160,66	5,379	4	,251
	İki	126	155,69			
	Üç	88	139,35			
	Dört	41	156,98			
	Beş ve üzeri	30	180,92			
	Toplam	307				

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının öğrencinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-63: Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Düşük	17	169,88	,679	2	,712
	Orta	277	152,71			
	Yüksek	13	160,77			
	Toplam	307				

Tablo 4-63'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-64: Anne-Babanın Beraber/Ayrı ve Sağ-Ölü Olma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Sağ ve birlikte	287	155,77	1,811	2	,404
	Anne sağ,baba ölü	4	119,62			
	Anne ve baba ayrı	16	130,78			
	Toplam	307				

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının anne babanın beraber/ayrı ve sağ/özü olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-65: Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Okuryazar / değil	15	191,17	3,188	3	,364
	İlköğretim	195	151,12			
	Lise	83	156,23			
	Üniversite ve üz.	14	141,07			
	Toplam	307				

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-66: Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Okuryazar /değil	37	178,61	3,565	3	,312
	İlköğretim	207	150,69			
	Lise	53	147,66			
	Üniversite ve üz.	10	165,15			
	Toplam	307				

Tablo 4-66’ta görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-67: Zorbaca Davranışta Bulunma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Whitney-U	Z	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Bulunmuş	28	162,43	4548,00	3670,000	-,527	,598
	Bulunmamış	279	153,15	42730,00			
	Toplam	307					

Yukarıdaki tabloda Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının öğrencinin zorbaca davranışta bulunma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=3670,000$; $p>.05$).

Tablo 4-68: Zorbalığa Uğrama Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Shx	Sd	t	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Uğramış	102	42,392	10,592	1,048	305	3,012	,003
	Uğramamış	205	38,887	9,069	,6334			

Yukarıdaki tabloda Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının öğrencinin zorbalığa uğrama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. Buna göre zorbalığa uğradığını ifade eden öğrencilerin boyun eğici davranışlar ölçeği puanları, zorbalığa uğramadığını ifade eden öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksektir ($p < .01$).

Tablo 4-69: Zorbalığa Uğrama Sıklığı Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Bir kez	42	50,23	2,141	3	,544
	Birkaç kez	48	51,98			
	Oldukça çok	9	60,94			
	Halen uğramakta	3	33,33			
	Toplam	102				

Tablo 4-69’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının öğrencinin zorbalığa uğrama sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4-70: Zorbaca Davrananların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Üst sınıf	49	49,19	,769	2	,681
	Sınıf tekrarı yapmamış	31	55,15			
	Sınıf tekrarı yapmış	22	51,50			
	Toplam	102				

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının zorbaca davrananların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-71: Zorbalığı Biriyle Paylaşma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Shx	Sd	t	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Evet	63	42,761	11,331	1,4276	100	,446	,656
	Hayır	39	41,794	9,386	1,5031			

Yukarıdaki tabloda Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının öğrencinin zorbalığı biriyle paylaşma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-72: Zorbaca Davranışlara Tanık Olma Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Shx	Sd	t	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Evet	233	40,077	9,8064	,6424	305	,080	,936
	Hayır	74	39,973	9,5357	1,1085			

Tablo 4-72’de görüldüğü gibi Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının öğrencinin zorbaca davranışlara tanık olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4-73: Zorbalıkla Karşılaşıldığında Gösterilen Davranış Değişkenine Göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Varyan- sın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortala- ması	F	p
Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği	Bir şey yapmam	40	41,20	9,66	G.arası	273,277	2	136,639	1,449	,237
	Yardımlı	89	38,61	9,85	G.içi	28675,88	304	94,329		
	Düşünürüm									
	Yardım ederim	178	40,51	9,65	Toplam	28949,16	306			
	Toplam	307	40,05	9,72						

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının zorbalıkla karşılaşıldığındaki davranış değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.TARTIŞMA

Bu bölümde Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğinden elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmış ve konuyla ilgili olarak literatürde yapılmış diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tekrardan değerlendirilmiştir. “Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği”nde alt boyutlarda alınan yüksek puanlar bireyin kendisini söz konusu tutuma sahip bir kişi olarak algıladığını göstermektedir. “Problem Çözme Envanteri”nde yüksek puan bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığına işaret ederken; “Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği”nde alınan yüksek puanlar daha fazla boyun eğici davranışa işaret etmektedir. Elde edilen bulgular bu puanlama sistemine göre yorumlanmış olduğundan bundan sonraki kısımlarda bu şekilde ifade edilecektir.

Araştırmanın *birinci amacı* doğrultusunda Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algılayan öğrencilerin “Zorba Kişilik” ve “Kendine Güven” düzeyleri yükselmekte, “Zorbalıktan Kaçınma” düzeyleri ise düşmektedir. Söz konusu bulgular problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algılayan öğrencilerin kendilerine daha fazla güvendiklerini ve zorbalığa daha eğilimli olduklarını gösterirken, buna karşın problem çözme becerileri konusunda kendini daha yeterli olarak algılayan öğrencilerin ise zorbalıktan kaçındıklarını göstermektedir. Güçlü olmak özellikle de ergenlik döneminde gençlerin önem verdiği bir özellik olduğundan ve zorbaların mağdurlara göre çeşitli alanlarda daha güçlü oldukları bilindiğinden, sahip oldukları bu özellikleri onların kendilerine olan güvenlerini arttırabilmektedir.

Literatür incelendiğinde saldırganlık, zorbalık ve problem çözme becerisi arasında ilişki olduğu görülmektedir. D’Zurilla ve arkadaşlarının sosyal problem çözme yeteneği ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi 205 üniversite öğrencisi

örnekleminde inceledikleri bir araştırmada, negatif problem yönelimi ile öfke, düşmanlık ve saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt.Bedel, 2011).

Saldırganlık ile kişilerarası problem çözüme yaklaşımlarının incelendiği bir diğer araştırmada, saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım, sorumluluk almama arasında pozitif; yapıcı problem çözüme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Arslan ve ark., 2010).

Saldırganlık ve suçluluğun problem çözümeyle olan ilişkisi, Jaffee ve D’Zurilla (2003)’nın 117 ergenle yaptığı çalışmada da görülmüştür. Problem çözüme sürecinde probleme negatif yönelme, dürtüsel/dikkatsiz davranma ve problemden kaçma gibi işlevsiz davranışları benimseyen ergenlerin akranlarına oranla daha fazla saldırganlığa başvurdukları ve suçluluğa karıştıkları görülmüştür.

Demirci-Danışık (2005), 555 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada, ergenlerin problem çözüme becerileri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öfkelerini kontrol edebilen bireylerin problem çözüme becerilerinin daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Çatışma çözüme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlenen bir grup rehberliğinde ise, verilen eğitimin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözüme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Eğitimin bitiminde deney ve kontrol gruplarının saldırganlık düzeyleri ve problem çözüme becerileri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular grupların ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, deney grubundaki deneklerin saldırganlık düzeylerinde azalma ve problem çözüme becerilerinde artma olduğunu göstermiştir (Güner, 2007).

Sosyal-bilişsel bilgi-işlem yaklaşımı da saldırgan insanların diğer bireylere göre sosyal ilişkilerde yıkıcı problem çözüme stratejilerini kullanmaya daha eğilimli olduklarını savunmaktadır (Keltikangas-Jarvinen, 2002). Bu amaçla Lochman ve Dodge (1994; akt.Bezci, 2010) saldırgan olan ve olmayan çocuk ve ergenlerin sosyal bilişsel süreçlerini karşılaştırmışlar ve saldırgan çocukların sosyal bilgiyi işlerken

kullandıkları adımları açıklayan sosyal-bilişsel bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım saldırgan çocuk ve ergenlerin sosyal bilgiyi işleme sürecinin her adımında yetersizlikler ve çarpıklıklar yaşadığını, bu durumun da sosyal problem çözme becerilerini olumsuz etkilediğini ve saldırganlık ile problem çözme becerileri arasında ters bir ilişki olduğunu savunmaktadır.

Araştırmacılara göre yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip öğrencilerin zorba veya mağdur olma ihtimali azalmaktadır (Atik ve Kemer, 2008, s.203). Çünkü problem çözme becerisi gelişmiş olan bireyler, sorunlar karşısında daha etkili çözümler ürettikleri için herhangi bir problem durumunda engellenme, korku, kaygı gibi saldırganlığa neden olabilecek duygular yerine kendine güven duyma ve başarıya gibi olumlu duygular yaşamaktadırlar. Kendine güvenen ve başaracağına inanan bireylerin bilgileri doğru işleyerek çözüme ulaşmayı denedikleri, buna karşın engellenme ve kaygı yaşayan bireylerin ise bilgileri yanlış yorumlayarak etkili sonuçlar geliştiremediği, sorundan kaçmak için de dürtüsel ve saldırgan davranışlar gösterdiği düşünülmektedir (Gökbuzoğlu, 2008, s.132).

Yapılan araştırmalarda zorbaca davranış sergileyen bireylerin genellikle fiziksel cezanın uygulandığı, problemlerin çözümünde fiziksel gücün öneminin vurgulandığı, buna karşın aile desteğinin ve sıcaklığının yeterli olmadığı ailelerden geldikleri bulunmuştur (Koç, 2006, s.88).

Diğer yapılan araştırmaların (Çekici, 2009; Gökbuzoğlu, 2008; Keltikangas-Jarvinen, 2002; Kurtyılmaz, 2005) da yukarıdaki bulguları desteklediği görülmüş ve problem çözme becerisinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Albayrak-Sargın, 2008; Arslan ve ark., 2010).

Araştırmanın *ikinci amacı* doğrultusunda Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyutları ile boyun eğici davranışlar düzeyi karşılaştırılmış ve Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin "Zorbalıktan Kaçınma" alt boyutu ile boyun eğici davranışlar düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Buna göre kendini boyun eğen olarak algılayan öğrencilerin zorbalıktan kaçındıkları görülmektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın *üçüncü amacı* doğrultusunda problem çözme becerisi ile boyun eğici davranışlar karşılaştırıldığında ise, iki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Elde edilen bulgular, problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algılayan öğrencilerin boyun eğmeye daha eğilimli olduklarını göstermektedir.

Boyun eğen bireylerin ve mağdurların kişisel özellikleri incelendiğinde bu kişilerin bulunduğu grubun düşüncelerinden farklı bir görüşü savunmadıkları, başkalarının isteklerine hayır diyemedikleri, fiziksel olarak güçlü olmadıkları, kendilerine güvenmedikleri, popüler olmadıkları, baş etme ve problem çözme becerilerinin düşük olduğu görülmektedir (Gilbert, 2001; Koç, 2006).

Kişilerarası ilişkilere bakıldığında bulunduğu grupta kendini güçsüz gören bireylerin genelde sorunlar karşısında ya kaçmayı ya da boyun eğmeyi tercih ettikleri gözlemlenmiştir (Atıcı, 2011, s.4). Zorbalığın orantısız güç ilişkisinin olduğu ortamlarda gerçekleştiği düşünüldüğünde, yeterli baş etme becerisine sahip olamayan mağdurlar yaşadıkları problemi çözememekte ve bu duruma boyun eğebilmektedirler.

Araştırmanın *dördüncü amacı* doğrultusunda Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyutlarının, problem çözme becerisinin ve boyun eğici davranışların yaş, cinsiyet, akademik başarı, kardeş sayısı, algılanan gelir düzeyi, anne ve babanın hayatta olup olmaması, anne ve babanın eğitim durumu, zorbaca davranışlarda bulunup bulunmadığı, zorbalığa uğrayıp uğramadığı, zorbalığa uğrama süresi, kim tarafından zorbalığa uğradığı, zorbalığa tanık olup olmadığı, zorbalığı paylaşıp paylaşmadığı ve zorbalığa tepkisi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, Zorba Kişilik ve Zorbalıktan Kaçınma alt boyutlarının yaşa bağlı olarak değişmediği, Kendine Güven alt boyutunun ise anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre 16 yaş ve üstündeki öğrencilerin Kendine Güven düzeyleri, 15 yaş ve altındaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Zorbalığa maruz kalmanın okulun ilk yıllarında daha çok gerçekleştiği

bilindiğinden (Olweus,1995; akt.Eşkisu 2009), okula yeni başlayan ve sınıf tekrarı yapmamış yaşça küçük öğrencilerin özgüven seviyeleri diğer öğrencilere göre daha düşük seviyede olabilmektedir.

Zorbalığın yaş ile olan ilişkisine bakıldığında farklı sonuçlar elde edilmektedir. Bazı araştırmacılar zorbalığın yaşla birlikte azaldığını savunurken (Liang, Flisher, Lombard, 2007; Marini, Dane, Bosacki, Cura, 2006), bazı araştırmacılar ise zorbalığın ileriki yaşlarda da yoğun olarak devam ettiğini; ancak ergenlerin sözel ve ilişkisel zorbalığı daha fazla uyguladıkları ve bilişsel becerilerindeki gelişmeyle birlikte zorbalığı daha iyi kamufle edebildikleri için bunu tespit edebilmenin zorlaştığını düşünmektedirler (Kapıcı, 2004). Genç ve Aksu (2010)'nun lise öğrencileriyle yürüttükleri bir çalışmada, sözel zorbalık boyutunda 17-18 yaş aralığındaki öğrencilerin kendilerinden daha küçük yaştaki öğrencilere göre daha fazla zorbalıkta buldukları görülmüştür. Baldry (2004)'nin 661 ergenle yaptığı bir çalışmada öğrencilere son bir yıl içinde zorbalık olayına katılıp katılmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin %56.5'i mağdur olduğunu, %49.5'i ise zorbalık yaptığını ifade etmiştir. Nitekim lise öğrencileriyle yapılan diğer araştırmalarda da endişe verici oranlara rastlanmakta ve ergenlerin büyük bir çoğunluğunun bir şekilde zorbalık olayının içinde yer aldığı görülmektedir (Alikaşifoğlu ve ark., 2004; Jolliffe&Farrington, 2006; Kapıcı, 2004; Kristensen ve Smith, 2003; Yöndem ve Totan, 2008).

Cinsiyet değişkenine bakıldığında erkek öğrencilerin Zorba Kişilik ve Kendine Güven düzeyleri kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunurken, Zorbalıktan Kaçınma boyutunda anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak Sarıbeyoğlu (2007) ve Eşkisu (2009)'nun 9., 10. ve 11. sınıfa giden ergenlerle yaptıkları çalışmada da erkek öğrencilerin Zorba Kişilik düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde diğer araştırmaların bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir (Alikaşifoğlu ve ark., 2004; Baldry ve Farrington, 2000; Baldry, 2004; Gofin, Palti ve Gordon, 2002; Johnson ve ark., 2002; Jolliffe ve Farrington, 2006; Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2006; Liang, Flisher, Lombard, 2007; Marini, Dane, Bosacki, Cura, 2006; Rigby, 1994; Rigby, 2000). Ayrıca erkeklerin kızlara göre fiziksel açıdan daha güçlü olmaları ve zorbaların daha çok erkek olması, erkeklerin

kendilerine daha fazla güvenmeleri sonucunu doğurabilmektedir. Nitekim toplumun cinsiyet rollerine atfettiği değere bakıldığında erkeklerin daha girişken, dışadönük yetiştiriliş biçimleri de bu durumu etkileyebilmektedir.

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyutlarının algılanan akademik başarıya göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatüre bakıldığında akademik başarı ile zorbalık arasında ters bir ilişkinin olduğu görülür (Delfabbro ve diğ., 2006; Totura, Gren, Karver, Gesten, 2009). Yapılan bir araştırmada başarılı öğrencilerin, okul başarısı orta ve düşük düzeyde olan öğrencilere göre sözel ve fiziksel zorbalığa daha az başvurdukları bulunmuştur (Genç ve Aksu, 2010).

Kardeş sayısı, anne ve babanın hayatta olup olmaması değişkenlerinin de gruplar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Yapılan diğer araştırmalarda da ebeveynin sağ ya da ölü olması (Arıman, 2007; Coşkun, 2008) ve kardeş sayısının, zorbalık düzeyini etkileyen değişkenler olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Eşkisu, 2009; Sarıbeyoğlu, 2007). Bu bulgulardan hareketle, yapılacak çalışmalarda zorbalığın farklı demografik özelliklerle olan ilişkisi üzerinde durulabilir.

Algılanan gelir düzeyine bakıldığında Zorba Kişilik ve Zorbalıktan Kaçınma alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmazken, Kendine Güven alt boyutunda anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Literatürün aksine bu araştırmada kendini düşük gelir düzeyine sahip olarak algılayan öğrencilerin Kendine Güven düzeyleri, kendini orta ve yüksek gelir düzeyine sahip olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Araştırma bulguları sosyoekonomik seviye ile zorbalık ve saldırganlık arasında ters bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kumpulainen ve diğ., 1999). Yani gelir seviyesi düştükçe zorbalık artmakta, gelir seviyesi yükseldikçe de zorbalık olayları azalmaktadır. Kohen'e göre farklı sosyal sınıflardan gelseler bile gençlerin hepsi aynı kriterlerle değerlendirilmekte ve onlardan aynı kurallara uymaları beklenmektedir. Bu sisteme ayak uyduramayan sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan bireylerden bazıları, toplumda egemen olan değerleri reddetmekle kalmayıp karşıt bir tutum benimserler ve saldırganca davranışlar sergilerler. Bu sayede gençler daha saygın bir statü oluştururlar ve çeşitli güdülerini doyuma ulaştırırlar (akt.Yavuzer, 2006, ss.261-262). Nitekim zorbalığın

başta fiziksel olmak üzere çeşitli alanlarda mağdurlardan güçlü olmaları ve karşı tarafta baskı yaratmaları, onların kendilerine olan güvenlerini arttırabilmektedir.

Koç (2006)'un zorbalığı yordayan etmenleri incelediği araştırmada elde edilen bulgular ise, ailenin algılanan gelir durumu değişkenlerinin öğrencilerinin Kendine Güven düzeylerinin önemli bir açıklayıcısı olmadığını göstermektedir. Sarıbeyoğlu (2007)'nin yaptığı araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir.

Anne ve babanın eğitim durumuna ilişkin incelemede; alt boyutların annenin eğitim durumuna göre değişmediği bulunurken, babasının eğitim durumu lise ile üniversite ve üzeri olan öğrencilerin Zorba Kişilik düzeyleri, babasının eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Eğitim durumu ile zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Bazı araştırmalarda zorbalık ile babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamazken (Sarıbeyoğlu, 2007; Eşkisü, 2009), bazı araştırmalarda ise bu iki değişken arasında ters bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Genç ve Aksu, 2010).

Kağıtçıbaşı (2004)'na göre, anne babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğa verilen psikolojik değer ve çocuğun yetiştirilme kalitesi de artmaktadır. Ebeveynin çocuğuna daha iyi bir ortam sunması, çocuğuyla ilgili beklentilerinin artmasına yol açabilir. Çocuk, ebeveyninin kendisi için belirlediği hedefleri yerine getiremediğinde ve beklentilerini karşılayamadığında kendini onlara karşı mahcup hissedebilir ya da aile içinde kurulan iletişimin ve ilişkinin şekli çocukta bir gerginlik yaratabilir.

Zorbaca davranışlarda bulunup/bulunmama değişkeni ile Zorba Kişilik alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunurken, zorbalığa uğrayıp/uğramama ve zorbalığa uğrama sıklığı değişkenlerinin alt boyutlarda fark yaratmadığı görülmüştür. Buna göre zorbaca davranışta bulunan öğrencilerin zorba kişilik düzeyleri, zorbaca davranış sergilemeyen öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Zorbaların kişilik özellikleri incelendiğinde bu öğrencilerin, saldırganca davranışlar sergilemekten ve çatışmalara girmekten hoşlandıkları, bu davranışlarının akranlarıncı izleniyor olmasından da gurur duydukları görülmektedir (Koç, 2006).

Eşkisü (2009)'nun yaptığı çalışmada, zorba kişilik ile zorbalığa uğrama ve sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda, zorbalığa uğrayan ve uğrama sıklığı daha fazla olan öğrencilerin zorba kişilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum örnekleme fazla sayıda zorba-mağdur profiline olmasından kaynaklanabilir.

Zorbaca davrananların sınıf düzeyine bakıldığında, üst sınıfta okuyan ve aynı sınıf düzeyinde sınıf tekrarı yapmamış öğrencilerin zorbalığına maruz kalan kişilerin kendine güven düzeyleri, aynı sınıf düzeyinde sınıf tekrarı yapmış öğrencilerin zorbalığına maruz kalanlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Mağdurun zorba ile aynı sınıfı paylaşmaması ve sadece teneffüste görüşmesi, öğrencinin sınıf içinde kendini daha güvende hissetmesini sağlayabilir. Ülkemizde bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların az olması, elde edilen bulguların yorumlanmasını zorlaştırmaktadır.

Yaşadığı zorbalığı biriyle paylaşıp paylaşmama değişkeni ile Kendine Güven düzeyi arasında anlamlı farklara rastlanmıştır. Buna göre, zorbalığı biriyle paylaşmadığını söyleyen öğrencilerin kendine güven düzeyleri, zorbalığı paylaştığını söyleyenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Zorbalığa tanık olup olmama değişkeni alt boyutları etkilemezken, zorbalıkla karşılaşıldığında verilen tepki biçimi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, zorbalıkla karşılaşıldığında “hiçbir şey yapmam” cevabını veren öğrencilerin zorba kişilik düzeyleri, “yardım etmeyi düşünürüm” ve “bir şekilde yardım ederim” cevabını veren öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksektir. Zorbalıkla karşılaşıldığında “hiçbir şey yapmam” cevabını veren öğrencilerin kendine güven düzeyleri ise “yardım etmeyi düşünürüm” ve “bir şekilde yardım ederim” cevabını veren öğrencilerinkinden ve “yardım etmem gerektiğini düşünürüm” cevabını veren öğrencilerin kendine güven düzeyleri “yardım ederim” cevabını veren öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca zorbalıkla karşılaşıldığında “bir şekilde yardım ederim” cevabını veren öğrencilerin zorbalıktan kaçınma düzeyleri “hiçbir şey yapmam” cevabını veren öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Zorbalık olayına tanık olan öğrencilerin verdiği başlıca tepkiler; mağdura yardım etme, olayı görmezden gelme, zorbalığı izlemekten keyif duyma ya da zorbaları kışkırtma şeklindedir. Öğrencilerin zorbalığa ilişkin tutumları, zorbalıkla karşılaştığında verilecek tepkiyi etkilemektedir. Zorbaca davranışların nedenleri incelendiğinde zorbaların çoğu mağdurun haksız olduğunu, bunları hak ettiğini düşünürler ve yaptıklarından pişman olmazlar. Bu tür düşüncelere sahip olan öğrencilerin, herhangi bir zorbalık olayıyla karşılaştıklarında mağdura yardım etmek yerine olayı görmezden gelme eğiliminde oldukları söylenebilir. Buna karşın, zorbalığa olumsuz bir tutum besleyen ve zorbalıktan kaçınan öğrencilerin, tersi bir tutuma sahip olan öğrencilere göre mağdurlara yardım etme ihtimalinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Nitekim Eşkisü'nün (2009) yaptığı araştırmanın sonuçları da yukarıdaki bulguyu desteklemektedir.

Özkan ve Çifçi (2010)'nin yaptığı bir çalışmada zorbalığa katılmadığı belirlenen öğrencilerin yani izleyicilerin, zorbalığa tanık olduklarında verdikleri tepkiler incelenmiştir. En çok verilen cevaplar sırasıyla “Zarar veren çocuğa kendini nasıl hissettiğini sorarım, çocuğun problemini çözecek fikirler bulmasına yardım ederim ve okuldaki yetişkinlerden yardım alırım” şeklindedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında, izleyicilerin mağdura yardım etme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, yapılacak önleme çalışmalarına izleyicilerin dahil edilmesi okul zorbalığının yaygınlığının azalmasına ya da mağdurun zorbalıkla daha kolay baş edebilmesini sağlayabilir.

Problem çözme becerisinin, yaşa bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulguyla tutarlı olarak Açık (2013) ve Bilgin (2010)'in lise ve üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği çalışmalarda, ölçekten alınan puanların yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu çalışmada yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılığın bulunmaması, örneklemin genelinin 9.sınıfa gitmesinden ve sınıf tekrarı yapan öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanabilir.

Literatüre bakıldığında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanılmaktadır. Çeşit (2011) ve Korkut (2002)'un lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarda, yaşları daha küçük olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerine Kişilerarası

Problem Çözme Envanteri uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre Yapıcı Problem Çözme puanlarının yaşça büyük grubun, Sorumluluk Almama puanlarının ise yaşça küçük grubun lehine farklılaştığı görülmüştür (Çam ve Tümkaya, 2006). Yaşla birlikte bilgi ve deneyimin artması, problemlerin çözümünde pratiklik kazanılması yaşça büyük kişilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek düzeyde olmasını sağlayabilir.

Problem çözme becerisi cinsiyet açısından ele alındığında, kız öğrencilerin problem çözme becerileri erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Arslan ve arkadaşlarının (2010), 483 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada cinsiyetin probleme yaklaşımı anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Buna göre kendine güvensiz yaklaşım açısından erkeklerin kızlara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu; yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım açısından ise kızların erkeklerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Birel (2012), Gölgeleyen (2011), Polat ve Tümkaya'nın (2010) yaptıkları çalışmalarda da, araştırma bulgusuyla tutarlı olarak kız öğrencilerin problem çözme becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir problemle karşılaşıldığında erkeklerin kızlara göre daha dürtüsel davranmaları ve aceleyle karar vermeleri onların problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Buna karşın literatür tarandığında farklı bulgulara da rastlanılmaktadır. Belzer, D'Zurilla ve Maydeu-Olivares'in (2002), 355 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada erkeklerin probleme olumlu ve dürtüsel/dikkatsiz yaklaşım boyutunda, kızların ise probleme olumsuz yaklaşım alanında daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak Bell ve D'Zurilla'nın (2009), 259 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada kızların probleme olumlu yaklaşım ve akılcı problem çözme alanında erkeklerden daha düşük, probleme olumsuz yaklaşım açısından ise daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Ülkemizde Çam ve Tümkaya'nın (2006), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve ısrarcı/sebatkar yaklaşım boyutunda erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Korkut (2002), Çelikkaleli ve Gündüz'ün (2010) ergenlerle yaptığı çalışmada da problem çözme becerileri konusunda erkeklerin lehine bir fark söz konusudur.

Aylar ve Aksin'in (2011) sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında eğitim gören üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ise kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Akkaya (2012), Arkan (2011), Bilgin (2010), Çeşit (2011), Çetin (2011), Çilingir (2006), DüNDAR (2009), Genç ve Kalafat (2010), İşmen (2001), Saygılı (2000) ve Sıdar'ın (2011) yaptıkları araştırmalarda da, cinsiyetin problem çözme becerisi için anlamlı bir değişken olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada akademik başarı, kardeş sayısı, algılanan gelir durumu, anne-babanın hayatta olup olmaması, anne ve babanın eğitim durumunun problem çözme becerisinde anlamlı farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Yapılan bazı araştırmalarda bu bulguları destekleyici sonuçlara ulaşılmış ve problem çözme becerisinin kardeş sayısı (Akkaya, 2012; Çilingir, 2006) , algılanan gelir durumu (Birel, 2012) ve anne babanın eğitim durumu (Açık, 2013; Korkut, 2002) değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kasap (1997; akt.Bezci, 2010)'ın yaptığı çalışmada problem çözme becerisi ile sosyoekonomik seviye arasındaki ilişki incelenmiş ve üst sosyoekonomik seviyede yer alan öğrencilerin lehine bir fark bulunmuştur. Ayrıca bu öğrencilerin problem çözme konusunda kendilerine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, anne-babanın eğitim durumu değişkeninin problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılığa yol açmazken, kardeş sayısı değişkeninin ise anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre bir ve birden fazla kardeşi olan öğrenciler kendilerini, kardeşi olmayan öğrencilere göre problem çözme becerileri konusunda daha yeterli algılamaktadırlar (Açık, 2013). Kardeşi olan öğrencilerin ortak alanların ve eşyaların kullanımı başta olmak üzere çeşitli nedenlerden dolayı daha fazla problem yaşayabilmesi, onların çözüm sürecinde aktif bir rol oynamalarını ve zamanla pratiklik kazanmalarını sağlayabilir.

Problem çözüme becerisinin zorbaca davranışta bulunma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; zorbaca davranışta bulunmayan öğrencilerin problem çözüme becerileri, zorbaca davranış sergileyen öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Zorbaların problemleri çözüme kullanılacak en iyi yolun kavga etmek olduğunu düşünmeleri (Genç ve Aksu, 2010) ve dürtüsel davranarak akılcı, planlı, sistematik çözüm yolları denememeleri bu bulguyu desteklemektedir.

Özellikle de ergenlik döneminde yaşanan değişim ve gelişim nedeniyle çeşitli problem durumlarıyla karşı karşıya kalan gençlerden yeterli problem çözüme becerisine sahip ergenler daha etkin ve doğru yöntemlerle sorunlarını çözmeyi denerken yeterli problem çözüme becerisi kazanmamış ergenler ise sorunlar karşısında daha dürtüsel, tepkisel çözüm yolları denemekte ve çözüme ulaşamadıkları zamanlarda öfkelenerek saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler (Gökbuzoğlu, 2008, s.69).

Problem çözüme becerisinin; zorbalığa uğrama, zorbalığa uğrama sıklığı ve kim tarafından zorbalığa uğradığı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Problem çözüme becerisinin zorbalığı biriyle paylaşım paylaşmama değişkeni ile ilişkisine bakıldığında, yaşadığı zorbalığı paylaşan grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mağdurların zorbalığı kimsenin durdurabileceğine inanmamaları, zorbayı kızdırmaktan korkmaları ve daha fazla zarar görmemeleri için yaşadıklarını kimseyle paylaşmadıkları bilinmektedir (Sullivan ve ark., 2004, s.7). Tüm bu düşünceleri bir kenara bırakarak yaşadıklarını biriyle paylaşan mağdurlar, problemin çözümü için önemli bir adım attıkları düşünülmektedir.

Literatüre bakıldığında yapılan çalışmalar problemin kiminle paylaşıldığının çözümde etkili olduğunu göstermektedir. Sorunlarını arkadaşlarıyla paylaşan gençlerin problem çözüme becerileri, yaşadıklarını ebeveynleriyle paylaşan ergenlere göre daha yeterli bulunmuştur (Korkut, 2002). Birey çocuklukta herhangi bir problemle karşılaştığında yetişkinlerden yardım alırken, özellikle de ergenlik döneminde toplum içinde kendine yer edinmeye çalışan ergen, problemlerin

çözümünde yetişkinlerin müdahalesini hoş karşılamamakta ve daha çok akranlarının yardımına başvurmaktadır (Demirci-Danışık, 2005).

Zorbalığa tanık olan öğrencilerin problem çözme becerisi, tanık olmayan öğrencilerden ve zorbalıkla karşılaştığında “yardım etmeyi düşünürüm” ve “yardım ederim” cevabını veren öğrencilerin problem çözme becerisi, “hiçbir şey yapmam” diyen öğrencilerden anlamlı olarak yüksektir. Problem çözme becerileri gelişmiş olan bireyler, problemden kaçmak yerine problemlerin çözülebilir olduklarını düşünürler ve problemlere olumlu yaklaşırlar. Buna bağlı olarak zorbalığa tanık olan öğrencilerden yeterli problem çözme becerisine sahip olanlar, diğer öğrencilerin aksine durumu görmezden gelmek yerine mağdura yardım etmeye çalışabilir ve problemin çözümü için girişimde bulunabilir.

Boyun eğici davranışlar ile yaş arasındaki ilişki araştırıldığında, ölçekten alınan puanların yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğrencilerin boyun eğici davranışlar düzeyi kız öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Atlı, Kaya ve Macit'in (2010) 6., 7., ve 8. sınıfa giden 403 öğrenciyle yaptıkları araştırmada yukarıdaki bulguyla tutarlı olarak erkek öğrencilerin boyun eğici davranış düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kaya, Güneş, Kaya, Pehlivan, 2004; Koç, Bayraktar, Çolak, 2010; Peker, Eroğlu, Çitemel, 2012; Tekin ve Filiz, 2008; Yıldırım, 2004)

Yukarıdaki bulguların yanı sıra farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da söz konusudur. Örneğin; Beştepe (2010) ve Sayar'ın (2012) yaptığı araştırmada tam tersi bulgular elde edilmiştir. Bunun yanı sıra baskınlığı ve boyun eğiciliği cinsiyet çerçevesi altında inceleyen bazı araştırmacılar bu kavramların; çift boyutlu olduğunu yani sadece bir cinsiyete özgü olmadığını, her iki cinsiyette de görülebileceğini söylemişlerdir (McCreary ve Rhodes, 2001, s.348).

Boyun eğici davranışlar düzeyi; algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, algılanan gelir düzeyi, anne babanın hayatta olup olmaması, anne ve babanın eğitim düzeyi, zorbalıkta bulunma, zorbalığa uğrama sıklığı, kimlerin zorbalık uyguladığı, zorbalığı paylaşma, zorbalığa tanık olma ve zorbalıkla karşılaştığında gösterilen

davranış değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Geleneksel bir yapıya sahip olan ülkemizde, Yıldırım (2004)'ın da bahsettiği gibi boyun eğme, saygı ve itaat kavramları birbirleriyle karıştırılmaktadır. Eğer öğrenci kendisinden saygılı olmak adına boyun eğici davranışlar sergilemesini isteyen kişilerle yoğun iletişim ve ilişki halindeyse, ölçekte yer alan soruları da bu mantıkla doldurmuş olabilir.

Kaya ve arkadaşlarının (2004) tıp fakültesi öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, bu araştırmada elde edilen bulgularla tutarlı olarak boyun eğici davranış düzeyinin algılanan gelir durumu, anne ve babanın eğitim seviyesi değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Tekin ve Filiz (2008)'in yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda akademik başarısı ve sosyoekonomik seviyesi ile annesi ve babasının eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha fazla boyun eğdikleri görülmüştür (Atlı, Kaya, Macit, 2010; Kaya, 2012; Koç ve ark., 2010)

Dönmez ve Demirtaş (2009)'ın öğretmenlerle yaptığı bir araştırmada boyun eğici davranış düzeyinin cinsiyet ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmazken, baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Babası okuma yazma bilmeyen öğretmenlerin daha yüksek seviyede boyun eğici davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu durum ataerkil aile yapısının hakim olduğu ülkemizde babaların aile içi ilişkilerde daha baskın olmasından kaynaklanabilir.

Zorbalığa uğradığını ifade eden öğrencilerin boyun eğici davranışlar düzeyi, zorbalığa uğramadığını ifade eden öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksektir. Zorbalar genelde popülaritesi düşük, yeterli baş etme becerilerine sahip olmayan ya da kendilerini koruyamayacaklarını düşündükleri kişileri kurban olarak seçerler (European Community, 2001; akt.Koç, 2006). Boyun eğme davranışı kişinin bulunduğu grupta kendini bir sosyal sıralama sürecine koyması ile başlar. Kendini gruptaki diğer bireylerden daha düşük düzeyde görenlerin boyun eğici davranışları sergilemesinin daha muhtemel olduğu vurgulanmaktadır (Atlı, Kaya ve Macit, 2010). Nitekim mağdurların kendilerini sosyal sıralamada zorbalardan daha güçsüz olarak

algılamaları, onların zorbalığa karşı koymak yerine zorbaya boyun eğmelerine neden olabilir.

Atik, Özmen ve Kemer'in (2012) zorbalıkla boyun eğici davranışların ilişkisini inceledikleri araştırmada, erkeklerin zorbalığa daha çok dahil oldukları ve mağdur öğrencilerin zorbalara göre daha fazla boyun eğici davranış sergilediklerini bulmuşlardır.

5.2.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile 9.sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin problem çözme becerileri ve boyun eğici davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesi ve bunların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin zorbalık düzeylerini ölçmek için Koç (2006) tarafından geliştirilen ve Zorba Kişilik, Kendine Güven, Zorbalıktan Kaçınma boyutlarından oluşan Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği, problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Problem Çözme Envanteri (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993) ve boyun eğici davranışlarını ölçmek için ise Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (Şahin ve Şahin, 1992; akt.Savaşır ve Şahin, 1997) uygulanmıştır. Ayrıca örneklemdaki öğrencilerin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde bulunan devlet liselerinin 9.sınıfına devam eden 307 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümü için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayıları, değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için ise parametrik tekniklerden İlişkisiz Grup t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi, nonparametrik tekniklerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin tüm alt boyutlarıyla problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği alt boyutları ile boyun eğici davranışlar düzeyi karşılaştırıldığında, Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin “Zorbalıktan Kaçınma” alt boyutu ile boyun eğici davranışlar düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır. Problem çözme becerisi ile boyun eğici davranışlar arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır (Tablo 4-19/Tablo 4-21).

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin Zorba Kişilik alt boyutu cinsiyet, babanın eğitim durumu, zorbaca davranışta bulunma ve zorbalıkla karşılaşıldığında gösterilen davranış değişkenine göre farklılaşırken; yaş, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, algılanan gelir düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olması, annenin eğitim durumu, zorbalığa uğrama, zorbalığa uğrama sıklığı, kimler tarafından zorbalığa uğradığı, zorbalığı paylaşıp paylaşmadığı, zorbalığa tanık olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır (Tablo 4-22/Tablo 4-40).

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Kendine Güven alt boyutu yaşa, cinsiyete, algılanan gelir düzeyine, kimler tarafından zorbalığa uğradığına, zorbalığı paylaşmaya, zorbalıkla karşılaşıldığında gösterilen davranış değişkenine göre farklılaşırken; algılanan akademik başarıya, kardeş sayısına, ebeveynlerin hayatta olup olmasına, anne ve babanın eğitim durumuna, zorbaca davranmaya, zorbalığa uğramaya, zorbalığa uğrama sıklığına, zorbalığa tanık olup olmadığına göre farklılaşmamaktadır (Tablo 4-22/Tablo 4-40).

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Zorbalıktan Kaçınma alt boyutu ise sadece zorbalıkla karşılaşıldığında gösterilen davranışa göre farklılaşırken, diğer değişkenlere göre farklılaşmamaktadır (Tablo 4-22/Tablo 4-40).

Problem çözme becerisi cinsiyete, zorbaca davranışta bulunmaya, zorbalığı biriyle paylaşmaya, zorbaca davranışlara tanık olmaya, zorbalıkla karşılaşıldığında gösterilen davranış değişkenine göre farklılaşırken; yaşa, algılanan akademik başarıya, kardeş sayısına, algılanan gelir düzeyine, ebeveynlerin hayatta olup olmamasına, anne ve babanın eğitim durumuna, zorbaca davranmaya, zorbalığa uğramaya, zorbalığa uğrama sıklığına, kimler tarafından zorbalığa uğradığına göre farklılaşmamaktadır (Tablo 4-41/Tablo 4-57).

Boyun eğici davranışlar düzeyi cinsiyet, zorbalığa uğrama değişkenine göre farklılaşırken; yaş, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, ailenin algılanan gelir düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olması, anne ve babanın eğitim durumu, zorbaca davranma, zorbalığa uğrama sıklığı, kimler tarafından zorbalığa uğradığı, zorbalığı paylaşıp paylaşmadığı, zorbalığa tanık olup olmadığı ve zorbalıkla karşılaşıldığında gösterilen davranış değişkenine göre farklılaşmamaktadır (Tablo 4-58/Tablo 4-73).

Sonuç olarak; elde edilen bulgular zorbalık, problem çözme becerisi ve boyun eğici davranışlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda ailelere, öğretmenlere, okul psikolojik danışmanlarına, eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara öneriler şunlardır:

Ailelere;

- Zorbalığa maruz kalan öğrenciler yaşadıklarını genellikle paylaşmadıkları için aileler, çocuklarının davranışlarını dikkatlice gözlemlemelidirler. Çocuklarının okuldaki durumu hakkında bilgi sahibi olabilmek için okul-aile işbirliğinin kurulması ve düzenli aralıklarla görüşmelerin yapılması önerilmektedir.
- Zorbalıkta bireysel özelliklerin yanı sıra ailevi faktörlerin de etkisi olduğu bilindiğinden ebeveyn tutumları, iletişim becerileri, olumlu disiplin yöntemleri hakkında düzenlenen seminerlere ve diğer eğitimlere katılmaları önerilmektedir.

Öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara;

- Zorbalıkla ilgili tarama çalışmalarının yapılmasının ve zorbalığa katılan bireylerin özellikleri doğrultusunda risk altındaki çocukların belirlenerek bu öğrencilere yönelik önleyici çalışmaların düzenlenmesinin okullardaki zorbalık olaylarının yaygınlığını azaltacağı düşünülmektedir.

- Psikolojik danışmanların öğrencilere zorbalığın tanımı, türleri, müdahale yöntemleri hakkında bilgi vermesinin ve zorba öğrencilere öfke kontrolü, empati ve iletişim becerileri; mağdur öğrencilere de sosyal beceri ve atılganlık eğitimi, problem çözme konularında grup rehberliği çalışmaları düzenlemesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ergenlik döneminde arkadaş çevresinin gençlerin yaşamında önemli bir role sahip olması nedeniyle akran arabuluculuğundan yararlanılabilir.
- Psikolojik danışmanlar, zorbalık olayına katılan öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak öğrencilerin yaşadıkları gerginliği boşaltmalarını sağlayabilir. Ülkemizdeki okulların öğrenci mevcutları ve okullarda çalışan psikolojik danışmanların sayıları dikkate alındığında, bireysel görüşmelerde kısa süreli çözüm odaklı danışmanlık yaklaşımının kullanılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim yöneticilerine;

- Zorbalığa karşı ortak bir anlayış oluşturabilmek için öğretmenlere ve idarecilere yönelik seminerler düzenlenmesinin, bu konuda uzman olan kişilerin okula davet edilmesinin zorbalıkla mücadelede olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Okul-veli ilişkilerini güçlendirici ve işbirliğini arttırıcı etkinlikler düzenlenmesinin, gerekli destek çalışmalarının yapılması için girişimlerde bulunulmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmacılara;

- Zorbalık, problem çözme ve boyun eğici davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısının sınırlı olması nedeniyle, sözkonusu değişkenlerin farklı bölgelerde, farklı örneklemelerle çalışılmasının konunun daha iyi aydınlatılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Ülkemizde öğrencilerin zorbalık eğilimlerini belirleyebilmek için kullanılacak az sayıda ölçek bulunmaktadır. Bu amaçla geçerliği ve güvenilirliği yüksek yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinin alana faydalı olabileceği düşünülmektedir.

- Zorbalığın ilköğretimden sonra azaldığı düşünöldüğü için çalışmaların genellikle ilköğretim öğrencileriyle yapıldığı görölmektedir. Ancak araştırmadan elde edilen bulgular okul zorbalığının lisede de ciddi bir problem olduğunu gösterdiği için bundan sonra yapılacak çalışmalarda örneklemin bu yönde seçilmesinin zorbalıkla mücadelede etkili olabileceği düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Açık, S. (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Akın, A. (2009). Self-compassion and submissive behavior. *Education and Science, 34*(152): 138-147.
- Akkaya, K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin özkavramları ile algılanan problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı.
- Albayrak-Sargın, Y. (2008). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırganlık davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- Alikaşifoğlu, M.; Erginöz, E.; Ercan, O.; Uysal, Ö.; Kaymak, D.A.; İltter, Ö. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health, 14*(2): 173-177.
- Alikaşifoğlu, M. (2009). Akranlar arası şiddet. *Çocuk ve Şiddet Çalıştayı (12 Eylül 2009)* içinde (ss.94-98). İstanbul Tabip Odası.
- Allan, S.& Gilbert, P. (1997). Submissive behaviour and psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology, 36*(4): 467-488.

- Anderson, R.J.; Goddard, L.; Powell, J.H. (2011). Social problem-solving and depressive symptom vulnerability: The importance of real-life problem solving performance. *Cognitive Therapy and Research*, 35(1): 48-56.
- Argus, G.; Thompson, M.(2008). Perceived social problem solving, perfectionism, and mindful awareness in clinical depression: An exploratory study. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6): 745-757.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıcak, T.; Siyahhan, S.; Uzunhasanoğlu, A.; Sarıbeyoğlu, S.; Çıplak, S.; Yılmaz, N.; Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3): 253-261.
- Arıman, F. (2007). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı.
- Arkan, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlilikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Arslan, C.; Hamarta, E.; Arslan, E.; Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1): 379-388.
- Atıcı, A. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin boyun eğici davranışlarının yordanması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.

- Atik, G. (2006). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness and academic achievement in predicting bullying among middle school students. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Atik, G. , Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 198-206.
- Atik, G.; Özmen, O.; Kemer, G. (2012). Bullying and submissive behavior. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1): 191-208.
- Atli, A.; Kaya, A.; Macit, Z.B. (2010). İlköğretim II.kademe öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 61-79.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3):299-313.
- Baker, S.R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisals on adjustment to university, stres, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3): 569-591.
- Baldry, A.C.; Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10:17-31.
- Baldry, A.C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30(5): 343-355.

- Batıgün, A.D.; Şahin, N.H. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51): 37-52.
- Batsche, G.M.; Knoff, H.M.(1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2):165-175.
- Bedel, A. (2011). Kişilerarası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Bell, A.C.; D’Zurilla, T.J. (2009). The influence of social problem-solving ability on the relationship between daily stress and adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 33(5): 439-448.
- Belzer, K.D.; D’Zurilla, T.J.; Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33(4): 573-585.
- Berber Çelik, Ç. (2010). Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantılarının kendilik algısı ve boyun eğici davranışlar üzerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1): 90-126.
- Beştepe, E.; Erbek, E.; Saatçioğlu, Ö.; Akar Özmen, H.; Eradamlar, N. (2010). Psikiyatrik yardım talebi olan, olmayan ve boşanma aşamasındaki çiftler arasında cinsiyet yönünden uyum, problem çözme becerisi, boyun eğici davranış ve öfke tutumunun karşılaştırılması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 47(1): 15-22.

- Bezci, Ş. (2010). Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Biggam, F.H.; Power, K.G. (1999). Social problem-solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23(3): 307-326.
- Bilgiç, E. & Yurtal, F. (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2): 180-194.
- Bilgin, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme becerileri algıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Birel, S. (2012). Lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre rekabetçi tutum, psikolojik belirtiler ve problem çözme beceri düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Blissett, S.E.; McGrath, R.E. (1996). The relationship between creativity and interpersonal problem-solving skills in adults. *Journal of Creative Behavior*, 30(3): 173-182.
- Bolton, R. (1979). *People skills*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Bonner, R.L.; Rich, A. (1988). Negative life stress, social problem-solving self appraisal and hopelessness: Implications for suicide research. *Cognitive Therapy and Research*, 12(6): 549-556.

- Bozkulak, P.B. (2010). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Carson, D.K.; Runco, M.A. (1999). Creative problem solving and problem finding in young adults: Interconnections with stress, hassles, and coping abilities. *Journal of Creative Behavior*, 33(3): 167-188.
- Cassidy, T.; Long, C. (1996). Problem-solving style, stress and psychological illness: Development of a multifactorial measure. *British Journal of Clinical Psychology*, 35(2): 265-277.
- Coloroso, B.(2008). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: HarperCollins Publishers.
- Coşkun, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile problemleri internet kullanımları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Craig, W.M., Henderson, K., & Murphy, J.G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1): 5–21.
- Cunningham, N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims and bully victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4):457-478.
- Çam, S.; Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2):119-132.

- Çam, S. ve Tümkaya, S.(2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2): 1-17.
- Çayırdağ, N. (2006). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çekici, F. (2009). problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çelikkaleli, Ö.; Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2): 361-377.
- Çeşit, C. (2011). Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.
- Çetin, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırıma maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Çilingir, A. (2006). Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- D’Zurilla, T.J.; Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*(1): 107-126.
- D’Zurilla, T.J.; Sheedy, C.F. (1992). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of academic competence in college students. *Cognitive Therapy and Research, 16*(5): 589-599.
- D’Zurilla, T.J.; Chang, E.C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research, 19*(5): 547-562.
- D’Zurilla, T.J.; Maydeu-Olivares, A.; Kant, G.L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences, 25*(2): 241-252.
- Delfabbro, P.; Winefield, T.; Trainor, S.; Dollard, M.; Anderson, S.; Metzger, J.; Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1): 71-90.
- Demirci-Danışık, N. (2005). Ergenlerin sürekli öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Develioğlu, M. (2006). Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Dölek, N. (2009). Öğrencilerde zorbaca davranışlar. *Çocuk ve Şiddet Çalıştayı (12 Eylül 2009)* içinde (ss.99-106). İstanbul Tabip Odası.
- Dönmez, B.; Demirtaş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin boyun eğici davranışlarına ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(2): 445-456.

- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2): 139-150.
- Elinoff, M.J.;Chafouleas, S.M.; Sassu, K.A.(2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8): 887-897.
- Elliott, T.R.; Godshall, F.J.; Herrick, S.M.; Witty, T.E.; Spruell, M. (1991). Problem-solving appraisal and psychological adjustment following spinal cord injury. *Cognitive Therapy and Research*, 15(5): 387-398.
- Eşkisu, M. (2009). Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi (8.Baskı)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fleming, M. (2002). *Working with bullies and victims in support groups: Support groups for victims of bullying intervention groups for bullies*. Published by For KidSake.
- Frye, A.A.; Goodman, S.H. (2000). Which social problem-solving components buffer depression in adolescent girls?. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6): 637-650.
- Garrett, A.G. (2003). *Bullying in American schools: Causes, preventions, interventions*. McFarland Company, Inc., Publishers.
- Genç, G. ve Aksu, M.(2010). Genel lise öğrencilerinin zorba-kurban davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2): 413-448.

- Genç, S.Z.; Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2): 135-147.
- Gençdoğan, B. (2006). lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1):153-164.
- Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7(3): 174-189.
- Gilbert, P. (2001). Evolution and social anxiety: The role of attraction, social competition and social hierarchies. *The Psychiatric Clinics of North America*, 24(4): 723-750.
- Gilbert, P.; Cheung, S.P.; Grandfield, T.; Campey, F.; Irons, C. (2003). Recall of threat and submissiveness in childhood: Development of a new scale and its relationships with depression, social comparison and shame. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10(2): 108-115.
- Gofin, R.; Palti, H.; Gordon, L. (2002). Bullying in Jerusalem schools: Victims and perpetrators. *Public Health*, 116(3): 173-178.
- Gökbuzoğlu, B. (2008). Ergenlik saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Gökdağ, R. (2011). Sosyal etki ve sosyal güç. S. Ünlü (ed.), *Sosyal psikoloji-I* içinde (ss. 56-70). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2):511-537.

- Gölgeleyen, Y. (2011). Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Güçlü, N.(2003). *Lise müdürlerinin problem çözme becerileri*. Milli Eğitim, Dergisi,http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm (15.12.2012, erişim tarihi).
- Güner, İ. (2007). Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Hamurcu, H.; Sargın, N. (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2):171-187.
- Heppner, P.P.; Anderson, W.P. (1985). The relationship between problem-solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9(4): 415-427.
- Heppner, P.P.; Baumgardner, A.; Jackson, J. (1985). Problem-solving self appraisal,depression, and attributional style: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*, 9(1): 105-113.
- Heppner, P.P.; Kampa, M.; Brunning, L. (1987). The relationship between problem-solving self-appraisal and indices of physical and psychological health, *Cognitive Therapy and Research*, 11(2): 155-168.
- Hopper, R.B.; Kirschenbaum, D.S. (1985). Social problem solving and social competence in preadolescents : Is inconsistency the hobgoblin of little minds?. *Cognitive Therapy and Research*, 9(6): 685-701.

- Horner, R.H. (2011). Eric vernberg and bridget biggs: Preventing and treating bullying and victimization. *Journal of Child and Family Studies*, 20(3): 384-386.
- Hoover, J.H.; Oliver, R. (1996). *The bullying prevention handbook: A guide for principals, teachers, and counselors*. USA National Education Service.
- Hünler, O.S.; Gençöz, T. (2003). Boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi: Algılanan evlilik problemleri çözümünün rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51): 99-108.
- İlhan-Alper, S. (2008). İlköğretimde zorbalık. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- İşmen, A.E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13:111-124.
- Jaffee, W.B.; D’Zurilla, T.J. (2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*, 34(3): 295-311.
- Jaffee, W.B.; D’Zurilla, T.J. (2009). Personality, problem solving, and adolescent substance use. *Behavior Therapy*, 40(1): 93-101.
- Johnson, H.R.; Thompson, M.J.J.; Wilkinson, S.; Walsh, L.; Balding, J.; Wright, V. (2002). Vulnerability to bullying: Teacher-reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship difficulties, and prosocial behaviour in primary school children. *Educational Psychology*, 22(5): 553-556.
- Jolliffe, D.; Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6):540-550.

- Kabasakal, K. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde boyun eğici davranışlar ve şiddetle ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Kabil, M. (2010). Sınıflardaki öğrenci sayılarının zorbalık üzerine etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş (10.Basım)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross cultural assessment. *School Psychology International*, 21(1): 47– 64.
- Kaltiala-Heino, R.; Rimpela, M.; Rantanen, P.; Rimpela, A. (2000). Bullying at school- an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6):661-674.
- Kant, G.L.; D’Zurilla, D.J. (1997). Social problem solving as a mediator of stress related depression and anxiety in middle aged and elderly community residents. *Cognitive Therapy and Research*, 21(1): 73-96.
- Kapıcı, E.G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1): 1-13.
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Çinkır, Ş.(2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2): 193-204.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi (16.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kartal, H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1): 141-172.
- Kaya, M.; Güneş, G.; Kaya, B.; Pehlivan, E. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinde boyun eğici davranışlar ve şiddetle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5(1): 5-10.
- Kayan, H.G. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve boyun eğici davranışlarının algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Aggressive problem-solving strategies, aggressive behavior, and social acceptance in early and late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4): 279-287.
- Kılıç, N. (2009). İlköğretim 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması (Konya ili Cihanbeyli ilçesi ilçe merkez örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.
- Kocatürk, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- Koç, Z. (2006). Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı.

- Koç, M; Bayraktar, B.; Çolak, T.S. (2010). Üniversite öğrencilerinde boyun eğici davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1): 257-280.
- Kohut, M.R.(2007). *The complete guide to understanding, controlling, and stopping bullies and bullying: A complete guide for teachers and parents*. Atlantic Publishing Group, Inc.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22:174-188.
- Köknel, Ö (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kristensen, S.M.& Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5): 479-488.
- Kumpulainen, K.; Rasanen, E.; Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23(12): 1253-1262.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Liang, H.; Flisher, A.J.; Lombard, C.J.(2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31(2): 161-171.
- Londahl, E.A.; Tverskoy, A.; D’Zurilla, T.J. (2005). The relation of internalizing symptoms to conflict and interpersonal problem solving in close relationships. *Cognitive Therapy and Research*, 29(4): 445-462.

- Luk, J.W.; Wang, J.; Simons-Morton, B.G. (2010). Bullying victimization and substance use among U.S. adolescents: Mediation by depression. *Prevention Science, 11*(4): 355-359.
- Mackall, D.D. (2004). *Problem solving*. New York: Ferguson an Imprint of Facts on File, Inc.
- Macklem, G.L. (2010). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Marini, Z.A.; Dane, A.V.; Bosacki, S.L.; Cura, Ylc (2006). Direct and indirect bully victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescent involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior, 32*(6):551-569.
- Marsh, L.; Mc.Gee, R.; Nada-Raja, S.; Williams, S. (2010). Brief report: Text bullying and traditional bullying among New Zealand secondary school students. *Journal of Adolescence, 33*(1): 237-240.
- Maydeu-Olivares, A.; D'Zurilla, T.J. (1996). A factor-analytic study of the social problem solving inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research, 20*(2): 115-133.
- McCabe, R.E.; Blankstein, K.R.; Mills, J.S. (1999). Interpersonal sensitivity and social problem-solving relations with academic and social self-esteem, depressive symptoms, and academic performance. *Cognitive Therapy and Research, 23*(6):587-604.
- McCreary, D.R. ; Rhodes, N.D. (2001). On the gender-typed nature of dominant and submissive acts. *Sex Roles, 44*(5/6): 339-350.
- Meland, E.; Rydning, J.H.; Lobben, S.; Breidablik, H.J.; Ekeland, T.J. (2010). Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health, 38*(4): 359-367.

- Morgan, C.T. (2009). *Psikolojiye giriş (18.Baskı)*.(Çev. S. Karakaş ve R. Eski). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Nansel, T.R.; Overpeck, M.; Pilla, R.S.; Ruan, W.J.; Simons-Morton, B.; Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16): 2094-2100.
- Nezu, A.M.; Nezu, C.M.; Saraydarian, L.; Kalmar, K.; Ronan, G.F. (1986). Social problem solving as a moderating variable between negative life stress and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 10(5): 489-498.
- O'Connor, L.E.; Berry, J.W.; Weiss, J.; Gilbert, P. (2002). Guilt, fear, submission, and empathy in depression. *Journal of Affective Disorders*, 71(1-3): 19-27.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794: 265-276.
- Olweus, D. (1999). Sweden. P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* içinde (ss.7-28). London and New York: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important Issues. J. Juvonen ve S. Graham (Eds.). *Peer harrassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* içinde (ss.3-18). New York London: The Guilford Press.
- Olweus, D.(2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2):151-156.

- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi (3.Baskı)*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Öngen, D.E. (2006). The relationships between self-criticism, submissive behavior and depression among Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences, 41(5): 793-800.*
- Özaslan, G. ve Gürsel, M. (2008). Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25: 351-370.*
- Özkan, Y. ; Çifci, E.G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online, 9(2): 576-586.*
- Özkan, İ.A.& Özen, A. (2008). Öğrenci hemşirelerde boyun eğici davranışlar ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 7(1):53-58.*
- Peker, A.; Eroğlu, Y.; Çitemel, N. (2012). Boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılığının incelenmesi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, 9(1): 205-221.*
- Peterson, L. & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence, 22(4): 481-492.*
- Pişkin, M.(2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(2): 531-562.*
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi, 23:1-12.*
- Polat, R.H. ; Tümkaya, S. (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9(1): 346-360.*

- Reinecke, M.A.; DuBois, D.L.; Schultz, T.M. (2001). Social problem solving, mood, and suicidality among inpatient adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 25(6):743-756.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16: 173-187.
- Rigby, K. & Slee, R.T. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29(2): 119-130.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1):57-68.
- Rigby, K.; Slee, P.T.; Martin, G. (2007). Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, 30(5): 801-812.
- Robinson, G.; Maines, B. (1992). *No blame approach: A support group method for dealing with bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Rodriguez-Fornells, A.; Maydeu-Olivares, A.(2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 28(4): 639-645.
- Roland, E.(1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. D.P. Tattum, D.A. Lane (eds.), *Bullying in schools* içinde (ss.21-33). London: Trentham Books.
- Ross, D.M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. American Counseling Association.

- Salmivalli, C.; Kaukiainen, A.; Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3): 465-487.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15: 112-120.
- Sarıbeyoğlu, N.S. (2007). Lise öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sayar, B. (2012). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuz ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Serin, H. (2012). Ergenlerde siber zorbalık / siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.
- Sıdar, R. (2011). Bilim sanat merkezinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Solso, R.L.; Maclin, M.K.; Maclin, O.H. (2009). *Bilişsel Psikoloji (2.Baskı)*. (Çev. Ayşe Ayçiçeği-Dinn . İstanbul: Kitabevi.
- Stevens, V.; Oost, P.V.; Bourdeaudhuij, I.D. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behavior. *Journal of Adolescence*, 23(1): 21-34.
- Stevens, V.; Bourdeaudhuij, I.D.; Oost, V.P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal Of Youth and Adolescence*, 31(6): 419-428.
- Sullivan, K.; Clearly, M.; Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Paul Chapman Publishing.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Şahin, N; Şahin, N.H.; Heppner, P.P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4): 379-396.
- Tekin, M. ve Filiz, K. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarının antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk ve boyun eğici davranış düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1): 27-37.
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2): 190-202.

- Totura, C.M.W.; Green, A.E.; Karver, M.S.; Gesten, E.L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in the middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2): 193-211.
- Troop, N.A.; Allan, S.; Treasure, J.L.; Katzman, M. (2003). Social comparison and submissive behavior in eating disorders patients. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 76(3): 237-249.
- Tuzcuoğlu, S. ve Korkmaz, B. (2001). Psikolojik danışma ve rehberlik oğrencilerinin boyun eğici davranış ve depresyon dőzeylerinin incelenmesi. *Marmara Őniversitesi Atatőrđk Eğitim FakŐltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14): 135-152.
- TŐmkaya, S.; Çelik, M.; Aybek, B. (2011). Lise oğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik dŐřŐnceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Őniversitesi Sosyal Bilimler EnstitŐsŐ Dergisi*, 20(2): 77-94.
- Tőrđk Dil Kurumu (1998). *TőrđkŐe sŐzlŐk*. Ankara: Tőrđk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Veenstra, R.; 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.
- Wang, J.; Iannotti, R.J.; Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4): 368-375.
- Weiten, W.; Dunn, D.S.; Hammer, E.Y. (2011). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century*, Tenth Edition. Wadsworth Cengage Learning.

- Yaman, E.; Eroğlu, Y.; Peker, A. (2011). *Başağıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi (28.Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk ve Suç (11.Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 224-234.
- Yıldırım, İ. (2004). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışların sıklığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 220-228.
- Yıldız, S.A. (2003). Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yöndem, Z.D. ve Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle baş etme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3): 28-37.
- Yörük, D. ve Dündar, S. (2011). Türkiye'deki yerel yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarına göre boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1): 93-106.
- Yurttaş, A. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı.

Zeybekoğlu, Z. (2009). Okullarda Şiddet konusunda iki çalışma rneği: BarıŐ için sanat (BİS) ve daha güvenli avrupa okulları ortaklığı geliştirme projesi. *ocuk ve Şiddet alıŐtayı (12 Eylül 2009)* içinde (ss.159-167). İstanbul Tabip Odası.

Zeytun, S. (2010). Okul ncesi ğretmenliği ğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul ncesi ğretmenliği Programı Bilim Dalı.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Zeynep Seda KUTLU

Doğum Tarihi ve Yeri: 15 Eylül 1987/ İSTANBUL

E posta: seda_kutlu_87@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Yüksek lisans: 2010- 2014/ İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.

Lisans: 2006- 2010/ İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.

İŞ BİLGİLERİ

2010 Aralık - 2012 Haziran: Gaziosmanpaşa Gazi Ahmet Muhtar Paşa
İlköğretim Okulu Psikolojik Danışmanı

2012 Eylül – 2014 Haziran: Gaziosmanpaşa Gazipaşa İlkokulu Psikolojik
Danışmanı

2014 Haziran – halen devam ediyor: Gaziosmanpaşa Havuzbaşı Atilla Baykal
İlkokulu Psikolojik Danışmanı

DENEYİM VE BECERİLER

2014: Çocuğa Karşı Şiddeti Önlemede Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Rolü
II Sempozyumu Katılımcısı

2013-2014: Pozitif Psikoloji Uygulamaları Öğretmen Eğitici Eğitimi I.Seviye
Kapsamında Uygulayıcı

2011: 7-19 Yaş Aile Eğitimi Uygulayıcısı

