

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÖN ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞININ
BAĞLANMA STİLLERİ ve SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Kübra YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğretim Üyesi H. İrem ÖZTEKE KOZAN

Konya-2019



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Kübra YILDIRIM
	Numarası	16830101035
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	“ÖN ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞININ BAĞLANMA STİLLERİ ve SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ”

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atf yapıldığını bildiririm.


.16./..01./..2020

Kübra YILDIRIM



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Kübra YILDIRIM
	Numarası	16830101035
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
	Tezin Adı	“ÖN ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞININ BAĞLANMA STİLLERİ ve SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ”

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan ön ergenlerde akran zorbalığının bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerisi açısından incelenmesi başlıklı bu çalışma 27/12/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Coşkun ARSLAN	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ramazan ARI	

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ön ergenlik döneminde akran zorbalığı, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Lisans eğitimimde benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen alan eğitimlerimi veren, alanımla ilgili fırsatları ve imkânları bana sunan Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ndeki değerli bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim de gerek ders gerekse tez aşamalarında desteklerini benden esirgemeyen, yol gösteren Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin değerli akademisyenleri Prof. Dr. Şahin KESİCİ ve Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Barbaros YALÇIN' a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimde gerek ders gerekse tez aşamasında desteğini benden esirgemeyen, motivasyonumu hızla sağlamamda yardımcı olan danışman öğretmenim Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN'a teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her anında yanımda olan ve desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, maddi ve manevi anlamda her zaman elimden tutan ve bu noktalara gelmemde en büyük pay sahibi anneme, babama ve ablama teşekkür ederim.

Kübra YILDIRIM
2019



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Kübra YILDIRIM
	Numarası	16830101035
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
	Tezin Adı	“ÖN ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞININ BAĞLANMA STİLLERİ ve SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ”

ÖZET

Bu araştırmada ön ergenlik döneminde akran zorbalığı, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde yaşayan, eğitim-öğretimine devam eden ön ergenlik döneminde bulunan 11-14 yaş grubu 613 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, bağlanma stillerini belirlemek amacıyla “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II”, akran zorbalığını belirlemek için “Zorbalık Eğilim Ölçeği” ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirlemek için ise “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi için, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Ayrıca bağlanma, sosyal duygusal öğrenmenin akran zorbalığı üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla da hiyerarşik regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda; bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından iletişim, problem çözme ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutları arasında negatif, düşük ve anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından stres ile baş etme becerisi alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Bağlanmanın alt boyutu olan kaygı ile zorbalığın alt boyutlarından rahatsız olmama alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile zorbalığın alt boyutlarından olumsuz yansıtma, başkalarını üzme ve güç kullanma alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, duygusal paylaşım eksikliği ve haklı görme alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bağlanmanın diğer bir alt boyutu olan kaçınma ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından problem çözme ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutları arasında negatif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, stres ile baş etme ve iletişim becerileri alt boyutu arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğuna rastlanmıştır. Bağlanmanın alt boyutu olan kaçınma ile zorbalığın alt boyutu olan rahatsız olmama, haklı görme ve olumsuz yansıtma alt boyutu arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu, duygusal paylaşım eksikliği, başkalarını üzme ve güç kullanma, alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenler yaş ve cinsiyet, bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri akran zorbalığının alt boyutlarından olan duyguları paylaşma eksikliği, güç kullanma, olumsuz yansıtma ve başkalarını üzmenin önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Akran zorbalığının alt boyutları arasında olan haklı görmeyle demografik değişkenler yaş ve cinsiyetin modele anlamlı bir katkısı olmadığı bağlanmanın ve sosyal duygusal öğrenmenin haklı görme boyutunun önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Akran zorbalığının alt boyutu olan rahatsız olmama demografik değişkenler yaş ve cinsiyetin ve bağlanmanın rahatsız olmamanın önemli yordayıcıları olduğu ve sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı katkısı olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, sonuçlar dâhilinde tartışma ve öneriler kısmında yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma, akran zorbalığı, sosyal duygusal öğrenme, sosyal duygusal öğrenme becerisi



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Kübra YILDIRIM
	Numarası	16830101035
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
	Tezin İngilizce Adı	“THE INVESTIGATION OF PEER BULLYING IN TERMS OF ATTACHMENT STYLES AND SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING AMONG PRE-ADOLESCENT”

SUMMARY

In this research, relationship among peer bullying in pre-adolescent attachment styles and social emotional learning skill is studied. Target group of the research consist of 613 secondary school 11-14-year-old students pre-adolescents, living and going on their education and in Kahramanmaraş in 2018-2019 education years. “Personal Information Form” for specifying participants’ personal information, “Experiences in Close Relationships Inventory-II” for specifying attachment styles, “Bullying Tendency Scale” for specifying peer bullying and “Social Emotional Learning Skills Scale” for specifying social emotional learning skills are used. In order to show relationship between variables, Pearson Moment Product Correlation Coefficient Technique is used for analyses of data.

In addition, Hierarchical Regression Analyse Technique is used to specify predictor effect of attachment and social emotional learning on peer bullying. In the results of the correlation analyse; a negative relationship in low and meaningful level came out between anxiety being sub-dimensions of attachment and communication, problem solving and increasing self-values skills being sub-dimensions of social emotional learning skills. A relationship in a meaningful level was not seen between



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



anxiety being sub-dimensions of attachment and skill of overcoming the stress being sub-dimension of social emotional learning skills. Also, a relationship in a meaningful level is not seen between anxiety being sub-dimensions of attachment and not being disturbed of sub-dimension of bullying. There is a positive relationship in meaningful, medium level between anxiety being sub-dimensions of attachment and negative reflecting, upsetting, using force of sub-dimension of bullying. A positive relationship in meaningful, low level is seen between lack of emotional sharing and seeing someone in the right. Avoiding, other sub-dimension of attachment has a negative relationship in meaningful and medium level with, solving problem and skills of increasing self-value of sub-dimension of social emotional learning skills. Avoiding, other sub-dimension of attachment has a negative relationship in meaningful and low level with the sub-dimension of overcoming the stress and communication skills. A positive relationship in meaningful and low level is between avoiding of sub-dimension of attachment and not being disturbed of sub-dimension of bullying and negative reflecting, seeing someone in the right sub-dimension. There is a positive relationship in a meaningful, medium level between avoiding of sub-dimension of attachment and, upsetting, using force, lack of emotional sharing sub-dimensions. As a result of Hierarchical Regression Analyse, it is seen that demographic variables have a meaningful contribution to the model. Demographic variables; age and gender are found as important predictors of negative reflecting, upsetting, and using force, lack of emotional sharing being sub-dimension attachment, social emotional learning skills and peer bullying. Seeing someone in the right being among peer bullying sub-dimension and demographic variables; age and gender have no contribution to model. It has proved that attachment and social emotional learning are important predictors of seeing someone in right.



**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



It is seen that not being disturbed of sub-dimension of peer bullying and demographic variables; age and gender are important predictors of not being disturbed. It is specified that social emotional learning has no meaningful contribution to the model. Eventually, discussion and recommendations were given according to the findings of study.

Key Words: Attachment, peer bullying, social emotional learning, social emotional learning

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
SUMMARY	VI
KISALTMALAR.....	XIII
TABLOLAR LİSTESİ.....	XIV
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. AMAÇ.....	7
1.1.1. Araştırmanın Amacı	7
1.1.2. Alt Amaçlar.....	7
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.3. VARSAYIMLAR (SAYILTILAR)	9
1.4 SINIRLILIKLAR.....	9
1.5. TANIMLAR.....	10
II. BÖLÜM.....	11
2.1. BAĞLANMA KURAMININ DOĞUŞU VE TARİHÇESİ.....	11
2.1.1. Bağlanma İle İlgili Yürütülen Çalışmalar	13
2.1.1.1. Freud'un Psikonaliz Kuramı	14
2.1.1.2 Lorenz'in Etooloji Kuramı	14
2.1.1.3. Harlow'un Bağlanma İle ilgili Görüşleri	14
2.1.1.4. Moccoby Bağlanma İle ilgili Görüşleri.....	15
2.1.1.5. Winnicott'un Bağlanma İle ilgili Görüşleri	15
2.1.2. Bowlby'in Bağlanma Kuramı	16
2.1.3. Bağlanma Kuramının Temel Kavramları	19
2.1.3.1. Bağlanma Zihinsel Modelleri (İçsel Çalışma Modelleri).....	19
2.1.3.2. Anne-Bebek Bağlanması ve Keşfetme.....	19
2.1.3.3. Bağlanma Davranışının Sürekliliği ve Devamlılığı	20
2.1.3.4. Bağlanmanın Kuşaklar Arası Aktarımı	20
2.1.3.5. Bağlanma ve Kişilik.....	20
2.1.4. Bağlanma Stilleri.....	21
2.1.5. Dörtlü Bağlanma Modeli.....	21

2.1.5.1. Güvenli Bağlanma.....	22
2.1.5.2. Saplantılı Bağlanma	22
2.1.5.3. Korkulu Bağlanma	23
2.1.5.4. Kayıtsız Bağlanma	23
2.1.6. Gelişim Dönemlerine Göre Bağlanma	24
2.1.6.1. Bebeklik Döneminde Bağlanma	24
2.1.6.1.1. Güvenli Bağlanma	25
2.1.6.1.2 Kaçınan Bağlanma.....	25
2.1.6.1.3. Kaygılı-Kararsız (Anxious-Ambivalence) Bağlanma.....	26
2.6.1.2. Ön Ergenlik Döneminde Bağlanma	26
2.6.1.3. Ergenlikte Bağlanma.....	27
2.6.1.4. Yetişkinlikte Bağlanma.....	28
2.2. AKRAN ZORBALIĞI ve TARİHÇESİ	29
2.2.1. Akran Zorbaları İle İlgili Kavramlar.....	32
2.2.1.1. Zorba.....	32
2.2.1.2. Kurban.....	33
2.2.1.3. Zorba/Kurban.....	33
2.2.1.4. Seyirciler	33
2.2.2. Akran Zorbaları Kuramları	34
2.2.2.1. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı	34
2.2.2.2. Sistemik-Gelişimsel Kuram	34
2.2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	34
2.2.2.4. Ekolojik Kuram.....	35
2.2.2.5. Bağlanma Kuramı	35
2.2.2.6. Psikanalitik Kuram.....	35
2.2.2.7. Engellenmiş Saldırganlık Kuramı	36
2.2.2.8. Zihinsel Çerçeve Kuramı	36
2.2.2.9. Ahlak Gelişim Kuramı	36
2.2.3. Zorbalık Türleri.....	37
2.3. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ve TARİHSEL GELİŞİMİ.....	38
2.3.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Dayandığı Kuramlar	39
2.3.1.1. Duygusal Zekâ	39

2.3.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı.....	40
2.3.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	41
2.3.1.4. Karakter Eğitimi.....	41
2.3.1.5. Yaşam Becerileri.....	42
2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	42
2.3.2.1. Problem Çözme Becerisi.....	42
2.3.2.2. İletişim Becerileri.....	43
2.3.2.3. Kendilik Değerini Artıran Beceriler.....	44
2.3.2.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri.....	44
2.4. BAĞLANMA İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	45
2.5. BAĞLANMA İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	48
2.6. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	50
2.7. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	54
2.8. AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR... 55	
2.9. AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR 58	
III. BÖLÜM.....	61
YÖNTEM.....	61
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	61
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	61
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	62
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	62
3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ).....	62
3.3.3. Zorbalık Eğilim Ölçeği (ZEÖ).....	63
3.3.4. Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanter-II (YİYE-II).....	64
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	65
3.4.1. Verilerin Toplanması.....	65
3.4.2. Verilerin Analizi.....	65
IV. BÖLÜM.....	68
BULGULAR.....	68
V. BÖLÜM.....	80
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	80

5.1 Tartışma	80
5.1.1. Ön Ergenlik Döneminde, Bağlanma Stilleri, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	80
5.1.2. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Duygusal Paylaşım Eksikliğini Yordaması.....	83
5.1.3. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Güç Kullanmayı Yordaması	86
5.1.4. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Haklı Görmeyi Yordaması	88
5.1.5. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Olumsuz Yansıtmayı Yordaması	90
5.1.6. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Rahatsız Olmamayı Yordaması	92
5.1.7. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Başkalarını Üzmeyi Yordaması	93
5.2. Sonuç.....	95
5.3. Öneriler	97
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	138
ÖZGEÇMİŞ	144

KISALTMALAR

Akt: Aktaran

CASEL: Colloborative social, emotional and academic learning

YİYE-II: Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri-II

SDÖBÖ: Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği

ZEÖ: Zorbalık eğilim ölçeği



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri	62
Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Korelasyon Matrisi	68
Tablo 3: Duygusal paylaşım eksikliğinin, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları	70
Tablo 4: Güç kullanmanın, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları	72
Tablo 5: Haklı görmenin, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları	74
Tablo 6: Olumsuz yansıtmanın, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları	75
Tablo 7: Rahatsız olmamanın, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları	77
Tablo 8: Başkalarını üzmenin, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları	78

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Toplumun en küçük yapı taşı ailedir. Aile kavramının oluşmasını sağlayan en önemli unsur ise bireylerdir. Bireyler doğumdan itibaren yaşamlarının her alanında sosyal çevresinde var olan insanlarla hem iletişim hem de etkileşim içerisindedir. Bireylerin doğumlarıyla başlayan iletişim ve etkileşim ilk olarak bebeklik döneminde bakımını üstlenen annesi veya bakıcısı ile gerçekleşir. Sonraki gelişim dönemlerinde ise çevresi ve akranları arasında ilişki, iletişim ve etkileşimlerle devam etmektedir.

İnsanın hayatı birbirinden farklı ve birbiriyle bağlantılı gelişim dönemlerinden oluşur. Her gelişim döneminde üstesinde gelinecek gelişim ödevleri bulunmaktadır. Bu gelişim ödevleri zamanında gerçekleştirilemediği takdirde telafisi pek de mümkün olmayan sorunlara neden olabilmektedir. Telafisi mümkün olmayan bu evrelere kritik dönem adı verilir (Kulaksızoğlu, 2009). Bebeklik döneminde gerçekleşmesi beklenen gelişim ödevlerinden biri de bağlanmadır. Bu dönem içinde bebekten beklenen anne veya ilk bakıcısına karşı sevgi bağı oluşturmasıdır. Bebeğin kendi ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olamaması anne veya ilk bakıcısıyla bebek arasındaki bağlanmayı sağlayacaktır. Bu bağlanmanın nasıl gerçekleştiği, niteliği ve türü ilerleyen dönemlerdeki yaşantısını etkileyen en önemli faktörler arasındadır (Çamurlu- Keser, 2006; Soysal, Bodur, İşeri ve Şenol, 2005; Şenol, 2006; Bacanlı, 2007; Senemoğlu, 2007; Miller, 2008; Canter, 2011; Santrock, 2012).

Bağlanma, bir çocuğun bakımını üstlenen kişiye bağlanması; onun belli durumlarda özellikle endişelendiği ve üstesinden gelemediği durumlarla karşı kaşıya kaldığı zaman, durumla baş edebilmesini kolaylaştıran figüre yakınlık duyması ve etkileşim içerisinde olması anlamına gelir (Bowlby, 1969, 1982). Anne ile çocuk arasındaki bağın oluşumunu etkileyen üç önemli dönem vardır. Bunlar; doğum öncesi, doğum anı, doğum sonrası dönemlerdir. Bu dönemlerde annenin bebeği istemesi, bebeğin gelişimi için benimsemiş olduğu tutum ve davranışları, annenin yaşantısı, bebeğe sunulan ortam vb. durumlar bağlanma sürecini etkilen faktörlerdir

(Bifulco vd., 2004; Sabuncuoğlu ve Berkem, 2006; Kökçü ve Kesebir, 2010; Peterson ve Mehl, 1978; Ringler, Kennell, Jarvella, Navojosky ve Klaus, 1975). Bebeğin bakımını üstlenen anne, annelik rolünü kendisini yetiştiren annesinden öğrenmektedir (Belsky, 1984). Kadın anne olduğunda kendi çocukluğundaki yaşantısında kaydetmiş olduğu davranışları, kendi çocuğu üzerinde uygulayarak annelik rolünü üstlenecektir (Crowell ve Feldman, 1988).

Yapılan araştırmalar sonucunda bebeklerin üç farklı bağlanma stiline sahip oldukları belirlenmiştir (Bowlby 1969, Bowlby 1980, Ainsworth vd., 1979, Ainsworth 1989). Bunlar; güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma ve kaygılı-kararsız (anxious-ambivalence) bağlanmadır. Güvenli bağlanmaya sahip bebeklerin kendilik algıları ve diğer insanlara yönelik algıları, davranışları ve tutumları olumludur (Bartholomew ve Shaver, 1998). Kendilerine ve diğer insanlara olan saygıları ve güvenleri yüksektir (Solmuş, 2010). Güvenli bağlanmaya sahip olan bebeklerin veya çocukların aileleri, çocuklarının tepkilerine karşı daha duyarlıdır ve olumlu dönütler verme eğilimindedir. Çocuklar ihtiyaç duydukları anda ebeveynlerine ulaşmakta sorun yaşamazlar (Belsky ve Cassidy, 1994).

Kaçınan bağlanma stiline sahip bebeklerin benlik algıları olumlu ve diğer insanlara yönelik algıları ise olumsuzdur (Gündüz, 2013). Kaçınan bağlanma modeline sahip bebek veya çocukların annelerinin, yakın fiziksel temasa girmediklerini, çocuklarının ihtiyaçlarına tutarsız, cevap verdikleri ve davranış sergiledikleri, bebeklerinin ihtiyaç ve ağlamalarına karşı reddedici ve ilgisiz oldukları gözlenmiştir (Karen, 1998).

Kaygılı-kararsız (anxious-ambivalence) bağlanma stiline sahip bebeklerin benlik algısı ve diğer insanlara yönelik algıları olumsuzdur. Başkalarına değer vermediği gibi kendilerini de sevmeye layık olmadıklarını düşünürler (Gündüz, 2013). Kaygılı-kararsız bağlanma modeline sahip bebek veya çocukların annelerinin, bebeklerinin isteklerine karşı bazen duyarlı bazen de duyarsız oldukları, annelerin bazen çok ilgili bazen de çok ilgisiz davrandıkları, bebeklerin isteklerine çoğu zaman cevap vermedikleri gözlenmiştir (Vaughn, Egeland, Sroufe ve Waters, 1979; Belsky, Rovine ve Taylor, 1984, Akt: İlaslan, 2009).

Bağlanma, psikolojik bir ihtiyaç olup, yeni doğanların yaşamsal süreçleri için ne kadar gerekiyorsa, yaşı kaç olursa olsun bütün bireylerin ihtiyaç duyduğu bir süreçtir (Sümer ve Güngör, 1999).

Akran zorbalığı ilk olarak 1970’li yıllarda Norveçli araştırmacı Olweus tarafından, okul zorbalığı adı altında İskandinav ülkelerinde çalışması yürütülen bir kavramdır. Araştırmalar sonucunda Olweus akran zorbalığını, bir ya da birden çok öğrencinin, başka bir ya da birden çok öğrenciye yönelik yapmış oldukları zedeleyici davranışlar bütün olarak tanımlamıştır. Okul zorbalığını ise, kendilerine göre daha küçük yaşta ve güçsüz olan çocukların sürekli rahatsız edecek şekilde örselenmesidir (Olweus, 2003). Olweus yapmış olduğu çalışmalar ve gelen eleştiriler doğrultusunda tanımı genişletmiştir. Olweus okul zorbalığında yer alan bir ya da birden çok öğrencinin, başka bir ya da birden çok öğrenciye yönelik sürekli olarak zedeleyici davranışlarda bulunması tanımında bulunan zedeleyici unsurları belirlemiş olduğu kriterlere göre sınırlandırmıştır. Bu kriterler; zarar verme ve rahatsız etme olarak belirlemiştir. Olweus’a göre bir davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için üç önemli unsurun olması gerekmektedir.

1. Birey ya da bireylerin karşısındaki birey ya da bireylere uygulamış olduğu davranışın zarar verme amaçlı ve kasıtlı olması.
2. Birey ya da bireylerin yapmış olduğu davranışın süreklilik arz etmesi.
3. Uygulanan davranışa karşılık zorbalığa maruz kalan birey ya da bireylerin kendilerini savunacak güce sahip olmaması gerektiğini belirtmiştir (Güner, 2009).

Zorbalık davranışı farklı şekillerde görülebilir. Olweus (2003) göre zorbalık dolaylı (indirect) ve doğrudan (direct) olmak üzere iki ana boyutta incelenmektedir. Doğrudan zorbalık, fiziksel ve sözel davranışları içinde barındırırken; dolaylı zorbalık, dışlama ve yalnızlık davranışlarını içerisinde barındırır. Okul ortamlarında iki tür zorbalığı görmek de mümkündür. Doğrudan yapılan zorbalıklar daha çabuk fark edilirken dolaylı yapılan zorbalığın fark edilme süresi daha uzundur ve öğrencide bıraktığı hasar daha kalıcıdır. Sullivan (2000) ise yaş gruplarına göre zorbalığı “yatay zorbalık” ve “dikey zorbalık” olarak ikiye ayırmıştır. Yatay

zorbalık aynı yaştaki karşı taraflar arasında yaşanan zorbalık türünü, dikey zorbalık ise iki karşıt tarafın arasındaki yaş farkının olması durumunda karşılaşılan zorbalık türü olduğunu söylemiştir.

İnsanın yaşam süreci bebeklik, çocukluk, ön ergenlik, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak belirlenmiş bu dönemler kendi içlerinde ayrı ayrı değerlendirilebilir fakat bireyin yaşantısında ayrı ayrı değerlendirilemez. Bireyin bebeklik dönemini geçirdiği aile ortamı ve bu ortamdaki ilişkiler, bireyin gelecekteki yaşantısını etkilemekte ve yönlendirmektedir. Günümüze kadar yapılan çalışmalarda bu etkinin olup olmadığı sınınamamış etkinin hangi düzeyde olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Freud psikanalitik yaklaşımda gelişim dönemlerin önemini vurgulamıştır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim, çocuğun yaşantısındaki davranış örüntülerini ve sosyal duygusal gelişimini etkileyen temel faktördür. Çocuğun sosyal duygusal gelişimini sağlayabilmesi, sağlıklı birey olabilmesi için ebeveynlerin, bebekle kurmuş oldukları iletişim ve davranış örüntülerinin çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğunu, ebeveynlere farkındalık kazandırarak göstermelidir (Kasatura, 2001). Çocuğun sağlıklı gelişimi, ebeveynleri ya da bakımını üstlenen kişiler ile olan kaliteli yaşamı ile ilgilidir. Ebeveyn ya da bakımını üstlenen kişiler ile çocuk arasındaki ilişki bireyin gelişimini etkileyen bir unsurdur. Çocuk anne ya da bakımını üstlenen kişilerle olumlu ilişkiler geliştiremediği durumlarda çocuklarda saldırgan davranışlar, bağımlılık sergileyen davranışlar ve özgüven yetersizliği gibi durumlar görülmektedir (Kitahara, 1987). Aile içinde yaşanan olumsuzluklar, akran ilişkilerine de yansımakta ve çocuğun gelişim sürecini de etkilemektedir (Baldry ve Farrington, 2000).

Sosyal duygusal öğrenme, farklı türden birçok beceriyi bir arada bulunduran bir kavramdır. Sosyal duygusal öğrenmenin birey üzerindeki yapıcı özellikleri, duyguların farkına varılmasında, duyguları yönetmede, etkili problem çözme yollarında, insan ilişkilerini düzenlemede, iletişimin doğru kanallarla kurulmasında, bireyin kendisinin ve başkaları hakkındaki düşüncelerini düzenlemede yardım sağlar (Elias ve Zins, 2007; Casel, 2007). Sosyal duygusal öğrenme becerileri; doğru davranış oluşturmak, iletişimi doğru kanallarla kurmak, öznel iyi oluşu artırmak,

duyguları tanımak, duyguları yönlendirmek ve tutum oluşturup geliştirmek için düzenlenen becerilerdir (Norris, 2003).

1980'li yıllarda bireyin yaşamında akademik zekanın (IQ) yetersiz olduğu anlaşılacak, çoklu zekâ kuramı, duygusal zekâ (EQ) gibi yeni yaklaşımlar ortaya çıkmış ve yapılan çalışmalar neticesinde, sosyal duygusal öğrenme kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır (Soylu, 2007). Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, okul öncesi dönemde kazanılmaya başlandığı kabul edilmektedir. Birçok öğrencinin, kendini ifade etme, duygularını kontrol etme, öfkesini kontrol etme, dinleme, paylaşımda bulunma ve işbirliği yapma gibi sosyal becerileri kazanmadan ilkokula başladıkları görülmektedir (Türnüklü, 2004). Okula başlamadan kazanılmayan sosyal beceriler öğrencinin sonraki gelişim dönemlerindeki yaşantısını etkilemekte ve doğru iletişim kurmakta zorlanmasına, davranış bozuklukları sergilemesine, problemleri çözmekte zorlanmasına, sosyal duygusal becerilerde düşüklüğe, benlik saygısının düşük olmasına, akademik başarının düşmesine, şiddetin ve zorbalığın artmasına neden olmaktadır (Baydan, 2010; Gendron, Royer, Bertrand ve Potvin, 2004; Türnüklü, 2004; Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). Öğrencilerin kendi aralarında ve yetişkinlerle yaşadıkları kişiler arası sorunların kaynağı, yetersiz sosyal duygusal becerilerdir. Bireyin topluma uyumu kendi içinde geliştirmiş olduğu sosyal duygusal becerilerle ilgilidir (Yurdakavuştu, 2012).

Sosyal becerilere en çok ihtiyaç duyulan dönem, arkadaşların ve sosyal çevrenin daha fazla önem kazandığı, ön ergenlik ve ergenlik dönemidir. Ön ergenlik ve ergenliğin ilk dönemlerinde bulunan öğrencilerin, okul, aile ve arkadaş ilişkileri ileriki yaşam dönemlerinde gelişimsel güçlüklerle nasıl baş edebileceklerini belirler. Yapılan çalışmalar sonucunda güçlüklerle baş edemeyen öğrencilerin, güçlüklerle baş edememe nedenlerinin sosyal duygusal becerilerinin yetersizliğinden kaynaklandığı belirlenmiş ve öğrencilerin riskli davranışlara yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır (Kabakçı, 2006). Son zamanlarda dikkat çeken riskli davranışların artması, araştırmacıları sosyal ve duygusal gelişim konusuna yönlendirmiştir (Soylu, 2007). Sosyal duygusal öğrenme becerisi kavramı toplumsal yaşamdaki değişimler, eğitim alanında yapılan yenilikler, değişimler ve gelişimler neticesinde,

araştırmacıların dikkatlerini çekmeye başlayan bir kavram haline gelmiştir (Kabakçı, 2006).

Ebeveynlerin çocuğun gelişim süreçleri içerisinde benimsediği tutum ve davranışlar, çocukların sosyal duygusal becerilerini hangi düzeyde olacağını ve nasıl gelişeceğini etkilemektedir (Toktamış, 2008). Sosyal ve duygusal öğrenmenin geliştirilmesi, sürdürülmesi ve kullanılması çocuğun aile ortamındaki yaşantısına bağlıdır (Kulaksızoğlu vd., 2013). Sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilgi yeteri kadar çalışma yapılmamıştır (Türnüklü, 2004). Ülkemizde okullarda yapılan çalışmalarda çoğunlukla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine odaklanıldığı görülmekte ve sosyal duygusal beceriler konusunda yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür (Ahioğlu-Lindberg, 2011; Çapan, 2006; Türnüklü, 2004).

Ön ergenlik döneminde gelişim hızla devam eder ve önemli değişimler göze çarpar. Zihinsel anlamdaki gelişime bakılacak olursa somut düşünceden, soyut düşünceye geçme, problem çözme becerisinin artması, uzun ve kısa süreli belleğin kapasitesinin artması olarak sıralanabilir. Ön ergenlik dönemi cinsiyete ait rollerin öğrenildiği ve akademik başarının somut olarak görüldüğü bir dönemdir. Bu dönem, aileden sonra akranlarıyla olan ilişkilerin önem kazandığı bir dönemdir.

Sonuç olarak çocuğun ilk yaşantısında annesi veya ilk bakıcıyla kurmuş olduğu bağ ileriki gelişim dönemlerini etkilemektedir. Erken yaşlarda kazandırılmayan sosyal duygusal öğrenme becerileri de çocuğun iletişim ve davranış örüntülerini etkilemektedir. Bu sarmalda gerçekleştirilemeyen her kritik süreç çocuğun kişiler arası ilişkisini ve etkileşimini belirlemektedir. Akran zorbalığı ise öğrencinin okul yaşantısını, sosyal çevresini, benlik algısını, çevresindeki insanlara olan bakış açısını, iletişim becerilerini etkileyen önemli bir kavramdır. Akran zorbalığına etki eden faktörlerin araştırılmasının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle bebeklik döneminde gerçekleşen bağlanma stillerinin, kazanılan sosyal duygusal öğrenme becerisinin, akran zorbalığının önemli yordayıcıları olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda alana katkı sağlayan, alan yazın için özgün bir çalışma olacaktır.

1.1. AMAÇ

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ön ergenlerde akran zorbalığının bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ise, akran zorbalığı olarak belirlenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.1.2. Alt Amaçlar

1. Ön ergenlerde, bağlanma stilleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ön ergenlerde, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri duyguları paylaşma eksiliğini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Ön ergenlerde, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri güç kullanmayı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Ön ergenlerde, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri haklı görmeyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Ön ergenlerde, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri olumsuz yansıtmayı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
6. Ön ergenlerde, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri rahatsız olmamayı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
7. Ön ergenlerde, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri başkalarını üzmemeyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsan sosyal ve biyolojik bir varlıktır. İnsanlar doğumdan itibaren yaşamlarının her alanında sosyal çevresinde var olan insanlarla hem iletişim hem de etkileşim içerisindedir. Bireylerin doğumlarıyla başlayan iletişim ve etkileşim ilk olarak bebeklik döneminde bakımını üstlenen annesi veya bakımını sağlayan kişi ile gerçekleşir. Sonraki gelişim dönemlerinde ise çevresi ve akranları arasında ilişki, iletişim ve etkileşimlerle devam etmektedir.

Yurt dışı ve yurt içi alan yazın incelendiğinde çalışmaların değişkenleri; akran zorbalığı, sosyal duygusal öğrenme becerisi ve bağlanma kavramları ayrı ayrı ele alınarak ve farkı değişkenler kullanılarak çalışmalar yürütülmüştür (Strum, 2001; Izard vd., 2001; Demaray ve Malecki, 2003; Rubin vd., 2004; Walker, 2005; Ooi vd., 2006; Aktaş ve Güvenç, 2006; Bayraktar vd., 2009; Arslan, 2008; Kabakçı ve Korkut, 2008). Yapılan çalışmalar incelendiğinde bağlanma ile ilgili yapılan çalışmalarda örneklem olarak seçilen grupların, üniversite öğrencilerinden veya medeni haline göre belirlenmiş olan yetişkinlerden oluştuğu ve araştırmacıların bu örneklem üzerinde çalıştıkları saptanmıştır. Ön ergenlik olarak adlandırdığımız dönemde yapılan çalışmaların çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son zamanlarda anne-baba ve okul çalışanlarının sadece akademik başarı düzeyleri ele alınarak çocuklar hakkında çıkarım yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum çalışkan, başarılı bireyler yetiştirmeye ama kendisini ifade edemeyen, yeteneklerinin farkında olamayan, empati kuramayan, ilişki ve iletişimden yoksun, problem çözme becerisi düşük, küçük olayları çözüme kavuşturamayıp farklı alanlara yönelen bireyler yetiştirdiğimizin göstergesi haline gelmiştir. Çalışmada ele alınan sosyal duygusal öğrenme becerisinin var olan algılarımızı değiştirmek, çocukların yalnızca akademik başarıları yani “IQ” düzeyiyle var olmadığını, “EQ” düzeylerinin de yaşamları boyunca önemli olduğunu gösterebilmektir. Ülkemizde okullarda yapılan çalışmalarda çoğunlukla, öğrencilerin bilişsel düzeyleri üzerinde araştırmalar yapıldığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür (Ahioglu-Lindberg, 2011; Çapan, 2006; Türnüklü, 2004). Bu anlamda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyine ve

bağlanma stillerine göre çocuklardaki uyumsuz davranışlar başlığı altında inceleyebileceğimiz akran zorbalığının tek başına var olmadığı, süreci etkileyen önceki yaşantılar ve kazanılan davranışlarında akran zorbalığı üzerinde etkili olduğu alan yazına kazandırılacaktır. Araştırmaya konu olan ön ergenlik döneminde sosyal duygusal öğrenme becerisi ve bağlanma stillerinin akran zorbalığının yordayıcısı olduğu düşünülmekte ve anneye ya da ilk bakıcıya bebeğe sağlayacakları ortamın önemini fark ettirebilmek ve aynı zamanda ebeveynlere, okul idaresi, rehber öğretmenler ve branş öğretmenlerine akran zorbalığının tek başına çocukta var olmadığını akran zorbalığını etkileyen faktörlerin bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerisiyle ilgili olduğunun farkındalığını kazandırmaktır. Ortaya çıkan sonuçların gerek uygulayıcıların gerekse araştırmacıların akran zorbalığı, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme alanında yapılacak çalışma ve uygulamalara katkı sağlayacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.

1.3. VARSAYIMLAR (SAYILTILAR)

Bu araştırmada öğrencilerin “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II”, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve “Zorbalık Eğilim Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu”na samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4 SINIRLILIKLAR

1. Araştırmada incelenen akran zorbalığı düzeyi, “Zorbalık Eğilim Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2. Araştırmada incelenen bağlanma stilleri düzeyi “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Araştırmada incelenen sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde eğitimlerine devam eden ortaokul 6-7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Bağlanma: Bir çocuğun bakımını üstlenen kişiye bağlanması, onun belli durumlarda özellikle endişelendiği, korktuğu ve üstesinden gelemediği durumlarla karşı karşıya kaldığı zaman, karşılaşmış olduğu bu durumla baş edebilmesini kolaylaştıran figüre yakınlık duyması ve iletişim kurması anlamına gelir (Bowlby, 1969/1989).

Akran Zorbalığı: Bir ya da birden çok bireyin kendi veya kendilerinden fiziksel olarak daha güçsüz olan ve karşılık vermeyecek bireylere bilerek, isteyerek ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan saldırganlıktır (Pişkin, 2002).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Bireylerin hayatları boyunca yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirme, ihtiyaçlarını giderme, duygu-düşünce ve davranışlarının farkında olabilme sürecidir (Kabakçı ve Korkut, 2008).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi: Yaşamın kaliteli bir şekilde sürdürülebilmesi için bireyin kazanmış olduğu, problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve kendilik değerini artıran becerilerin tümüdür (DuPont ve Norman, 1998).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırma probleminin bağımsız ve bağımlı değişkenleri ile ilgili kavramlara ve bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu çerçevede sırasıyla bağlanma ve bağlanma stilleri, akran zorbalığı ve son olarak sosyal duygusal öğrenme becerisi ele alınmıştır.

2.1. BAĞLANMA KURAMININ DOĞUŞU VE TARİHÇESİ

Bowlby eklektizm yaklaşımını kullanarak, kuramının temellerini atmış ve kuramı günümüze kadar gelmesini sağlamıştır. Bowlby kuramını ilk defa Londra’da İngiliz Psikoanaliz Topluluğu’nda “Çocuğun Annesine Bağının Doğası”(1958), “Ayrılma Kaygısı”(1959) ve “Bebeklik ve Erken Çocuklukta Keder ve Matem”(1960) adlı üç çalışmada ele almıştır (Bretherton, 1992). Yetişkinlik dönemindeki anne-bebek bağlanmasını alan yazınına kazandırmıştır. Bowlby, çocuk gelişimi, psikoloji ve psikiyatrinin pek çok alanında kullanılacak terimleri, psikanaliz, etoloji, deneysel psikoloji ve öğrenme kuramlarından yola çıkarak kavramların günümüze kadar ulaşmasını sağlamıştır (Hinde ve Stevenson-Hinde, 1991, Akt. Kart, 2002). Kurama önemli katkılar sağlayan, Toronto Üniversitesi’nden mezun olduktan sonra doktora danışmanı Emet William Blantz olan, Mary Ainsworth’tür (Bretherton, 1992).

John Bowlby, Combridge Üniversitesi’nden 1928 yılında mezun olduktan sonra bilim üzerine eğitimine devam etmiştir. Çocuk eğitim danışmanı olarak 1936 yılında çalışma hayatına atılmıştır. Çocuklardaki uyumsuz davranışlar için okullarda ve yetimhanelerde gönüllü olarak çalışmaya başlamıştır. Karşılaşmış olduğu risk grubunda olan iki çocuk kariyer hayatına yön vermiştir. Çocuklardan biri 13-19 yaş aralığında olup, bebeklik döneminde anneye sahip olmamış, hırsızlık yaptığı gerekçesiyle okuldan atılmış, arkadaş çevresi olmayan risk grubunda yer alan bir çocuktur. İkinci çocuk 7-8 yaşlarında kaygılı bir çocuktur (Ainswort, 1974, Akt. Bretherton, 1992). Bowlby, İngiliz Psikanalitik Derneği’nde eğitim verdiği dönemlerde üç önemli grup mevcuttur. Bunlar; A Grubu; Freud’un yaklaşımını

benimseyenler, B Grubu; Klein'in yaklaşımını benimseyenler ve C Grubu; herhangi bir yaklaşım taraftarı olmayanlar. Bowlby ise eğitiminde ve çalışmalarında en çok Klein'den etkilenmiştir. Bowlby, kaybın patolojik etkileri ve erken ilişkilerden kaynakladığı düşüncesiyle psikanalizde nesne ilişkileri yaklaşımını benimsemesine rağmen, çocuk psikiyatrisinde Klein'in yaklaşımı konusunda bir takım şüphelere sahiptir. Şüphesinin asıl temelini Klein'in çocuğun duygusal problemlerini çevresel ve dışsal kaynaklardan çok libidinal güçler ve saldırganlık arasındaki içsel çatışmalardan oluşan fantezilerden kaynaklandığı üzerinde durmakta fakat Bowlby, çocuğun duygusal problemlerinin, aile içindeki yaşantılarından, çevresel etkenlerden ve bunlara karşı bireyin sergilediği davranışlarla ilişkili olduğunu düşünmektedir (Bowlby, 1982).

Bowlby ilk çalışmasını deneysel olarak Londra Çocuk Danışma Kliniği'nde yapmıştır. Klinikteki çocukların çoğu; okulda uyumsuz davranışlar sergileyen, sevgi yoksunluğu yaşayan ve hırsızlığa meyilli erkek çocuklardan oluşmaktadır. Bowlby kırk dört vaka incelemiş, bu vakalarda ayrılma ve anne eksikliği arasındaki ilişkileri ele almıştır. Bu vakaların yanı sıra Bowlby (1951) farklı yaşantıya sahip çocukları da incelemiştir. Bunlardan bir tanesi de, bir müddet ebeveyni yanında normal bir çocukluk geçiren ancak sonrasında uzun bir süre ebeveynlerinden ayrı yaşayan yoksunluk çeken çocuklardır. Her iki çalışmada da aynı davranış kalıplarının var olduğunu belirlemiştir. Bu çocuklar insanlara yaklaşmakta kararsız olduğu ve insanlarla ilişki kurarken kaygılarının arttığını belirlemiştir. Gözlemler sonucunda Bowlby anne ile bebek arasında kurulan iletişim ve etkileşimler sonucunda oluşan duygusal bağa gereken önemi vererek gelişim sürecini anlamlandırabileceğini belirlemiştir. Anne ile bebek arasındaki bağın her hangi bir sebeple kopması, çocukta ciddi psikolojik problemlere yol açacaktır. Bowlby'in etoloji kuramından yola çıkmasının nedeni ise bebek veya çocuğun sağlıklı zihinsel gelişimleri için anneleriyle yakın, sıcak ve sürekli bir ilişki yaşaması gerektiği ilişkide ise doyumun ve hazzın olmazsa olmaz olduğu düşüncesi olduğundan dolayı etolojiyi ele almıştır (Ainsworth, 1992, Akt. Bretherton, 1992).

Bağlanma konusunda çalışmalar yürüten Blantz güvenliğin pek çok çeşidi olduğunu söylemiştir. Güvenlik çeşidi arasında ilk olarak geliştirmiş olduğu güvenlik kavramına “Olgunlaşmamış Bağımlı Güvenlik” adını vermiştir. Bebek veya çocuk, davranışlarının sorumluluğunu alan, bakımını üstlenen ebeveynlerine güvenebiliyorsa, bebek veya çocukların kendilerine olan güvenlerinde de artış olduğunu belirlenmiştir. Bebeğin-çocuğun öğrenme isteği, öncelikle, merak duygusuyla başlayıp sonra keşfetme ve en sonda öğrenme ile sonuçlanan bir süreçtir. Öğrenme davranışı kaygı oluşturabildiği için güvensizliğe neden olabilir. Güvensizliğin giderilebilmesi için korkmaya başladığında aile figürüne sığınan çocuk veya bebek kendisini güvende olduğunu hisseder. Aile figürüne sığınabildiğini bilen çocuk öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli zemin olan güven temelini kurmuş olur (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Blantz’ın görüşünden etkilenen Ainsworth doktora tezini güvenlik konusunda yapmıştır (Bretherton, 1992).

Ainsworth, Tavistock Kliniği’ndeki araştırma projesine katılıp araştırma sonrasında Bowlby’in teorisini deneysel olarak sınama imkânı bulmuş ve kavramların yayılmasına sağlamıştır (Bretherton, 1992). Ainsworth, klinikte Robertson’ın İkinci Dünya Savaşında evsiz kalmış çocuklarla yürütmüş olduğu çalışmalara destek olmak için klinikte çalışmalara başlamıştır. Robertson çalışmayı yarıda bırakmış ve onun elde ettiği verileri Ainsworth analiz etmiş ve çocukların davranışı onu etkilemiştir. Çocukların davranışlarını o zamanki kuramların (psikanaliz ve öğrenme kuramları) dışında, Bowlby’in kuramı çerçevesinde incelenmiştir (Bretherton, 1992).

2.1.1. Bağlanma İle İlgili Yürütülen Çalışmalar

Bağlanma insanların doğuştan sahip oldukları kendileri için önemli olan bireylerle kurdukları duygusal beceridir (Bowlby, 1969/1982, Hazan ve Shaver 1998). Bağlanma ile ilgili yürütülen pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan bir kaçışöyledir.

2.1.1.1. Freud'un Psikonaliz Kuramı

Bağlanma tamamen bedensel ihtiyaçlardan dolayı ortaya çıkmıştır. Bebeğin annesine olan bağlanmasının nedenini, annesinin onu emzirmesi bedensel ihtiyacını karşılıyor olmasındandır (Fonagy, 2001, Akt. Seven, 2006). Freud anneyi, hayat boyunca vazgeçilmez, eşsiz, güçlü ve sevgi figürü olarak tanımlamıştır (Ainsworth, 1969). Freud annenin tepkilerinin, çocuğun davranışları üzerinde etkili olduğunu savunmuştur. Freud'dan sonraki kuramcılar ise bu görüşü sınavı teorinin önemli bir soruyu cevaplamakta yetersiz kaldığını belirlemişlerdir. Teorinin cevap bekleyen sorusu ise, "niçin bebek başka insanları ilginç bulmuş" sorusu olmuştur (Fonagy, 2001, Akt. Seven, 2006).

2.1.1.2 Lorenz'in Etoloji Kuramı

Lorenz yapmış olduğu çalışmalar sonucunda bağlanmada basımlama kavramını alan yazınına kazandırmıştır. Basımlama, canlının doğumuyla birlikte çevresindeki hareket eden ilk nesneye bağlanıp nesneyi sürekli izlemelerine ve taklit etmelerine verilen süreçtir. Konrad Lorenz bu araştırmasını kaz yavruları üzerinde yapmıştır; yavrular yumurtadan ilk çıktıkları anda Lorenz'i görmüş ve Lorenz yürüdükçe yavrularda Lorenz'i izleyerek taklit etmişlerdir. Lorenz ortamdayken anne kazda ortama dâhil edilmiş yavru kazların anne kazın hareketlerini izlemek yerine Lorenz'in hareketlerini izlemeye devam ettiği görülmüştür (Hoffman ve Ratner, 1973, Akt. Cüceloğlu, 2016). Yavrular doğumdan 13-16 saat arasındaki süre içinde hareket eden nesneyle aynı ortamda bırakılırsa basımlamanın kusursuz bir şekilde gerçekleşeceği bu sürenin geçirildiği takdirde basılmamanın gittikçe zorlaşacağını söylemiştir. Bu döneme "kritik dönem" adını vermiştir (Hess, 1972, Akt. Cüceloğlu, 2016).

2.1.1.3. Harlow'un Bağlanma İle ilgili Görüşleri

Harlow kendi teorisini ortaya çıkarmak için çalışmalar yürütmüş ve günümüzde en çok bilinen Harlow'un deneyi olarak karşımıza çıkmıştır. Deneyinde maymunları kullanmıştır. Yavru maymunları doğumdan sonra annelerinden hemen ayırarak, maymunlar için özel olarak hazırlanan rahat kafeslerde tek başına besleyip büyütülmüşlerdir. Kafeslerin içine yapay iki anne yerleştirilmiştir. Yapay annelerden

biri tahta başlı, silindir şeklinde ve telden yapılmıştır. Diğer yapay anne ise tahta bloktan yapılmış, yumuşak ve kahverengi bir kumaşla kaplanmıştır. Yapay annelerin sıcak olması için arkalarına ampul yerleştirilmiştir. Temas esnasında ampul yanacak ve yavru maymunlara anne sıcaklığı aktarılmış olacaktır. Telden yapılan yapay annenin üzerine süt dolu biberon yerleştirilmiştir. Daha yumuşak olan diğer yapay anneye ise süt dolu biberon yerleştirilmemiştir. Yapılan deneyin sonucunda yavru maymunların süt veren, sıcak ve telden yapılan yapay anneyi tercih etmedikleri, süt vermeyen fakat sıcak ve yumuşak olan gerçeğe daha çok benzeyen yapay anneyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda anne ile bebek arasındaki bağın açlık ve susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla doğrudan ilişkili olmadığının bir göstergesi olduğu belirlenmiştir. Harlow'un yapmış olduğu çalışmanın diğer sonuçları ise, gerçek anne-baba ilişkisinden yoksun kalan maymunların büyüdüklerinde çiftleşmekte zorluk çektiği, erkek maymunların çiftleşmedikleri, dişi maymunlarında kendi yavrularına acımasız davrandıkları bulunmuştur (Dodson 1995, Donley 1993, Hortaçsu 1991, Joseph 1992, Seifert ve Hoffnung 1987). Çalışmada bağlanmada fiziksel temasın önemi bulunmuştur.

2.1.1.4. Maccoby Bağlanma İle ilgili Görüşleri

Maccoby teorisini oluşturmak için çalışmalara başlamıştır. 1980 yılında yaptığı çalışmasında kuzuları kullanmıştır. Kuzular için tel örgü arkasına anne figürü konulmuştur. Kuzular için anne figürünü gördükleri, sesini duydukları, ancak temas edemedikleri bir deney ortamı oluşturulmuştur. Deney sonucunda temas olmamasına rağmen sese ve gördüğü nesneye bağlanmanın gerçekleştiği belirlenmiştir (Hortaçsu, 1991). Yapılan deneyin sonucuna göre fiziksel temas bağlanmanın kurulmasında gerekli olduğu ama sadece fiziksel temasın yetersiz olduğu fiziksel temas olmaksızın karşıdan gelen tepkinin bebekte uyandırmış olduğu örüntünün bağlanmaya doğrudan etkisi olduğunu belirlemiştir.

2.1.1.5. Winnicott'un Bağlanma İle ilgili Görüşleri

Bowlby ile aynı problemlerle ilgilenmesine rağmen incelemelerinde ruhsal dünyanın perspektifini kullanmıştır. Çocuklarla ve psikopatolojik açıdan ağır vakalarla çalışmıştır. Bu çalışmalar, “kendilik” ve “kendilik duygusunun gelişimi”

ile ilgilenmesine yol açmıştır (Holmes, 1997 ve Winnicott, 1998). Winnicott'a göre "çevreye tutunma" anne sayesinde gerçekleşir. Çevreye tutunmadaki temel işlevin korunma ve bağlanma olduğunu belirtmiştir. Bu terimleri ise varoluşsal terimlerle açıklamıştır (Holmes, 1997 ve Winnicott, 1998). Çalma davranışı olan çocuklarla ilgilenmiş ve ona göre bu çocuklar çalma davranışını kendilerini anlatmada sembolik yol olarak kullandıklarını belirtmiştir. Ona göre çalınan nesne anne figürünün yerine geçer ve duygusal yoksunluğu gidermede araç olarak kullanılır. Winnicott çalma davranışı olan çocuklarda çalma davranışının anlamıyla ilgilenmiştir (Winnicott, 1998). Yani süreç içinde gerçekleşen davranışların nedenini ve niçinini sorgulamak yerine yapılan davranışın birey için ne anlam ifade ettiğine yoğunlaşmıştır.

2.1.2. Bowlby'in Bağlanma Kuramı

Bowlby'in ilk çalışma hayatında karşılaştığı çocuklar ve çocukların anneden ayrılmalarının sonuçları, onu bu alanda çalışmaya teşvik etmiştir. Bowlby psikanalist görüşte çocuğun hayal dünyasıyla çok ilgilenildiğine gerçek yaşantısıyla az ilgilenildiğine inanmıştır. Ayrıca bebeklerin çevrelerinde olan davranışların pasif bir alıcısı olduklarını savunmuştur (Waters, Crowell, Elliot, Corcoran ve Treboux, 2002). Londra'da bir klinikte çalışırken bir çocuğun kişilik gelişiminde anne-baba arasındaki iletişim ve etkileşimin önemli katkısı olduğunu gözlemiştir. 1948'de kendi araştırmalarını yapmak için kliniğini kurmuştur. Bowlby, çocuk gelişimi süresince gerçek olayların çocuğun gelişiminde önemli yeri olduğuna inanmış ve anneden erken ayrılma üzerine odaklanmıştır. Bowlby çalışmalarına ilk olarak iki araştırma projesiyle başlamıştır. Ailelerinden ayrılan bir ile dört yaş gruplarında altmış altı tane çocuğu gözlemeye başlamış ve gözlemini savaş esnasında Anne Freud'un yanında çalışmakta olan James Robertson ile yürütmüştür. Robertson, çocukların öncelikle ailelerinde ayrılma durumlarını incelemiş ve sonrasında aileleriyle yan yana geldiklerindeki davranışlarındaki değişimleri belirlemiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün İkinci Dünya Savaşı sonrasında ailesinden ayrı kalan çocukların yaşantı sonucunda etkilenen psikolojik durumlarının incelenmesi konusunda Bowlby'den yardım istemiştir. Bowlby yardım çağrısını alıp çalışmaya başlamıştır. Çalışmasında ailesinden ayrılan ve ayrılmadan sonra ailesiyle tekrar bir araya gelen çocukların davranışlarını ve tepkilerini açıklamada psikanalitik teorinin yetersiz kaldığını

görmüştür. Bu durumda Bowlby davranışları ve tepkileri tanımlayabilmek için etolojik yaklaşımı benimsemiştir. Kendi kuramını ortaya çıkarabilmek için sistem teorisi, evrim teorisi, bilişsel psikoloji ve etolojik yaklaşımdan yola çıkmıştır. Etolojik yaklaşımda da en çok Robert Hinde'nin görüşlerinden etkilenmiştir (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Kuramın temelini, psikanalitik teoriye zıt olan evrimsel-etolojik yaklaşım çerçevesinde oluşturmuştur. Bu görüşünü ise yapmış olduğu çalışmalarda ortaya koymuştur. Bunlar; “Çocuğun Anneye Bağının Doğası”, “Ayrılma Kaygısı” ve “Bebeklik ve Erken Çocuklukta Keder ve Matem” adlı çalışmalarında belirtmiştir (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Kuram John Bowlby tarafından kişilik gelişim kuramı olarak bebek ve bakımını üstlenen kişi arasında kurulan duygusal bağ çerçevesinde geliştirilmiştir. Bağlanma insanların doğuştan sahip oldukları kendileri için önemli olan bireylerle kurdukları duygusal beceridir (Bowlby, 1969/1982, Hazan ve Shaver, 1998). Bağlanma kuramının tanımında kullanılan, içi boş görünürde bir arada olmayı ifade etmek üzere kullanılan “bonding” kelimesi bağlanma kuramı açısından ilişki kurma, bağ kurma anlamına gelmektedir (Yörükan, 2011). Toplumsal bağların ya da bağlanmanın gelişimi, kişiler arasında genel bir duygusal bağla ilgilidir. Bağlanma, etkileşimde tutarlılığı ve fiziksel anlamda temas içerir (Hendrick, 2009).

Bebeklik dönemindeki bağlanma yedinci aydan itibaren başlayan ve bebek üç yaşına gelinceye kadar sürekli ve tutarlı bir şekilde ilerlemesi gereken bir süreçtir. Bağlanmanın güvenli olmaması hayatın devamlılığında, fiziksel, psikolojik ve sosyal birçok olumsuz sonuçlar doğurur (Kesebir, Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011). Güvenli bağlanma gerçekleşmediği takdirde bireyde güvensizlik, yalnızlık ve işlevsiz sosyal ilişkiler, ruhsal rahatsızlıklar, sorunlarla başa çıkabilme becerisinden yoksun yetişkinlere dönüşebilirler. Çocuk kendini tehlikede gördüğü zamanlarda yanındaki kişinin arkasına sığınabilir olması kişiye karşı oluşan güvenli bağlanmanın gerçekleşmiş olduğunu gösterir (Bowlby, 2012a). Birey hayatında ilk kurduğu bağ ile hayatta kalma şansını artırmaktadır (Teze ve Arslan, 2016).

Bağlanma kuramı, kişilik ve davranışla ilgili olarak dört temel hipotez ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki bağlanmanın büyük kısmı çocukluk döneminde birinci

bağlanma figürü ile olan etkileşimlerle meydana gelir. İkincisi ise çocukluktan sonra ön ergenlik döneminden başlayıp yetişkinlik dönemine kadar devam eden süreçtir. Üçüncüsü, erken bağlanma deneyimleri yetişkinlik döneminde kişiler arası ilişkileri etkiler. Dördüncü ise, ebeveynlerin bağlanma stilleri çocuğun ebeveynlere olan bağlanmasını etkiler (Rholes, Simpson ve Stevens, 1998).

Bağlanma kuramının temeli “nesne ilişkileri kuramı”na dayanır. Kuramcılarının dikkat ettiği en önemli yaşantı erken çocukluk dönemindeki deneyimlerdir. Psikanalitik yaklaşım yani Freud iç çatışmalar ve dürtüler yerine, çocuğun yaşamında yeri olan kişilerle olan ilişkileriyle ilgilenmiştir. Çoğunlukla bu kişi anne ve babası olmakla birlikte özellikle annesidir. Buna karşın nesne ilişkileri kuramcılarını çocuğun bilinçaltını, çevresindeki önemli nesnelerin yansımalarının sonucunda oluştuğunu belirtirler. Çocuğun anne ve babasının bilinçaltındaki yansımaları anne ve babası yanında olmadığı zamanlarda yön değiştirmeye anne veya babası ile ilişkilendirdiği nesneye bağlanma görevini üstlenir. Çocuğun anne ve baba imgelerini içselleştirme tarzı gelecekte insanlarla kurdukları ilişkiyi ne gözle görecekerinin temelini oluşturur (Burger, 2006).

Bağlanma kuramcılarının odak noktası çocuklar ve çocukları yetiştirenler, yetiştirenler arasında da anneleri ile olan ilişkilerini incelemiştirler. Kuramın kurucusu olan Bowlby buna bağlanma ilişkileri adını vermiştir (Burger, 2006). Bylsma, Cozzarelli ve Sümer (1997)’e göre bağlanma kuramı bebeklerde, bebek ile bakımını üstlenen kişi arasında oluşan doğal duygusal bağların var olduğunu ve bu bağın önemli olduğu belirtmişlerdir. Bu ilişkinin temeli annenin ya da bakımını üstlenen kişinin bebeğin istediği durumlarda ulaşılabilir olması ve doğru tepkiler verebilmesidir (Bowlby, 1969,1982). Bağlanmanın gerçekleştiği figürün ulaşılabilir olması, bebeğin kendine olan güvenini artırır ve dünyayı korkmadan keşfetmesini sağlar. Bağlanmanın gerçekleştiği figürün ulaşılabilir olmadığı zamanlarda bebek kaygı yaşar ve kaçınan bir davranış gösterir. Bebek, bağlanılan figürü aramaya devam eder figürü bulana kadar da kaygısı sona ermez (Bowlby, 1973).

Bowlby (1973)’e göre ailesi tarafından kabullenilmeyen bir çocuk sadece ailesi tarafından kabullenilmediğini, çevresinde var olan kişiler tarafından da

kabullenilmeyeceğini hisseder. Ailesi tarafından kabullenilen bir çocuk ise sadece ailesinin kendini kabullendiğini hissetmez çevresinde var olan kişiler tarafından da kabullenildiğini, değer gördüğünü hissederek büyür. Reddedici, çocuğun seçimlerine müdahale eden, çocuğa duygusal anlamda yalnız olduğunu hissettiren ailelerin çocuklarında bir takım psikolojik problemlerin var olduğunu belirtmiştir. Çocuklar bağlanma figürü ile yakın davranış sağlayacak çeşitli davranış kalıpları oluşturur. Bu davranış kalıpları ailelerin davranışlarına bağlı olarak değişmektedir.

2.1.3. Bağlanma Kuramının Temel Kavramları

2.1.3.1. Bağlanma Zihinsel Modelleri (İçsel Çalışma Modelleri)

Kuramın en temel kavramlarından biridir. Her birey geleceğe yönelik, olayları algılamasını, öngörülerini, hayata dair plan ve hedeflerini belirler yani kendine ve çevresindeki insanlara ilişkin içsel çalışma modelleri geliştirir (Bowlby, 1973). Bebek bakımını üstlenen kişi ile geçirmiş olduğu yaşantı ve davranışlarını uzun süreli belleğine alır ve tekrar eden davranış örüntüsü haline geldiğinde tecrübe kazanır sonraki gelişimsel dönemlerde kendinden neyin beklediğini öğrenir ve davranışlarını ona göre düzenlerler. Beklentiler zihinsel modellerin temelini oluşturur (Hazan ve Shaver, 1994b). İçsel çalışma modelleri yaşamın her aşamasında tekrar tekrar yapılandırılabilir (Howe vd., 1999). Çocuğun bağlanma figürü ile olan yaşantısı, iletişimi sonucunda içsel çalışma modellerinin oluşmasıyla hangi tür bağlanmaya sahip olacağı belirlenir.

2.1.3.2. Anne-Bebek Bağlanması ve Keşfetme

Bu kavramın temeli Ainsworth ve hocası William Blantz tarafından belirlenmiştir (Bretherton, 1995). Bowlby bağlanma ve keşfetme arasındaki ilişkiyi, etkileşimde bulunmayı öğrenmek olarak açıklamaktadır. Keşfetme bebek için büyük çaba demektir. Gerilim stres ve kaygı oluşturabileceği için çocuk bu duyguları yaşadığında güvenli birine sığınmak ister bu da çocuğun bağlanma modeline göre keşfetmesini destekler veya keşfetmesini engeller. Keşfetme süreci tamamıyla içsel davranış modelleri ile alakalıdır. Bağlanmanın gerçekleşmesinden sonra keşfetme süreci başlamaktadır (Hazar ve Shaver, 1990, Akt. Kart 2002; Martin, 1981).

2.1.3.3. Bağlanma Davranışının Sürekliliği ve Devamlılığı

Bowlby, içsel çalışma modelinin daha sonraki yaşam dönemlerindeki tüm ilişkileri etkilediği ve içsel çalışma modellerin kalıplaşmış olduğunu söylemektedir (Hazan ve Shaver, 1994a). İçsel çalışma modelleri bilinçaltında aktif bir şekilde çalışan modellerdir. Bu modeller aile ilişkilerini belirleyip sonraki yaşantısındaki davranışlarını ve yaşamı boyunca beklentilerini etkiler (Crowell ve Treoux, 1995). Bebeklik ve çocukluk dönemindeki bağlanma örüntülerinin, ileriki yaşantılarda da kullanıldığına dair çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalardan biri boylamsal bir çalışma olarak karşımıza çıkar. 12 aylıktan 18 aylığa kadar çocuklar gözlemlenmiştir. 12 aylıkken çocukların yabancı durumda ortaya koydukları davranışı, 18 aylıkken de aynı davranışlarda buldukları belirlenmiştir. Main ve diğerlerinin aynı örneklem üzerinde 1 ve 6 yaş arasında da çalışmalarına devam etmiş ve bağlanma örüntülerinin değişmeden hala devam ettiğini belirlemişlerdir (Connell, 1976; Main ve Weston, 1981; Waters, 1978, Akt. Bretherton, 1985).

2.1.3.4. Bağlanmanın Kuşaklar Arası Aktarımı

Başlanma örüntülerinin çocuğa aktarımında zihinsel temelleri ve anne-babalık davranışının rolü vurgulanmış, anne-babanın kendisine, başkalarına ve ilişkilere yönelik olarak geliştirmiş olduğu zihinsel modellerin aile içerisindeki diğer insanlarla, özelliklede çocuklarıyla ilişkilerindeki beklentilere ve davranışlarına öncülük ettiği belirlenmiştir. Anne-babaların sahip oldukları bağlanma sınıflarına göre çocuklarında aynı ya da benzer bağlama sınıflarını geliştireceklerini öne sürmüşlerdir. Özerk-güvenli anne-babaların çocukları güvenli, kaygılı anne-babaların çocukları, kaygılı ve kayıtsız anne-babaların çocukları da kaçınan bağlanma modelini geliştirdikleri belirlenmiştir (Steele ve Steele, 1994; Akt. Güngör, 2000).

2.1.3.5. Bağlanma ve Kişilik

Başlanma modelleri kişilik üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir. Güvenli bağlanma modeline sahip bireylerin kişilik özelliklerine bakılacak olursa; kendine ve başkalarına olan güvenleri tamdır, kişiler arası ilişkilerde anlayışlı ve olumlu bir tavır sergilerler, yapıcıdır, benlik saygıları yüksek, onaylanma ihtiyacı olmayan bireylerdir. Saplantılı bağlanma modeline sahip bireylerin kişilik özellikleri ise;

karamsardırlar, kendilerini ifade etmekte zorlanırlar, çevresindeki insanlardan onay bekleyen kişilerdir. Kayıtsız bağlanma modeline sahip bireylerin kişilik özellikleri; savunmasızdırlar, korkak ve şüphelidirler. Kaçınan bağlanma modeline sahip bireylerin kişilik özellikleri ise; kendine yeten, yakın ilişki kurmaktan uzak duran bireylerdir (Collins ve Read, 1994, Akt. Bartholomew ve Horowitz, 1991).

2.1.4. Bağlanma Stilleri

Bağlanma kavramı üzerinde çalışan kuramcılar birbirlerinden farklı çalışmalar yürüterek bağlanma modelleri geliştirmişlerdir. Ainsworth (1989)'e göre, bağlanma stilinin oluşmasında; çocuğun istek ve ihtiyaçlarına cevap vermekte olan kişinin tepkileri ve davranışları bağlanma stillerini belirlemiştir. Kuramcıya göre üç bağlanma stili vardır.

1. Güvenli Bağlanma
2. Kaygılı-Kararsız Bağlanma
3. Kaçınan Bağlanma

Hazan ve Shaver geliştirilen çok maddeli bağlanma ölçeklerinin uygulanması sonucunda Ainsworth'ün belirlemiş olduğu üç bağlanma stiline ulaşmışlardır (Özgür, 2014). Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından dördü bağlanma modeli geliştirilmiştir.

1. Güvenli Bağlanma
2. Saplantılı Bağlanma
3. Kayıtsız Bağlanma
4. Korkulu Bağlanma

2.1.5. Dördü Bağlanma Modeli

Kişinin kendisine ve başka insanlara atfetmiş olduğu, değer yargısından yola çıkarak dört kategoriden oluşan yapı öne çıkmaktadır (Bartholomew ve Horowitz,

1991). Bowlby (1973) zihinsel modellerin kişinin benliğine ve başka insanlarla ilgili görüşlerinden yola çıkarak, benlik ve bağlanma figürü modelini yetişkin bağlanma stillerini açıklamak için dörtlü bağlanma modeli geliştirmiştir. Dörtlü bağlanma modeli insanların kendilerine ve başkalarına olan inançları ve bakış açılarını kapsamaktadır. Bireylerin benliklerinin ve başkalarıyla ilgili olan zihinsel modellerin olumlu ve olumsuz olma durumunun çaprazlanmasından dörtlü bağlanma stili elde edilmiştir (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Olumlu benlik modeli, kendi başına karar alıp uygulayabilen, onaya gereksinim duymayan, özsaygısı ve özgüveni yüksek olan bireylerdir. Olumsuz benlik modeli, olumlu benlik oluşturabilmesi için onay arar. Başkaları modelinin olumlu olması, yakın ilişkiler için insanlarla bir arada olan ve başkaları hakkında olumlu beklentiler içinde olan kişilerdir. Başkaları modelinin olumsuz olması, insanlara karşı sürekli güvensizlik yaşayan bireyler olacağının göstergesidir (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Feeney ve Noller, 1990).

2.1.5.1. Güvenli Bağlanma

Bu bağlanma türüne sahip bireylerin kendi benlik algılarıyla diğer insanlara yönelik algıları olumludur (Bartholomew ve Shaver, 1998). Güvenli bağlanmaya sahip bireylerin terk edilme kaygıları yoktur. Kendilerine ve diğer insanlara olan saygıları ve güvenleri yüksektir. Stres oluşturacak bir olayla karşı karşıya kaldıklarında sosyal destek ararlar. Kendilerinden bahsetmeyi, karşısındaki insanların ona kendisini anlatmasını severler. Kişiler arası ilişkiler de yapıcı ve iyimserdirler (Demir, 2010). Yakın ilişki kurma noktasında kaygıları yüksektir (Bartholomew ve Shaver, 1998).

Zhan ve Hazan (2002)'a göre, güvenli bağlanmaya sahip bireylerin özgüvenlerinin yüksek olduğu, başka insanları güvenilir buldukları ve kişiler arası ilişkilerde kendilerini güvende hissettikleri belirlenmiştir. Bu bireylerin psikolojik problemlerden kendilerini koruyabildikleri görülmüştür (Scott ve Cordova, 2002).

2.1.5.2. Saplantılı Bağlanma

Bu kişilerin olumsuz benlik algıları vardır. Başka insanlara yönelik olumlu algılaya sahip olarak görünmeye çalışırlar (Griffin ve Bartholomew, 1994). Bu

kişiler sevilir olmalarına ve değerli olmalarına rağmen yüksek düzeyde kaygı yaşamakta ve çevresindeki kişilerin bireye ihtiyaçları olduğunda onların yanında olup olmamalarına odaklanmaksızın sıkıntılı ve saplantılı davranış göstermekte ve ayrılma korkuları yaşamaktadırlar. Yakın ilişkilerinde alışagelmiş durum dışında başka bir karar alındığında ya da alışagelmişin dışında bir uygulamayla karşı karşıya kaldıklarında kaygı ve stresi daha çok yaşarlar. Yakın ilişkileri tehdit altında olduğunda agresif davranışlar gösterirler. İnsanlara yakın olduğu zaman kendilerini güvende hissederler (Howe vd., 1999). Saplantılı bireylerin, değersizlik duyguları fazladır ve sürekli onaylanmaya ihtiyaç duyarlar (Griffin ve Bartholomew, 1994).

2.1.5.3. Korkulu Bağlanma

Kişinin hem kendine karşı olumsuz benlik algısı hem de başka insanlara karşı olumsuz algıları vardır (Bartholomew ve Shaver, 1998; Griffin ve Bartholomew, 1994). Kişi kendisinin sevilmeyeceğini aynı zamanda değersiz olduğunu düşünür, diğer insanlarla iletişime geçmekten korkar. Yaşadığı bu korku onu diğer insanlara karşı yakın olmaktan uzaklaştırır, böylelikle seilmeme riskine karşı kendilerini korurlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Çevresindeki insanların kabul ve onayına ihtiyaç duyarlar, ancak reddedilme korkusuyla yakınlık kurmaktan kaçınırlar (Bartholomew ve Shaver, 1998).

2.1.5.4. Kayıtsız Bağlanma

Kendilerine yönelik olumlu benlik algısı varken diğerlerine yönelik olumsuz algılara sahiptir (Griffin ve Bartholomew, 1994). Yakın ilişkiler kurmaktan kaçınırlar, özerklik ve dirençli olma duygularını güçlendirerek üzülme, hayal kırıklığı yaşamaktan korunmaya çalışırlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bireyler yakın ilişki kurmaktan kaygı duyarlar. Kendilerine aşırı güvenerek ve başkalarına hiç güvenmeyerek güvende olma duygusunu sağlarlar (Howe vd., 1999).

Bağlanma sınıflandırmalarının birbirinden farkı; korkulu ve kayıtsız bağlanma, kişinin benlik saygısını sürdürmesi için başkaları tarafından kabul görmesine ilişkin algılarında farklılaşırlar. Korkulu ve saplantılı bağlanma stilleri yakınlığa sahip olmadaki hazır bulunuşlulukları farklıdır (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Feeney

ve Collins (2001)'e göre, güvenli bağlanmaya sahip kişilerin kaygı düzeyleri ve kaçınma davranışları düşüktür. Çevresindeki insanlara yönelik yakın ilişki kurmaktan, yardım istemek ve yardım almakta çekinmez ve zorlanmazlar. Çevresindeki insanlar tarafından değerli görüldüklerine inanırlar. Saplantılı bağlanmaya sahip bireylerin, kaygı düzeyleri yüksektir. Daha az kaçınma davranışı gösterirler. Çevresindeki kişilere karşı sıkı bir yakınlık ve bağlılık gerçekleştirirler. Kayıtsız bağlanma düşük düzeyde kaygı yaşarken yüksek düzeyde kaçınma davranışına sahiptirler. Yakın ilişki kurmanın önemi yoktur. Bağımsız olmayı ve tek başına hayatlarını sürdürmeyi tercih ederler. Korkulu bağlanmaya sahip olan bireyler ise, yüksek düzeyde kaygı ve kaçınma davranışı gösterirler. Reddedilme korkuları olduğu için yakın ilişki kurmak isteseler dahi başarılı olamazlar.

2.1.6. Gelişim Dönemlerine Göre Bağlanma

2.1.6.1. Bebeklik Döneminde Bağlanma

Bowlby ve Ainsworth bebeklikte bağlanmayı Piaget tarafından geliştirilen bilişsel gelişim dönemi olarak belirlenen süreçler gibi geliştiğini savunmaktadır (Ainsworth, 1989). Bowlby (2012b)'e göre anne-bebek arasındaki bağlanma dört kategoride incelenmektedir.

1) Doğum – 2 Ay; bebeğin bu dönemde annesini sesinden ve kokusundan tanır. Yabancılarla baş başa kaldığı zamanlarda huzursuzlanmadan onlarla yakınlığını artırmaya çalıştığı dönemdir.

2) 2-7 Ay; bebeğin anne veya bakımını üstlenen kişiden uzaklaştığında huzursuzlandığı, herkesin ilgisini çekmeyi başardığını fark edip bu ilgiden hoşlandığı, çevresindeki kişilere karşı güven duygusunun geliştiği ve davranışlarının karşındakiler tarafından anlaşıldığını fark ettiği ve uygun tepkiler verdiği dönemdir.

3) 7-24 Ay; bebek ayrılığı deneyimleyip kaygı duygusunu yaşadığı dönemdir. Annesi veya bakımını üstlenen kişi çevreyi keşfetmek isteyen bebek için önemli rol oynar.

4) 24 Ay; bebek bu dönemde ayrılığı anlamlandırmaya başlar ve bir araya gelme kavramıyla bağdaştırır.

Bu dönemde bağlanmanın gerçekleşmesi için anne veya bakımını üstlenen kişinin bebeğin ihtiyaç duyduğu anda yanında olması isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun cevap vermesi ve doyum sağlamasıyla doğru orantılı olduğu belirlenmiştir. Bowlby bu dönemde üç bağlanma stiline olduğunu belirlemiştir (Ainsworth vd., 1979).

2.1.6.1.1. Güvenli Bağlanma

Bebeklerin annesi veya bakıcısı ile güvenli bağlanmayı gerçekleştirdikten sonra çevrelerini keşfetmeye başladıkları belirlenmiş, yanlarına yaklaşan yabancı biri olduğunu gördükleri zaman kaygılandıkları ve yabancı kişiden kaçtıkları fakat alışmakta kabullenmekte zorlanmadıkları gözlenmiştir. Annesi veya bakıcısının yanından kısa süreliğine ayrılmış olmaları üzülmelerine ve ağlamalarına neden olmaktadır. Anne veya bakıcının odaya dönmesiyle rahatlamının gerçekleştiği, bağlanma figürüne yakınlık gösterdikleri ve çevreyi keşfetmeye kaldıkları yerden devam ettikleri belirlenmiştir (Bretherton, 2003). Güvenli bağlanma modeline sahip bebek veya çocukların annelerinin diğer annelere göre daha duyarlı olduğu, bebek veya çocuklarının ağlamalarına, isteklerine ve ihtiyaçlarına duyarlılıkla cevap verdikleri gözlenmiştir (Karen, 1998).

2.1.6.1.2 Kaçınan Bağlanma

Bebekler annesi veya bakıcısı yanındayken farklı bir şeyle ilgilenebilirler. Annesinin veya bakıcısının odadan kısa bir süreliğine ayrılmış olması onları huzursuz eder. Annesinin veya bakıcısının odaya geri dönmesinin ardından anne veya bakıcının dönmesini umursamadıkları gözlenmiştir (Ainsworth vd., 1979; Fonagy, 1999; Waters, 2004; Bretherton, 2003). Kaçınan bağlanmaya sahip olan bireylerin aileleri, çocuklarının baş edemeyecekleri durumlarla karşı karşıya kaldıkları zamanda bebeğe destek sağlamaz, fiziksel temas kurmaz, reddedici tavırlar sergilerler ve çocuklarını sorunlar içinde yalnız bırakırlar (Belsky ve Cassidy, 1994).

2.1.6.1.3. Kaygılı-Kararsız (Anxious-Ambivalence) Bağlanma

Bebeklerin hareket etmeye başlamalarıyla anne veya bakıcılarından uzaklaşıp bunların dışındaki insanlara ve objelere yönelme ve keşfetme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Alışagelmemiş bir durum ile karşı karşıya geldiklerinde anne veya bakıcılarına sığındıkları görülmüştür (Bretherton, 2003). Laboratuvar ortamında kaygılı-kararsız bağlanma modeline sahip bebekler incelenmiş ve anneleri veya bakıcıları odadayken oyuncakları ile ilgilenmedikleri anneleri veya bakıcıları odadan çıktığında sesli bir şekilde ağladıkları anne veya bakıcıları geldiğinde sakinleşmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bebeklerin iletişim kurmak istedikleri ama iletişime kapalı oldukları, hatta annelerine sarılmayı ve annelerinin kendilerini teselli etmelerini reddettikleri gözlenmiştir (Bretherton, 2003). Kaygılı-kararsız bağlanmaya sahip olan bireylerin aileleri çocuklarının baş edemeyecekleri durumlarla karşı karşıya kaldıkları zamanda, çocuklarının zor durumda kaldıklarını görmekte zorlandıkları ve ihtiyaçlarına cevap vermek yerine kendi ihtiyaçlarını gidermekle meşgul oldukları, kendi yaşantılarındaki problemlerle ilgilendikleri görülmüştür. Bu aileler müdahaleci, kontrolcü ve tutarsızdırlar (Belsky ve Cassidy, 1994).

2.6.1.2. Ön Ergenlik Döneminde Bağlanma

Bağlanmanın temelini oluşturan gelişim dönemi bebeklik dönemidir. Ön ergenlik döneminde zihinsel temeller üzerine kurulan bağlanma davranışı devam eder (Genuis, 1994). Geçiş dönemi olarak adlandırılabilir olan ön ergenlik döneminde zihinsel süreçler yaşam içinde çok önemli ve işlevsel hale gelmektedir (Sümer ve Şendağ, 2009). Bağlanmanın yaşamdaki önemi ve etkisi ön ergenlik döneminde değişirse de bağlanma davranışının görülme sıklığı bu dönemde azalmaktadır (Dwyer, 2005; Mayseless, 2005). Bu dönemde bağlanma fiziksel temasla sağlanmayıp duygusal paylaşımlarla gerçekleşir (Yeter, 2016; Akdağ, 2011). Bebeklik döneminden farklı olarak bu dönemde yaşama giren zihinsel düşünme becerileri farklı beklentileri ve davranışları beraberinde getirir. Alan yazında yapılan çalışmalarda ergenlik ve yetişkinlik döneminden farklı olarak ön ergenlik döneminde birincil bağlanma figürünün işlevsel olduğu belirlenmiştir (Levitt, Guacci-Franco ve Levitt, 1993; Lieberman, Doyle ve Markiewicz, 1999). Ön ergenlik döneminde zihinsel ve duygusal gelişimin yanında özerklik duygusu da gelişir ve aileden

uzaklaşp akranlarına yönelen çocuk akranlarıyla zaman geçirmeyi, gruba ait olmayı, kararlar almayı isterler bu da bağlanma figüründen uzaklaşarak odaklarını akranları üzerine yoğunlaştırır (Mayselless, 2005; Richardson, 2005). Akran ilişkilerinin önem kazanmasıyla bağlanma araştırmaları ön ergenlik döneminde akran ve arkadaş ilişkileri üzerine olmuştur (Booth-Laforce, Oh, Kim, Rubin, Rose-Krasnor ve Burges, 2006; Coleman, 2003; Kerns vd., 1996). Ön ergenlik döneminde bağlanma davranışı anne veya bakımını üstlenen kişiye yönelik olmaktan çıkıp yön değiştirerek arkadaşlara ve çevresine karşı gerçekteşir (Subaşı, 2012). Dwyer (2005)'e göre ön ergenlik döneminde artan bilişsel becerilere dönük olarak çocuk anne ve babasının duygu, davranış, amaç ve güdülerini daha iyi anlayıp kendi bağlanma davranışlarını anne-babanın o anki sergilemiş olduğu davranışlara göre düzenlemektedirler. Bu dönemde bilişsel gelişimin hızlanmasıyla ve ben merkezci düşünmenin azalmasıyla çocuk kişiler arası ilişkilere göre stratejiler geliştirir ve bağlanma karmaşık ve gizli bir hal alır (Dwywer, 2005; Mayselless, 2005).

Ön ergenlik dönemi, yeni kademeye başlandığı, arkadaş ilişkisinin arttığı ve akademik başarının somut göstergelere dayandığı bir dönemdir. Gerçekteşen güvenli bağlanmanın, bu dönemde yaşanması muhtemel olumsuz yaşantıları başarıyla atlatmalarında önemli rol oynadığı belirlenmiştir (Granot ve Mayselles, 2001).

2.6.1.3. Ergenlikte Bağlanma

Bağlanma kuramı, ergenlik dönemindeki bağlanmaya büyük önem vermiştir. Ergenlik döneminde bilişsel, fiziksel, ruhsal değişimler, bağlanma için içsel çalışma modelini tamamlar. Bu dönemde anne ve babaya bağlanmadan ziyade akran ilişkileri ve akrana bağlanma önem kazanır. Fakat anne-babayla kurulan bağlanma ergenlik döneminde kişilik gelişiminin yapı taşlarından biridir (Günaydın, Selçuk, Sümer ve Uysal, 2005). Ergenlik döneminde aile yaşantısından uzaklaşarak akran yaşantısının önem kazandığı bir dönemdir (Allen ve Land, 2008). Bağlanma bebeklik ve çocukluk döneminde devam ederken ergenlik döneminde pekiştirilmektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Bebeklik ve çocukluk döneminde tek yönlü bağlanma ilişkisi kurulurken, ergenlik döneminde bağlanma ilişkisi karşılıklılık ilkesi doğrultusunda kurulur (Kaplan ve Aksel, 2013).

Farklı bağlanma stiline sahip ergenlerde, kişisel özelliklerde, kişilerarası ilişkilerde, iletişim ve davranış örüntülerinde farklılık görülmektedir. Güvenli bağlanmaya sahip ergenlerin, ailesine ve çevresine karşı daha anlayışlı ve uyumlu oldukları, güven duygusunu tam anlamıyla sağladıkları, sosyal aktivitelere katıldıkları, duygularını tanıma anlamlandırma ve aktarmada sorun yaşamadıkları, saldırgan davranışlar sergilemedikleri, doğru iletişim kurabildikleri, kendini ifade edebildikleri, problem çözme becerisi yüksek bireyler oldukları belirlenmiştir. Kayıtsız bağlanmaya sahip ergenlerin, olumlu benlik algısı olan, çevresine karşı güven duygusu gelişmemiş, yakınlık kurmaktan çekinen, sosyal çevreleri yok denecek kadar az olan, kendilerini ifade etmekte zorlanan, akranları tarafından kabullenilmeyen bireyler oldukları gözlenmiştir. Saplantılı bağlanmaya sahip ergenlerin, özgüvenleri düşük, çevrelerinden yardım alabileceği bilinci olan fakat yardım talebinde nasıl bulunacağını bilmeyen, kendilerini ifade edemeyen, problem çözme becerisi düşük olan bireylerdir. Korkulu bağlanmaya sahip ergenlerin, çevresiyle ilişki kurmaktan kaçınan, kendisini ifade edemeyen, özgüveni düşük, yardım isteyemeyen, akranlarına göre geri planda olan, anti-sosyal davranış sergileyen bireylerdir (Erözkan, 2004). Ergenlik dönemindeki ilişkilerin kaliteli olması, bebeklik ve çocukluk döneminde kişinin bağlanma figürü ile arasında kurmuş olduğu güvene dayanan ilişki, ergenlerin akranlarıyla olan ilişkisinde düzenler (Fuller-Iglesios vd., 2015).

2.6.1.4. Yetişkinlikte Bağlanma

Yetişkinlik dönemindeki bağlanma ile çocukluk dönemindeki bağlanma arasında fark vardır. Yetişkinlik dönemindeki bağlanma ailenin dışındaki kişilere doğru bir ivme kazanır. Bu dönemde dinsel, politik bir grup bazı yetişkinler için ikincil dereceden bazıları içinde birincil dereceden bağlanma figürü olarak görülür (Bowlby, 2012b). Çocukluk dönemindeki bağlanma tek yönlüdür. Çocuk kendisine bakılmasını ister anne veya bakıcısı çocuğun bakımını üstlenir ve yapar. Yetişkinlik dönemindeki istekler karşılıklı beklentiye dönüşür. Yetişkinlik dönemindeki bağlanma içsel modeller tarafından düzenlenir, yaşamındaki tecrübelerle bağlı olarak belirlenir (Doumas vd., 2008). Kişi kaygı düzeyini yükseltecek bir durum ile karşı karşıya kaldığı zaman, bağlanma figürüne karşı yakınlık arayışına girer. Bağlanma

figürüne ulaşırsa kaygı düzeyi düşer. Güvenlik duygusunun oluşturulması, kişiye özgüven verir, kişilerarası ilişkilerini kuvvetlendirir ve günlük işlerini devam ettirmesine olanak sağlar (Selçuk, Zayas, Günaydın, Hazan ve Kross, 2012).

Yapılan araştırmaya göre bebeklerin genellikle ilk sekiz ay içerisinde bakımını üstlenen kişi veya annelerine karşı duygusal bağlarının oluştuğu görülmüştür. Başka insanlara karşı, ikincil bağlanmaların kendiliğinden mi yoksa ilk bağlanmanın ardından mı olduğu konusunda tartışmalar devam etmektedir. Hem fikir olunan nokta ise, bağlanmanın kişiye veya nesneye karşı sadece bir kere olmadığı birden çok bağlanmanın olabileceği görüşüdür. Yapılan araştırmalara göre bebeklik-çocukluk döneminde kurulan bağların yetişkinlik döneminde kurulacak bağlar üzerinde uzun süre etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmış olmasıdır (Hazan ve Shaver, 1994a). Çocuklukta, ön ergenlik, ergenlik ve yetişkinlikte kardeşler, akrabalar, arkadaşlar, öğretmenler ve partnerler bağlanmada figür olarak söylenebilir (Mikulincer ve Shaver, 2007).

2.2. AKRAN ZORBALIĞI ve TARİHÇESİ

Zorbalık davranışını ilk ele alan kişi İsviçreli Heinemomn'dur (Besang, 1989). Zorbalık terimi, Dan Olweus 1978 yılında kaleme alınan “Aggression in the Schools: Bullies and Whippingg Boys” kitabında yer vermiştir. Norveç'te bir okulda yaşanan 10-14 yaş arasındaki üç erkek çocuğun akranlarının baskısı sonucunda intihar etmesiyle zorbalık davranışı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Fleming ve Towey, 2002). Norveç Milli Eğitim Bakanlığı 1983 yılında konuyla ilgili çalışmalar başlatmıştır (Olweus ve Solberg, 2003). Zorbalıkla ilgili çalışmalar ilk olarak İskandinav ülkelerinde başlamış daha sonra sırasıyla, İngiltere, Hollanda, Kanada ve ABD'de yapılmaya devam etmiştir. Uzak doğu ülkelerinden de Japonya fiziksel saldırganlık başlığıyla “sataşma, ijime” olarak eğitimde ele almıştır (Morita vd., 1999).

Zorbalığın kelime anlamı, fiziksel gücüne güvenerek kendisinden daha güçsüz olan kişilerin hakkını yeme, müstebit ve zorbalık ise, zorba olma durumu; zorbaca davranış, müstebitlik olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü). Zorbalığın ilk tanımı Olweus tarafından yapılmıştır. Olweus zorbalığı ilk olarak iş

yerlerinde kullanılan “mobbing” kavramını kullanarak açıklamıştır. Gelen eleştiriler sonucunda kavramı “bullying” olarak değiştirmiştir (Olweus vd., 1999). Yapmış olduğu ilk tanımda, bir veya birkaç çocuğun, diğer bir veya birden çok çocuğa karşı fiziksel ve zihinsel saldırganlığı bilerek, isteyerek ve sürekli olarak kullanması olarak tanımlamıştır. Zaman içinde yapmış olduğu çalışmalardan yola çıkarak zorbalık tanımının tek boyutlu olmadığını belirlemiş ve ikinci bir tanım yapmıştır. Buna göre, bir veya birden çok çocuğun tekrarlı ve sürekli olarak bir veya bir grup öğrenci tarafından, bir veya bir grup öğrenciye yönelik yapmış olduğu fiziksel, zihinsel ve psikolojik istenmedik davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır (Olweus, 1978., Akt. Olweus, 1993). Tanımda yer alan istenmedik davranışları şu şekilde sıralamıştır. Karşıda olan bireye bilerek ve isteyerek acı çektirmek ya da onu incitmek, yaralamak, rahatsız etmek, laf atmak, alay etmek, küçük görmek, kişinin ismi dışında isim uydurmak, vurmak, tekme atmak, itmek, tükürmek, çalmak vb. olarak sıralamıştır (Olweus vd., 1999). Olweus bir davranışa zorbaca bir davranış denebilmesi için üç unsurun bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar:

1. Davranışın kasıtlı olması.
2. Zorbalık yapan kişinin zorbaca davranışlarını sürekli olarak tekrar etmesi.
3. Zorba ve kurban arasındaki fiziksel gücün eşit olmaması gerekmektedir (Olweus vd., 1999).

Bu unsurlardan yola çıkarak iki birey arasında yaşanan kavga veya tartışmanın zorbalık olarak nitelendirilemeyeceği fakat yaşanan kavga veya tartışmanın sürekli ve aynı bireyler arasında yaşanıyor olması ve olumsuz davranışlardan aynı kişiler etkileniyor ise yaşanan durumun zorbaca bir olay olduğu, yaşanan kavga veya tartışmada iki tarafın güçleri eşit ise zorbalık olarak tanımlanamayacağı taraflardan biri diğerine göre daha güçlü konumdaysa o zaman zorbalık olarak tanımlanabileceğini belirtir (Olweus, 1993).

Yıldırım (2001), zorbalığı, karşısındaki bireye göre daha güçlü olan çocuğun diğer çocuğa karşı sürekli olarak olumsuz saldırgan davranışı sürdürmesi olarak tanımlamıştır. Hoover ve Oliver (1993), zorbalık, bir veya bir grup öğrencinin başka

bir veya bir grup öğrenciye uygulamış olduğu fiziksel ve psikolojik istismar edilme sürecidir. Zorbalık, bir veya bir grup tarafından kendisini koruyacak güce sahip olamayan kendilerine göre daha güçsüz kişi veya kişilere yönelik uygulanan, fiziksel veya psikolojik sonuçlar doğuran ve devamlılığı olan şiddet türüdür (Kepenekçi ve Çınkır, 2003). Zorbalık güçlü olan bireylerin; şahsi menfaatlerini ve çıkarlarını ön planda tutarak, zorbaya karşı güç koyamayacak bireylere dönük fiziksel, psikolojik, duygusal anlamda kurbanı dönük tekrarlanan davranışlardır (Wolke, Woods, Stanford, Schuls, 2001). Morita, Soeda, Soeda ve Taki (1999) ise, zorbalığı kendini savunacak güce sahip olmayan bireye karşı olumsuz olarak saldırgan davranışların tekrarlanması olarak tanımlanmıştır. Smith ve Sharp (1994) göre zorbalık, kasıtlı, bilinçli, sürekli yapılan bir davranış örüntüsüdür. Zorbalık, saldırıyı yapan birey ile saldırıya maruz kalan kurban arasında yaşanan olaylarda kurbanı baskı altına alması, korkutması, davranışın uzun süreli ve tekrarlanabilirliği yüksek olan davranışlardır (Pişkin, 2002). Besang'a göre ise zorbalığın dört temel boyutu bulunur. Bunlar:

1. Zorbalık davranışı, sözel, fiziksel ya da psikolojiktir.
2. Zaman zaman çevrenin kabul edilebilir davranışlar olarak görmesidir.
3. Tekrarlanabilir davranışlar ve tekrarlanabilecek davranışlardır.
4. Güçlünün, güçsüz üzerindeki baskısıdır.

Zorbalığın çeşitli tanımları yapılmıştır. Sullivan, Cleary ve Sullivan (2004), bir veya birden fazla kişinin karşılıklı olarak kötü davranışlarının zorbalık olarak değerlendirilmesi için altı temel unsurun olduğunu belirtmişlerdir.

1. Zorbalık yapan kişinin, kurbandan daha güçlü olmalısı gerekir.
2. Yapılan davranış planlı, sistemli ve gizli olmalıdır.
3. Davranış çıkar ve menfaat için yapılmalı ve devamlı sürekli olmalıdır.
4. Davranışın zaman dilimlerinde gerçekleşmesi gerekmektedir.
5. Kurban, fiziksel, psikolojik, duygusal anlamda zarar görmelidir.

6. Uygulanan davranış duygusal ve ruhsal boyutlara sahip olmalıdır.

Zorbalıkla ilgili birden çok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımların ortak özelliklerini Pişkin (2002) şu şekilde belirlemiştir.

1. Zorbalık, kurbanı yönelik, fiziksel, duygusal, psikolojik, sosyal ve zihinsel olarak zarar vermek için bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan davranıştır.

2. Belli süre tekrar edilen davranışlardır.

3. Kurban kendini savunacak ve koruyamayacak düzeyde olmalıdır.

4. Zorbalık yapan kişiler bireysel veya grup olarak zorbalık davranışı gösterebildikleri gibi kurbanlarda bu davranışlardan bireysel veya grup olarak etkilenebilir.

5. Zorbalık davranışı gösteren birey veya bireyler zorbalık yaptıkları davranıştan ötürü haz duyup menfaat sağlayabilirler.

2.2.1. Akran Zorbalığı İle İlgili Kavramlar

2.2.1.1. Zorba

Genellikle kendisinden fiziksel olarak daha küçük ve güçsüz bireylere karşı üstünlük kurmak isteyen, kurallara uymayan, empati yeteneği olmayan bireylerdir (Kutlu, 2005).

Zorbalık yapan bireyler fiziksel olarak güçlü, özgüvenleri ve benlik saygıları yüksek, kendine olan itaatlerin artışı seven, enerjisi yüksek bireylerdir. Saldırganca davranış sergilemekten ve çatışmalara kavgalara girmekten çekinmeyen ve haz alan, akranlarının kendisini izliyor olmasından gurur duyan bireylerdir (Olweus, 1993). Zorbalık yapan bireyler, çabuk sinirlenen, tahammül düzeyi düşük, bencil, menfaatçi, çıkarıcı, kurallara uymayan, yetişkinlere karşı gelen, inatlaşan ve saldırganlık davranışı gösteren bireylerdir (Olweus, 1993).

2.2.1 2. Kurban

Zorbalık yapan kişi tarafından zorbaca davranışlara maruz kalan kişidir. Kurbanlar akranlarına göre küçük, pasif, özgüveni düşük, içine kapanık ve güçsüzdürler (Bernstein ve Watson, 1997). Kurbanlar kendilerini fiziksel olarak yetersiz görmekte, biri veya birilerinin kendilerine zarar verebileceğine yönelik benlik kaygısı yaşamaktadırlar. Özgüvenleri ve benlik saygıları düşük, güvensiz, akranları arasında popüler olmayan, boyun eğici davranışlara sahip bireylerdir (Bernstein ve Watson, 1997; Olweus.1993).

2.2.1.3. Zorba/Kurban

Zorba/kurbanlar hem zorbalığı yapan hem de zorbalıkla karşı karşıya kalan kişilerdir (Olweus, 1978, Akt. Olweus, 1993). Zorba/kurbanlar hem zorbalığı yapan bireylerin hem de zorbalıkla karşı karşıya kalan kurbanların özelliklerini taşımaktadırlar. Bu bireyler zorbalık yapan kişiler tarafından zorbalığa maruz kalırlar fakat kurbanlar gibi susmazlar, boyun eğmezler yeri geldiğinde haklarını savunan bireylerdir (Salmivalli ve Nieminen, 2002).

2.2.1.4. Seyirciler

Zorbalık yapan kişi ile kurban arasında geçen olayları bilen, gözlemleyen bireylerdir. Seyirciler zorbalığı gözlemlerken daima pasif değildirlir, aktif olarak rol alabilirler. Seyircilerin akran zorbalığını önlemede katkıları büyüktür (Oh ve Hazler, 2009). Seyircilerin zorbalık davranışı içerisinde rolleri sabit değildir. Zaman zaman zorbayı destekleyebildikleri gibi zaman zamanda kurbanı yardım edebilmektedirler (Salmivalli vd., 1999). Seyirciler dört grupta ele alınabilir.

1. Destekleyici seyirciler; kurbanı destekleyen bireylerdir.

2. Pekiştirici seyirciler; zorbayı destekleyen bireylerdir.

3. Dıştaki seyirciler; zorbalığa hiçbir zaman karışmayan bireylerdir.

4. Savunmacı seyirciler; zorbalık karşıtı tutumlar sergileyen bireylerdir (Salmivalli vd., 1999).

2.2.2. Akran Zorbalığı Kuramları

2.2.2.1. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı

Kuram 1986 yılında Dodge tarafından temelleri oluşturulmuş daha sonra Crick ve Dodge tarafında 1994 yılında kuram tekrardan yapılandırılmıştır. Kurama göre, sosyal ortamlarda, zihinsel süreçlerin bireyin davranışlarını hangi düzeyde yordadığını belirlemeye çalışılması üzerine kurulmuştur. Birey sosyal durumlara karşı davranışını sergilerken hem biyolojik unsurlardan hem de geçmiş dönemlerdeki deneyimlerinden yola çıkarak davranışını sergilemektedir (Crick ve Dodge, 1994).

Kurama göre davranışın oluşması için altı aşamanın gerçekleşmesi gerekir. Birinci aşama; bilginin kodlanması, ikinci aşama; kodlanan bilginin yorumlanması, üçüncü aşama; hedeflerin belirlenmesi, dördüncü aşama; önceki ve benzer olaylara verilen tepkinin belirlenmesi, beşinci aşama; geçmişte verilen tepkilerden birinin tercih edilmesi, altıncı aşama; tercih edilen davranışın yapılmasıdır (Crick ve Dodge, 1994).

2.2.2.2. Sistemik-Gelişimsel Kuram

Kuram öncelikle saldırganlık davranışını açıklamak üzerine Coirns ve Coirns tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. Kuramı zorbalığa uyarlayan kuramcılar ise Atlas ve Peplerdir. Kurama göre zorbalık, zorbalığı yapan kişi ile kurbanın bireysel özellikleri hem de sosyal anlamda birbirleriyle etkileşimi sonucunda meydana gelen süreçtir. Kurama göre zorbalık birden çok faktörün birleşimi sonucunda meydana gelmektedir. Birinci faktör; zorba ve kurbanın bireysel özellikleri, ikinci faktör; karşılıklı etkileşimi, üçüncü faktör; diğer kişilerin zorbalığa karşı tutumları, dördüncü faktör; davranışın bağlamlarıdır (Atlas ve Pepler, 1998).

2.2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın geliştirmiş olduğu kurama göre, saldırgan davranışın sergilenmesi için davranışın doğrudan veya dolaylı olarak gözlemlenmesi gerekir. Birey gözlemlemiş olduğu davranışın sonucunda davranışı yapan kişinin ödüllendirildiğini görüyorsa birey karşı tarafın yapmış olduğu davranışın kendisi tarafından yapıldığında da ödüllendirileceğini düşünüp davranışı yapacak ve beklediği gibi

yapmış olduğu davranış ödüllendirilirse davranışın yapılma sıklığı artacaktır. Olweus (1997)'un ev ortamında saldırganlığa tanık olmuş veya saldırganlığa uğramış bireylerin saldırgan davranışlar sergileme olasılığının yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu tanım sosyal öğrenme kuramını destekler niteliktedir (Strassberg, Dodge, Pettit ve Baters, 1994).

2.2.2.4. Ekolojik Kuram

Kuram Bronfenbrenner (1979) tarafından oluşturulmuştur. İnsanın davranışlarının belirlenmesi için bireysel ve çevresel özelliklerin ayrılmadan birlikte değerlendirilerek iki kavramın etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını savunmuştur. Davranışları etkileyen beş unsur olduğunu belirtmiştir. Birincisi; mikrosistem, kişiler arası ilişkiler sonucunda elde edilen deneyimlerdir (Lee, 2011). İkincisi; mezosistem, iki veya daha fazla mikro sistemin etkileşimidir (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post ve Heraux, 2009). Üçüncüsü; ekzosistem, bireyi doğrudan etkilemeyen, mikrosistemin aracılığıyla bireyi dolaylı olarak etkileyen toplumsal bağlardır (Espelage, 2014). Dördüncüsü; makrosistem, ekonomi, eğitim gibi kültür ya da alt kültür yapısıyla ilgilidir (Bronfenbrenner, 1979). Beşincisi; kronosistem, bireyin ve çevresinin karşılıklı etkileşimidir (Guckin ve Minton, 2014).

2.2.2.5. Bağlanma Kuramı

Kurama göre güvenli bağlanmaya sahip olmayan bireylerin diğer insanlara olan güven duyguları azalmaktadır. Güvenli bağlanma gerçekleştiremeyen bireyler menfaatçi, savunmacı olmakla beraber aynı zamanda şiddete başvurma eğilimleri de yüksektir (Barrett, 2000). Kurama göre bireyin bağlanma stili okuldaki sosyal öğrenme düzeyini etkilemektedir (Boulton, 1996).

2.2.2.6. Psikanalitik Kuram

Freud iki temel içgüdü'nün var olduğunu belirtmiştir. Birincisi; yaşam içgüdü'sü (Eros), ikincisi; ölüm içgüdü'sü (Thanatos)'tur. Freud'a göre saldırgan davranışların ve cinsel dürtülerin varlığının altında yatan en önemli nedeninin içgüdüler olduğunu belirtmektedir (Corey, 2005). Saldırganlık dürtüsünün, ölüm içgüdü'sünün önemli bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Freud oral dönemi gelişimin ilk dönemi olarak ele

alır. Bu dönemdeki saldırgan davranışlar ağız yoluyla gerçekleşir ve bu döneme vermiş olduğu isim ise oral saldırganlık dönemidir. Bu dönemde bebek, ısırma, çiğneme, tükürme vb. tepkiler gösterir (Gençtan, 2004).

2.2.2.7. Engellenmiş Saldırganlık Kuramı

Dollard ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre bireyin belirlemiş olduğu hedefe ve hazza ulaşamaması durumunda engellenme gerçekleşmiş olur ve bireyde saldırgan davranışlar gözlenir. Kuram tekrar revize edilerek duygusal ve bilişsel olaylarında davranışlar üzerinde etkili olduğunu, engellenme yaşandığı takdirde yine saldırgan davranışlar sergilenebileceği belirtilmiştir (Berkowitz, 1989).

2.2.2.8. Zihinsel Çerçeve Kuramı

Kurama göre bireylerin birincil bakıcı ile olan ilişkisi hayatı boyunca önemlidir. Zihinsel çerçeve kuramında yapılan çalışmalarda güvenli bağlanmaya sahip bebeklerin, okul öncesi dönemde, yanlış inançları kavrama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Hughes ve Leekam, 2004).

Kuram bilişsel ve sosyal süreçleri birbirinden ayırmamaktadır (Cowie, 2004). Zihinsel süreçler dayanak gösterilerek bireylerin davranışlarına anlamlar yüklenmiş ve sonuçları tahmin edilmeye çalışılmış ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurma açısından zorbalık davranışı anlamlandırılmaya çalışılmıştır (Shakoor, Jaffee, Bowes, Ouellet-Morin, Andreou, Happe, Moffitt ve Arseneault, 2012).

2.2.2.9. Ahlak Gelişim Kuramı

Rest (1983) tarafından, Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişim dönemlerinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Kurama göre, bireylerin sosyal sorunlarını çözmede yeteneğini kullanma düzeyi ve ahlaki süreçlere yönelik davranış sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan kuramdır (Camodeca vd., 2003). Ahlaki eylem sürecini dört bölümde ele almışlardır (Thornberg ve Jungert, 2013).

1. Ahlaki duyarlılık, kompleks olaylarda ahlaki problemi fark etme düzeyidir. Duyguları yorumlama, empati yapma gibi karşılıklı ilişki sürecini içerir.

2. Ahlaki yargılama, karar verme sürecidir.
3. Ahlaki güdülenme, bireyin değerlerinin ve önceliklerinin belirgin olmasıdır.
4. Ahlaki kişilik, doğru olan tepkiyi verme sürecidir (Sanders ve Phye, 2004).

2.2.3. Zorbalık Türleri

Zorbalık genel bir sınıflandırmayla ikiye ayrılmaktadır. Birincisi, doğrudan gerçekleştirilen zorbalık ve ikincisi, dolaylı olarak gerçekleştirilen zorbalıktır. Doğrudan gerçekleştirilen zorbalık, zorbalığı yapan kişinin kurbanı açık bir şekilde saldırıda bulunmasıdır. Dolaylı zorbalık ise zorbalığı yapan kişinin kurbanı saldırılarını açıktan yapmayarak dolaylı yollarla gerçekleştirdiği zorbalık çeşididir. Doğrudan yapılan zorbalıkta, kurban zorbalık yapan kişiyi bilir. Dolaylı yapılan zorbalıkta, kurban zorbalığı yapan kişiyi bilemez (Acar, 2009).

1) Fiziksel Zorbalık; en fazla karşılaşılan ve yaygın olarak görülen zorbalık türüdür. Zorbalığı yapan birey ile kurban arasındaki fiziksel davranışlarla ilişkilidir (Crick ve Dodge, 1996). Vurmak, tekmelemek, tokatlamak, çimdirmek, dürtmek, boğmak, yaralamak, tükürmek, yolmak, saçını çekmek, yumruklamak gibi davranışların yapıldığı zorbalık türüdür (Crick ve Bigbee, 1998).

2) Duygusal-İlişkisel Zorbalık; kurbanı dolaylı olarak uygulanan zorbalık türüdür. Kurban hakkında yalan iddialarda bulunma, söylenti çıkarma, iftira atma, yalnız kalmasını sağlama, dışlamak gibi davranışların yapıldığı zorbalık türüdür (Kepenekçi-Çınkır, 2006; Pişkin, 2002; Totan, 2007).

3) Sözlü Zorbalık; zorbalık yapan birey tarafından, kurbanın aşağılanması, alay edilmesi, lakap takılması, korkutulması, tehdit edilmesi, ailesine ve kendisine hakaret edilmesi gibi davranışların sergilendiği kurbanın küçük düşürüldüğü zorbalık türüdür (Gültekin, 2003; Güvenir, 2008; Pekel, 2004).

4) Cinsel Zorbalık; zorbalık yapan kişinin, cinsel içerikli söz ve hareketlere maruz kalması sonucunda gerçekleşen zorbalık türüdür (Kepenekçi-Çınkır, 2006).

5) *Siber Zorbalık*; gelişen teknoloji sonucunda ortaya çıkmıştır. Elektronik haberleşme, sosyal medya hesapları üzerinden gerçekleştirilen zorbalık türüdür (Pekel, 2004).

6) *Etnik Zorbalık*; kurbanın kültürüne, örf adet gelenek, görenekleriyle, etnik kökenine ait özellikleriyle ilgili saldırıya geçilme sürecidir (Totan, 2007).

2.3. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ve TARİHSEL GELİŞİMİ

Sosyal duygusal öğrenme kavramının alan yazın da yer alması 200 yıl öncesine dayanmaktadır. Günümüzdeki eğitsel reformlarla adından sıkça bahsedilen bir kavram olmuştur. Amerika Birleşik Devleti eyaletlerindeki eğitim kurumları başarı sırasına tabii tutulmuş ve temel derslerden, matematik, fen bilimleri, İngilizce başarısı düşük olan öğrencilerin kendilerine ait sorunlarının da var olduğu ve baş edemedikleri uzmanlar tarafından belirlenmiştir (Schaps, 2010). Fetzer Enstitüsünün düzenlemiş olduğu konferansta öğrencilerin gelişimsel, psikolojik, eğitimsel ve genel ihtiyaçlarını düzenleme konuları ele alınmış ve konferansın sonucunda sosyal duygusal öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010).

Sosyal duygusal öğrenmenin yapılan ilk tanımında, öğrencilerin, davranışlarını, düşüncelerini, hislerini dikkate alarak öğrencinin gelişim dönemlerindeki ödevlerinde başarılı olmasını sağlayacak becerileri artırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Sosyal duygusal öğrenme, çocuk ve gençlerin yaşam becerileri edinmeleri ve bu becerileri yaşamlarında uygulayabilmesi, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, toplumda tüketen birey olmak yerine üreten bireyler olmalarını kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilme ve değerlendirmesini sağlayan bir süreçtir (Kabakçı, 2006). Sosyal duygusal öğrenme, duyguları kontrol etme ve olumlu ilişkiler kurma, sürdürme ve aynı zamanda bireyin sorumluluk alması, doğru kararlar vermesi motivasyonu, ters giden durumlara karşı direnci ve yapıcılığı gibi becerilerin kazanılma sürecidir (Soylu, 2007).

Bireylerin sosyal ve duygusal açıdan yeterli olması, yaşamının daha kaliteli olmasını sağlayacaktır. Bireylerdeki yeterliliğin oluşması için çocukluk çağından itibaren çevre ile olan etkileşimi önemlidir. Bireylerin çocukluk döneminin sosyal ve duygusal olarak desteklenmesi, bireyin alanına saygı duyulması, bireylerdeki yeterlilik duygusunu olumlu olarak etkileyip kişiler arası ilişkilerini de güçlendirir (Kocahülak ve Kırtak, 2015). Çocuklar doğumla beraber sosyal duygusal öğrenme becerilerini, ailesinden, öğretmenlerinden çevresindeki yetişkin ve akranlardan öğrenmektedirler (Ikesaki ve Miyamoto, 2015). Çocukların anneleri veya ilk bakıcılarıyla kurdukları ilişki, duygusal yaşamın başladığını gösterir. Anne veya ilk bakıcının çocuğun temel ihtiyaçlarını düzenli bir şekilde karşılıyor olması, çocukta çevrem güvenilir ve isteklerime cevap veriliyor duyarlı kişiler çevremde var bilinci uyandıracaktır. Anne veya bakıcıyla, bebek arasında kurulan güvenli bağlanma sonucunda, duygusal gelişim ivme kazanır, sosyal ilişkiler ve iletişimde artma görülür ve akranlarıyla olan ilişkiler güçlenir (Saarni, 2011).

Sosyal duygusal öğrenme becerisinin gelişmesi için bireyin temel becerileri kazanması gerekir. Temel beceri olarak adlandırılan durumlar, kişinin duygularını ve hislerini anlaması, tanımlaması, karşısındaki bireylerin duygularını anlaması, kendi duygu, davranış ve düşüncelerini kontrol edebilmesi ve yönetilmesi, empati yapabilme düzeyi, etkili iletişim kurabilmesi temel beceriler olarak sıralanabilir. Sosyal duygusal öğrenme becerisi bireyin doğumuyla başlar ve aile içindeki ilişkilerle şekillenir (Mid-State Central Early Childhood Direction Center Bulletin, 2009).

2.3.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Dayandığı Kuramlar

2.3.1.1. Duygusal Zekâ

Kavram ilk olarak 1990 yılında Salovey ve Mayer tarafından ele alınmıştır. Bireyin duygularını fark edebilmesi, anlayabilmesi ve düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Elksnin, 2006). Duygusal zekânın dört temel unsuru vardır. Bunlar duyguları tanımlama, duyguları anlamlandırma, duyguları düzenleyebilme ve duyguları kullanmadır (Soylu, 2007).

Alan yazın incelendiği zaman iki tür zekânın varlığından bahsedilmiştir. Zihinsel süreçleri ve akademik başarıyı tanımlayan “IQ” dur. Sosyal becerileri ve duygu yönetim becerilerini ifade eden “EQ” dur (Türnüklü, 2004). Goleman, insanların başarılarının garantisi olarak IQ düzeylerinin etkili olamayabileceğini, EQ düzeylerinin başarı üzerinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Goleman duygusal zekâyı beş ana başlıktan oluşturmuştur. Bunlar:

1. Öz farkındalık; bireyin duygularını fark etme ve anlamlandırma becerisidir.

2. Duygularını düzenleme; bireyin duygularını fark etme ve anlamlandırmasından sonra, duygularını sözel olarak ifade etme becerisidir.

3. Kendini ayarlama ve performans; bireyin kendini tanıması ve istekleri doğrultusunda kısa ve uzun dönemli amaçların oluşturulma süreci, konsantrasyon, özgüven, motivasyon gibi duyguların harekete geçirilmesi ve en iyi performansın sergilenme becerisidir.

4. Empati kurma; bireyin karşısında bulunan, bireyin anlattıklarını dinleme, anlama ve duygularını fark etme becerisidir.

5. Sosyal beceri; güvenilirlik, duyguları anlama, ifade etme süreci, duyarlılık, grup çalışması yürütme, liderlik, karar verme, kişilerarası ilişkileri kapsayan beceridir (O’Brien, Weissberg ve Shriver, 2003; Akt: Kabakçı, 2006).

Duygusal zekâda günlük yaşamda nasıl davranılacağına ilişkin yeterlilikler ele alınmıştır. Duygusal zekânın yetersizliğinin sonucunda bireyin yaşantısında geniş bir alanda olumsuzluklarla karşı karşıya kalacağı belirtilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme, kuramı tarafından geniş yelpazede ele alınmıştır (Zins ve Wagner, 1987; Akt. Kabakçı, 2006).

2.3.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner (1993), zekâyı yedi bölümden ele almış ve incelemiştir. Kişinin yalnızca tek bir zekâ türüne sahip olmayacağını birden fazla zekâ türüne sahip olabileceğini belirtmiştir. Belirlemiş olduğu zekâ alanlarından kişilerarası-sosyal

zekâ ve kişisel içsel zekâ, sosyal duygusal öğrenme ile ilgili çalışmaların yapılmasına kaynak teşkil etmiştir. Kişilerarası-sosyal zekâ türüne sahip bireylerde, ortak çalışma yürütebilme, iletişim kurmakta zorlanmama, yönetebilme, ikna edebilme, duyguları anlayabilme becerileri vardır. Kişisel içsel zekâ ise, kendini tanıma, duygularının ve düşüncelerinin farkında olabilmesi ve yönetebilmesini ifade eder (Körler, 2011). Çoklu zekâ kuramında tanımlanan bu iki zekâ türü sosyal duygusal becerilerin tanımı ve özellikleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

2.3.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

John Dewey insanların birbirinden görerek öğrendiklerine dikkat çekmiştir. Bu görüş 1950’li yıllarda Rotter tarafından geliştirilmiştir. Kuramın temeli davranışçı kurama dayanır. Sosyal öğrenme kuramı bireyin nasıl öğrendiğini açıklamak amacıyla oluşturulan bir kavramdır. Yapılan çalışmalar sonucunda Bandura kuramı, düşünme, zihin, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel ve davranışsal süreçleri bir arada ele alarak oluşturmuştur (Hogben ve Byrne, 1998; Malone, 2002; Akt; Bayrakçı, 2007). Sosyal duygusal öğrenme alanında geliştirilen eğitimlerde kavramsal çerçeve oluşturan bir kuramdır (Yurdakavuştu, 2012).

Kuram bireyin yeni bir davranışı öğrenebilmesi için yeterli davranış örneklerinin bireyin gözlemleyebileceği ortamda bulunması gerektiğini, bireyin davranışı yapması için, davranışın sonucunda olumlu pekiştireç almasına bağlı olduğu belirlenmiştir. Böylelikle birey hem davranışlarıyla diğer bireyleri etkileyen hem de diğer bireylerin davranışlarından etkilenen konumundadır (Kabakçı, 2006).

2.3.1.4. Karakter Eğitimi

Temel varsayım olarak bireyin görmüş olduğu davranışları kaydedip kendi yaşantısında birebir uygulamaya çalıştığı felsefesine dayanmaktadır.

Doğru olarak belirlenen rol model alınabilecek karakterleri öğrencilerin sosyal ortamlarına girdirilerek rol model olan kişinin davranışlarını içselleştirmesi beklenir. Bu durumun sonucunda bireylerden çıktı olarak beklenen davranışlar ise, sorumluluk sahibi, dürüst, düzenli, adaletli, saygılı, merhametli bireyler olmalarıdır (Casel,

2005). Karakter eğitimi bireylerin kendi duygu ve düşünceleri anlamasını sağlamayı amaçlayan, bu duygu ve düşünceleri ifade etmesi için yüreklendiren ve istendik davranış geliştirmek için var olduğu bu durumlardan yola çıkarak sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bu iki kavramın birbirini destekleyen tamamlayan çalışmalar olduğu söylenebilir (Kabakçı, 2006).

2.3.1.5. Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ortak konu başlıkları vardır. Yaşam becerileri içerisinde, kendilik gelişimi, stresle baş etme, iletişim kurma, karar verme, problem çözme ve ifade etme gibi becerileri içermektedir (Shadmi ve Noy, 2003). Öğrencilerin yaşamış oldukları durumlar karşısında doğru bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiler doğrultusunda karar alma ve aldıkları kararları uygulayabilmeleri için sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olması gerekir. Bu becerileri elde etmiş bireylerin riskli durumlar karşısında yol gösterici olan yaşam becerilerine ihtiyaç duyarlar ve kullanırlar (Elias vd., 1997).

2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve kendilik değeri artıran beceriler olarak dört başlıkta toplanmıştır.

2.3.2.1. Problem Çözme Becerisi

Problem olabilecek olaylar karşısında nasıl davranacağını bilme, çözüm için yollar bulmak ve belirlemek esasına dayanan beceridir. Problem çözme becerisi bireyin sorunla ilgili baş etmede hangi yolları izleyebileceğini belirler (Soysal, 2011; Akt. Yılmaz, 2014). Problem çözme becerisi ilk yaşantılarla şekillenen bir beceridir (Sandy ve Board, 2000). Bireyin ilk yaşantısı sonucunda oluşan problem çözme becerisi sonraki yaşantısında karşılaşılabileceği sorunlara karşı harekete geçiren güç olarak tanımlanabilir. Çocukların erken yaşta elde etmiş olduğu problem çözme becerileri, iletişimi güçlü, kaygı düzeyi düşük, sosyal ilişkileri güçlü, empati yeteneği gelişmiş bireyler olduğu, problem çözme becerilerini elde edemeyen çocukların saldırganlık, kaygı ve depresyon düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Anlık ve Dinçer, 2009; Kazdin, Siegel ve Bass, 1992). Dewey'in problem çözme

yaklaşımından yola çıkan Bingham problem çözme aşamalarını geliştirmiştir. Bu aşamalar:

1. Problemin farkında olmak ve problemin üstesinden gelebilecek güce sahip olmak.
2. Problemlili durumu açıklamak ve problemin ilgili olduğu alt problemleri anlamlandırmak.
3. Problem alanına dönük bilgiler toplamak ve çözüme yönelik bilgileri edinmek.
4. Toplanmış olan bilgiler doğrultusunda çözüm yolları belirlemek.
5. Bulunan çözüm yollarından problemi en iyi şekilde çözebilecek yolu belirlemek.
6. Çözüm yolunu uygulamak.
7. Çözüm yolunu değerlendirmek (Bingham, 2004).

2.3.2.2. İletişim Becerileri

Erken yaşlarda öğrenilen doğru iletişim kurma becerisi, ileriki dönemlerde de bireyin yaşantısını kolaylaştırıp çevresiyle doğru iletişim kurmasını sağlayacaktır.

İletişim becerisi, bireyin karşısındaki birey ya da bireyleri anlamak için iletişimi doğru kanallarla kurup iletişimi başlatması, iletişimi sürdürmesi ve karşısındaki birey ya da bireylerin sözel veya sözel olmayan dönütlerini değerlendirip kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Payton vd., 2000). İletişim sözel ve sözel olmayan davranışlarla sağlanan bir süreçtir. Sözel iletişimde dil unsuru büyük önem taşımaktadır. Sözel iletişimde, kelimelerin anlamları ve verdiği mesajlar önemlidir. Sosyal becerisi orta düzeyde olan bireylerin nerede ne konuşacaklarını bilen, kiminle nasıl konuşulması gerektiği bilincine sahip bireyler olduğu belirlenmiştir. Sözel olmayan iletişimde ise jest ve mimikler önemlidir. Sosyal beceride yetersiz olan bireylerde sözel olmayan

mesajları anlamada zorlandıkları belirlenmiştir (Soylu, 2007). Etkili iletişimin dört ögesi bulunmaktadır. Bunlar:

1. Beden duruşu; kendinden emin, dik bir duruş sergilemelidir.

2. Göz teması; mesajı alan kişiye dönük olunmalı ve göz teması kurulmalıdır.

3. Kendini ifade etme; mesaja yönelik uygun iletişim türü seçilmelidir.

4. Etkili dinleme; karşıdaki bireyin anlaşıldığının sözel ve sözel olmayan geri dönütlerle mesajın kendisine ulaştığını göstermelidir (Elias ve Tobias, 1996; Elias, Arnold ve Hussey, 2003; Payton vd., 2000; Akt. Kabakçı, 2006).

2.3.2.3. Kendilik Değerini Artıran Beceriler

Benlik algımızla ilgili olarak, kendimize yönelik yargılar ve farkındalıklarımızı içerir. Kendilik değeri içerisinde en önemli olan alan öz farkındalığın olması, duyguların anlamlandırılması ve ifade edilmesidir. Kendilik değerinde, kişinin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması ve dikkat etmesini gerektirir (Kabakçı, 2006).

2.3.2.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri

Stres kavramı batı kökenli bir kavramdır. Fransızcada *estrece* ve Latince *estrectia* kelimelerinden türetilmiş bir sözcüktür. İlk zamanda, felaket, dert ve keder gibi anlamlarda kullanılmıştır. Günümüzdeki anlamı ise zor durumlar karşısında algılanan baskı anlamında kullanılmaktadır. Stres kavramı, kişinin çevresinde olan olaylara karşı bedensel veya psikolojik olarak olayın üstesinden gelmek için gereğinden fazla harcadığı çabadır (Eryılmaz, 2009). Önergenler ve ergenler streslerini belli etmek için, benlik saygısının düşük olduğunu, kurallara uymayarak, öfke patlamaları veya bireylere karşı güvensiz davranarak gösterir. Bazı çocuklar streslerini açık bir şekilde belirtir ve dışa vururlar. Bazı çocuklarda streslerini açık bir şekilde ifade edemeyip içine atarlar (Longo, 2000; Akt. Korkut, 2011).

Amirkhan (1990) stresle başa çıkmada kullanılan üç aşamalı faktör analizi çalışması yapmıştır. Yapmış olduğu çalışmalarda üç temel başa çıkma yolu olduğunu

belirlemiştir. Bunlar; problem çözme, sosyal destek arama ve kaçma'dır. Problem çözmeyi, olayı kontrol etme ve yönetme süreci olarak tanımlamıştır. Sosyal destek arama, insanlarla olan ilişkiler olarak tanımlamıştır. Kaçınma, geri çekilme olarak belirtmiştir (Korkut, 2011).

2.4. BAĞLANMA İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Aktaş ve Güvenç (2006) tarafından yapılan çalışmada kız ve erkek ergenlerde saldırganlık ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlanma ve kişilerarası duyarlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 11-16 yaş aralığının da 134 kız, 152 erkek toplamda 286 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, ebeveynlere bağlanma düzeyi arttıkça saldırganlığın üç boyutu olan öfke, düşmanlık, fiziksel ve sözel saldırganlık düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Erkeklerin, ebeveyn ve akran bağlılığının artması fiziksel saldırganlık ve düşmanlık boyutunda azalmaya neden olmuştur. Ebeveyne bağlanma düzeyi arttıkça öfke düzeyi düşmüştür. Kız öğrencilerde akran bağlanma düzeyi ile saldırganlık arasında ve ebeveyn bağlanma ile saldırganlık arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kız ve erkeklerde bağlanma düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeyi de azalmıştır.

Pancaroğlu (2007) tarafından bağlanma stilleri ve çatışma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 312 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, uyma davranışının cinsiyete göre, uzlaşma davranışının bağlanma türlerine göre anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla uyma davranışına sahip olduğu görülmüştür.

Arslan (2008) tarafından bağlanma stillerinin Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 848 kız, 677 erkek toplam 1525 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, kayıtsız bağlanma stiline sahip ergenlerin daha kararlı olduğu, korkulu bağlanma stiline sahip ergenlerin daha fazla keşfetme puanına sahip olduğu

belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kararlı olma düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Mubarique (2008) tarafından ergenlerde anne ve babalarına güvenli bağlanmaları ile sosyal davranışları arasındaki ilişkilerde duygu düzenleme ve empatinin aracı rolü araştırılmıştır. Araştırma Ankara'da eğitim-öğretimine devam eden 9 ve 12. sınıfa giden 200 öğrenci oluşturmaktadır. Güvenli bağlanmaya sahip ergenlerin duygu düzenleme ve empati kurabilme becerileri arasında pozitif ilişki olduğu ve yaşantılarında olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Güvensiz bağlanan bireylerin duygu düzenleme ve empati kurabilme düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İlaslan (2009) tarafından çocuklarda bağlanma davranışlarının özlük nitelikleri ve anne bağlanma stillerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2 ile 5 yaş grupları arasında 37 kız, 20 erkek toplam 57 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, çocukların bağlanma davranışının, cinsiyete, çocuğun bakımının türüne ve annenin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bayraktar, Sayıl ve Kumru (2009) tarafından liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: ebeveyn ve akrana bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 104 erkek, 100 kız toplam 204 liseli ergen, 83 erkek, 151 kız toplam 234 üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık puanları arttıkça benlik saygısı puanları azaldığı belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin ebeveyn bağlanma ilişkilerini olumlu ve güvenli olarak algılayan bireylerin benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Liseli kız ergenlerde ebeveyne bağlanma, empati değişkenini yordadığı ve olumlu sosyal davranışlarla pozitif yönde ilişkili olduğu, empati ve saldırgan davranışlar arasında negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Kız ergenlerde ebeveyne bağlanma düzeyi ile akran bağlanma düzeyi arasında ilişki bulunamamıştır. Erkeklerde ise ebeveyne bağlanma düzeyi ile akranlara bağlanma düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız ergenlerde

ebeveyne bağlanma düzeyi arttıkça, empati düzeyinin de arttığı, saldırgan davranışların azaldığı ve benlik saygısının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şirvanlı-Özen ve Aktan (2010) tarafından bağlanma zorbalık sisteminde yer alma, başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 197 kız, 213 erkek toplam 410 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, erkek ergenlerin ebeveyne güvenli bağlanma düzeyleri ile zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma arasında olumsuz yönde, anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Çelikkaleli ve Avcı (2016) tarafından cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 281'i kadın, 164'ü erkek üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerini biyolojik cinsiyeti etkilemediği belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin bağlanma stillerini farklılaştırdığı belirlenmiştir. Kadınsı cinsiyet özelliği taşıyan öğrencilerde korkulu bağlanma, erkek cinsiyet özelliği taşıyan öğrencilerde korkulu bağlanma, androjen cinsiyet özelliği taşıyan öğrencilerde güvenli bağlanma stili görülmüştür.

Turan (2017) tarafından altıncı sınıf öğrencilerinde bağlanma stilleri ve algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ortaokul 6. sınıfa devam eden 297 öğrenciden oluşmaktadır. Anne baba tutumları puan ortalaması ile bağlanma stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin güvenli bağlanma düzeylerinin kız öğrencilerin güvenli bağlanma düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Koç (2019) tarafından yapılan çalışmada anne ve babaya bağlanma düzeyi ile mental iyi oluş, benlik saygısı ve akran ilişkisi arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırmanın sonucunda, anne ve babaya bağlanma düzeyleri ile mental iyi oluş ve benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne ile bağlanma düzeyi daha yüksek olan ergenlerin akranları ile çatışma boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

2.5. BAĞLANMA İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Marcus ve Betzer (1996) tarafından 11-14 yaş erken ergenlik döneminde olan bireylerde bağlanma ve anti-sosyal davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 72 erkek 91 kız toplam 163 ergen üzerinde yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda anne-baba ve arkadaşlara bağlanma ile anti-sosyal davranış arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Kızlar ve erkeklerde anti-sosyal davranışın en güçlü yordayıcısı babaya bağlanma olduğu görülmüştür. Erkekler için arkadaşlara bağlanma, anti-sosyal davranış ve anne-babaya bağlanma ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerde ise, arkadaşlara bağlanma, anne-babaya bağlanma ve anti-sosyal davranış ile arasında ilişki bulunmamıştır. Saldırganlık ve anne-babaya bağlanma arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yani saldırganlık puanları arttıkça anne-babaya bağlanma düzeyleri azalmıştır. Kız öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Schneider ve arkadaşları (2001) tarafından çocuk-ebeveyn bağlanma ve çocukların akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, ebeveynlerine karşı güvenli bağlanma gerçekleştiren çocukların, akranlarıyla doğru iletişim kurdukları ve akran zorbalığına daha az uğradıkları bulunmuştur.

Rubin ve arkadaşları (2004), ebeveyn ve arkadaşlara bağlanma düzeyinin erken ergenlik dönemindeki bireyin psikolojik durumuna etkisini araştırmak için 93 kız, 69 erkek toplamda 162 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinden yürütmüştür. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, ebeveyn desteği ve arkadaşlık kalitesinin ergenlerde yüksek kendilik değeri, sosyal yeterlilik daha az içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemi yordadığını bulmuştur. Annesiyle yakın ilişkiye sahip olan erkek öğrencilerin, arkadaşlık kalitesinin yüksek olduğu, arkadaşlık kalitesi yüksek olan kız öğrencilerin daha az zorbalığa ve reddedilmeye maruz kaldığı belirlenmiştir. Erkekler ve kızların algılanan arkadaşlık kalitesi ile kendine saygı değişkenleri arasında ilişki bulunmuştur.

Muris, Meesters, Morren, Moorman (2004) tarafından bağlanma stillerinin, anne-baba tutumları ile saldırganlık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 228

erkek, 213 kız toplamda 441 öğrenci üzerinde çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre ergenlerin bağlama stili ile saldırganlık düzeyi arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Güvensiz bağlanma stiline sahip ergenlerin, güvenli bağlanma stiline sahip ergenlere göre öfke ve düşmanlık puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kız öğrencilerin saldırganlık düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ooi ve arkadaşları (2006) tarafından ebeveyn çocuk bağlanmasının, sosyal stres, özgüven ve saldırganlık üzerindeki etkisini araştırmak için 8-12 yaş aralığında saldırganlık davranışı olan 91 erkek öğrenci üzerinden çalışmayı yürütmüştür. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, ebeveyn bağlanma düzeyi arttıkça saldırganlık düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Carr-Jordan (2007) tarafından ebeveynlere bağlanmanın, benlik saygısı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 260 lise ve üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre güvenli bağlanmaya sahip öğrencilerin, benlik saygısı puanlarının daha yüksek olduğu ve saldırganlık puanlarının düşük olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Swartz (2010) tarafından duygusal rahatsızlığı bulunan özel eğitim hizmeti alan ergenlerin bağlanma stilleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 39 özel eğitim öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, saldırganlık ve bağlanma arasında ilişki bulunmuştur. Güvensiz bağlanma stiline sahip özel eğitim öğrencilerinin öfkelerini kontrol etmekte zorlandığı ve saldırgan davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Heinze, Cook, Wood, Dumadag ve Zimmerman (2017) tarafından şiddet ve şiddete maruz kalmanın ruh sağlığı açısından sonuçlarını arkadaşına bağlanma değişkeninin aracı rolü arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma boylamsal olarak yürütülmüş ve 1994-2012 yıllarında şehir merkezinde öğrenim gören ortaöğretime devam eden 676 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Şiddete maruz kalan ergenlerin daha sonraki yaşantılarında kaygı ve depresyon düzeyleri gibi psikolojik sorunlar

yaşadıkları belirlenmiştir. Arkadaşlarına güvenli bağlanma gerçekleştiren ergenlerin arkadaşlarına güvenli bağlanma gerçekleştirmeyen ergenlere göre psikolojik semptomlarının hızlı bir şekilde azaldığı gözlenmiştir.

Chow, Hort, Ellis ve Tan (2017) ergenler ve ebeveynlerin sahip oldukları bağlanma stilleri aralarındaki ilişkinin kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 77 ergenden ve ebeveynlerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda her iki grupta da bağlanma kaçınması yaşandığı bunun nedeninin de düşük düzeyde kurulan yakın ilişki olduğu belirlenmiştir. Kaçıman bağlanmaya sahip ebeveynlerin kaçınan bağlanan çocukları ile daha düşük düzeyde yakınlık kurduğu belirlenmiştir. Kaygılı bağlanmaya sahip ebeveynlerin, kaygılı bağlanan çocuklarına karşı daha yüksek düzeyde yakın ilişki içinde olduğu belirlenmiştir.

2.6. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kumru, Carlo ve Edwards (2004) tarafından olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinden 300 erkek, 250 kız toplamda 550 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, anne-baba ve akran bağlılığının, olumlu sosyal davranış gösterme eğilimini pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Anne-baba ve akran bağlılığı yüksek olan bireylerin olumlu sosyal davranışta bulunma düzeyinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Kabakçı (2006) tarafından 2004-2006 eğitim-öğretim yılları arasında ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alt ölçek bulguları ise kız öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin erkek öğrencilerin iletişim beceri düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre 6. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin, 8. sınıf

öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. 6 ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin 8. sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerine göre daha yüksek olduğu, 6. sınıf öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerin 8. sınıf öğrencilerinin kendilik değerini artıran becerilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeylerinin, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Totan ve Kabakçı (2010) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde zorba/kurban olma eğiliminde oldukları, sınıf düzeyleri arttıkça zorba olma düzeyinde de artış olduğu, alt amaçlardan olan problem çözme becerilerinin ve kendilik değerini artıran becerilerin zorbalığa katılmamada pozitif yönde etkili olan değişkenler olduğu bulunmuştur.

Baydan (2010) tarafından sosyal duygusal beceri algı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal duygusal beceri programının etkililiğini belirlemek amacıyla çalışmayı 509 öğrenciyle yürütmüştür. Sosyal duygusal beceri programı geliştirilmiş ve 4. sınıf öğrencilerine üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilere verilen program sonucunda etkililiği değerlendirilmiş ve programın öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini olumlu düzeyde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Totan (2011) tarafından ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan problem çözme becerileri eğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Gruplardaki kız ve erkek oranları eşitlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda toplamda 20'şer öğrenci bulunmuş ve toplamda 40 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, problem çözme becerileri eğitim programının öğrencilerde görev bilinci öz düzenleme ile sosyal duygusal öğrenme ihtiyaçları toplam puanının kontrol grubuna göre deney grubunda artış olduğu belirlenmiştir. İzleme testinin sonucu doğruladığı fakat son test ölçüm sonucunda deney grubu

lehine farklılaşan akran ilişkilerindeki olumlu ve önemli farkın izleme testinde ortadan kalktığı belirlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinde ise deney grubu lehine görülen problem çözme becerileri eğitim programının problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanını kontrol grubuna göre önemli düzeyde arttığı, deney grubu lehine farkın izleme testinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerileri eğitiminin, iletişim becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Yiğit ve Yılmaz (2011) tarafından ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, benlik saygısı alt boyutları olumlu ve olumsuz sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin olumsuz sosyal beceri puanları ile mutluluk, kaygı, davranış ve uyum alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumlu sosyal beceri puanları ile benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm ve zihinsel okul durumu puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Anne ve babanın çalışıp çalışmama, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim alıp almama durumuna ilişki değişkenlerle öğrencinin olumlu ve olumsuz sosyal becerilerini yordamadığı görülmüştür. Öğrencilerin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu değişkenine göre olumlu sosyal beceri puan ortalamalarıyla anlamlı bir fark bulunmamış fakat olumsuz sosyal beceri puan ortalamaları ile anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Tek çocukların ve ailenin doğum sırasına göre son çocukların olumsuz sosyal beceri puanlarının diğer çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirine göre olumsuz sosyal beceri puan ortalamasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamış fakat olumlu sosyal beceri puan ortalamalarında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Geliri orta ve yüksek olan öğrencilerin olumlu sosyal beceri puan ortalamaları düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Merter (2013) ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri arttıkça benlik saygısı puanlarının da arttığı bulunmuştur.

Durualp (2014) tarafından ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. 6. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri puanları 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. 6. sınıf öğrencilerin problem çözme, stresle başa çıkma ve toplam sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 7 ve 8. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek, kendilik değerini artıran becerilerin 8. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek ve farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Akcaalan (2016) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkide cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenleri ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 200 erkek, 390 kız toplam 590 öğrenciden oluşmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öztürk (2017) tarafından anne-baba tutumlarının sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 5-6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda anne baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Furtana (2018) tarafından yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenmenin zihin kuramını yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, sosyal duygusal öğrenme becerisi alt boyutlarından iletişim becerilerinin zihinsel kuramı açıklamada anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba öğrenim düzeyi ile zihin kuramını yordama gücü arasında anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Empatik eğilim ile zihin kuramını yordama gücü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2.7. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Strum (2001) tarafından sosyal duygusal öğrenme programının 5. sınıf öğrencilerinin davranış ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilere toplum yanlısı öğrenme programları uygulandığında öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin arttığı belirlenmiştir. Toplum yanlısı davranışları öğrenen öğrencilerin, öz saygı, empati düzeyleri, akran ilişkilerinde artış ve öfke yönetiminde daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom (2001) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal duygusal öğrenme becerisi ile sosyo-ekonomik durum ve sosyal davranış üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini sosyo-ekonomik durumu düşük 72 okul öncesi dönemde olan çocuklardan oluşturulmuştur. Çocuklar araştırma için beş yaşından başlanarak dört yıl boyunca gözlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, çocuklara verilen duyguları anlama becerisi programı sonucuna göre çocukların akademik başarı düzeyleri ve sosyal davranışları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur.

Webster ve arkadaşları (2011) tarafından sosyal beceri ve problem çözme programının problem davranışlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 4-8 yaş arasında 99 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir grup öğrenci deney grubunda diğer grup öğrenciler ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda olan öğrencilere altı ay boyunca program uygulanmış, kontrol grubunda olan öğrencilere ise altı ay boyunca normal program uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, deney grubunda olan öğrencilerin kontrol grubunda olan öğrencilere göre, problem davranışları ve okulda saldırgan davranışlarında azalma olduğu ve arkadaşlarına yönelik olumlu davranışlar sergileme eğiliminde oldukları, problemlerle baş etme becerilerinde olumlu yönde farklılıklar olduğu görülmüştür (Akt: Totan, 2011).

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011) tarafından sosyal duygusal öğrenme yaklaşımında yapılan araştırmalar derlenip meta-analiz yöntemiyle inceleme yapılmıştır. Yapılan 213 araştırma bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Okul öncesinden ortaöğretime kadar sosyal duygusal öğrenmeye sahip olan öğrencilerin olumlu sosyal davranışlar gösterdikleri ve akademik başarılarında artış olduğu, problemleri davranışlarda ve duygusal sorunlarda azalma olduğu belirlenmiştir.

Gueldner ve Merrell (2011) tarafından sosyal duygusal öğrenme programının ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal davranış örüntülerine ve içe yönelim problemleri davranışlarının azaltılması üzerine çalışma yapılmıştır. Uygulanan program sonucunda sosyal duygusal davranış örüntülerinde artış olduğu fakat içe yönelim problem davranışlarında programın etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Ashdown ve Bernard (2012) tarafından birinci sınıfta eğitimlerine devam eden 99 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna sosyal duygusal öğrenme programı uygulanmış ve program sonucunda deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal yeterlilik, problemleri davranışlarında azalma olduğu, okuma-yazma düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

McBride, Chung ve Robertson (2016) tarafından sosyal duygusal öğrenme programının okul disiplinini sağlamak adına çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini düşük ekonomik düzeye sahip ailelerinin çocuklarının öğrenim gördüğü okullarda ve yedinci sınıftaki öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilere sosyal duygusal öğrenme programı uygulanmış ve okullardaki disiplin vakalarında azalma sağlandığı belirlenmiştir.

2.8. AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Dölek (2002) tarafından öğrencilerdeki zorba davranışlar araştırılmış ve önleyici program modeli geliştirilmiştir. Araştırma 659 ortaokul öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okullarda zorba/mağdur davranışları sıklıkla

görülmüştür. Öğrencilerin yarısından fazlasının (%51,26) bir dönem içerisinde günde bir iki olmak üzere haftada birkaç kereye kadar değişen aralıklarda zorbaca davranışa maruz kaldıkları üçte birinin (%37,9) ise diğer öğrenci grubuna karşı zorbaca davranışlarda bulunduğu veya zorbaca davranışlarda bulunan gruplarda var olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin diğer erkek öğrenciler tarafından daha fazla zorbalığa uğradıkları belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin daha çok hem cinslerinden zorbaca davranışlar gördükleri belirlenmiştir.

Totan (2008) tarafından ergenlerde zorbalık davranışlarını anne-baba ve ergen ilişkilerinin zorbalığı yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 595 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, anne-baba ve ergen arasındaki ilişkilerin artmasıyla, zorba ve zorba/kurban olma olasılığının azaldığı belirlenmiştir. Erkeklerin anne-baba ilişkileri arttıkça zorbalık yapma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Ergenlerin akranlarıyla olan ilişkileri arttıkça, zorba olma olasılığını arttırdığını, kurban olma olasılığını azalttığını belirlemiştir. Zorba olma oranının erkek ve kızlarda herhangi bir farklılık göstermediğini, kurban olma oranının kız öğrencilerde daha fazla olduğunu, zorba/kurban oranının ise erkek öğrencilerde daha fazla olduğunu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça zorba olma ihtimalinin de arttığını fakat kurban olma düzeyinin azaldığı bulunmuştur.

Atalay (2010)'ın akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinde 685 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Erkeklerin kızlara oranla korkutma-sindirme ve açık saldırı alt boyutlarında, kızlarında erkeklere oranla kişisel eşyalara saldırı alt boyutunda akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıkları gözlenmiştir. Kızlara oranla erkeklerin korkutma-sindirme, açık saldırı ve ilişkiyel saldırı türünden akran zorbalığı gösterme davranışında oldukları belirlenmiştir. Ön ergen öğrencilerin, orta ergen grubundaki öğrencilere oranla alay etmek ve açık saldırı türünden davranışları daha fazla sergiledikleri, alay, açık saldırı ve kişisel eşyalara saldırı alt boyutlarında ise ön ergenlik grubundaki öğrencilerin, orta ergenlik

grubunda olan öğrencilere göre daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Öksüz, Çevik ve Kartal (2012)'in ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasındaki zorbalık olayları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Rize ilinin bazı ilçelerinde 4. ve 5. sınıfa devam eden 294 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda zorbalık davranışlarının öğrenciler arasında görüldüğü ve genellikle öğrencileri sözel zorbalığı ve fiziksel zorbalığa daha çok maruz kaldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin zorbalık davranışıyla karşı karşıya kaldıklarında yetişkinlerden yardım talebinde buldukları ya da zorbalık davranışına karşılık verdikleri görülmüştür. Zorba kurban öğrencilerin kulüp seçimlerinde daha çok “bedensel ve zihinsel jimnastik” ve “bilimsel farkındalık” kategorisinde yer alan sosyal kulüpleri daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Hesapçıoğlu, Meraler ve Ercan (2018)'in okullardaki akran zorbalığının ergenler depresif belirtiler, benlik saygısı ve öz kıyım düşüncesi ile ilişkisini inceledikleri araştırmada Muş ilinde bulunan merkez ortaöğretim okullarından toplamda 1173 lise öğrencisiyle gerçekleştirmişlerdir. Akran zorbalığı mağduru olanlar çalışmanın %23,4'ünü, zorbalar %28,5'ini ve zorba/kurbanlar %13,4'ünü oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %30,4'ünde özkıyım düşüncesi olduğu belirlenmiştir. Kurbanların, akran zorbalığına maruz kalmayanlara göre zorbalarında, zorbalık yapmayanlara oranla daha fazla depresif oldukları, benlik saygılarının daha düşük olduğu ve öz kıyım düşüncelerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Coşkun (2018)'un ortaokula devam eden öğrencilerin akran zorbalığına neden olan etmenleri araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde ortaokula devam eden 393 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda fiziksel zorbalık davranışının cinsiyet değişkeninde göre farklılaştığı belirlemiştir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha az vurma, itme, saç çekme, yumruklama gibi davranışlara maruz kaldığı, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre; vurma, itme, saç çekme, yumruklama, tokat atma gibi davranışları akranlarına karşı çok daha fazla sergiledikleri bulunmuştur.

Semiz (2018)'in erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 286 okul öncesi eğitimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda duygusal zekâ becerilerinin zorbalık ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Değişkenlerden olan cinsiyet, anne öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, babanın mesleği, çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgi düzeyi, demokratik ve otoriter anne baba tutumları ve zorbalık arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Değişkenlerden yaş, kardeş sayısı, üvey kardeş, doğum sırası, baba öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, anne babanın evlilik durumu, çocuğun okula uyum düzeyi, çocuğun okula devam düzeyi, izin verici ve aşırı koruyucu anne baba tutumu ile zorbalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2.9. AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Demaray ve Malecki (2003) tarafından zorbalık davranışıyla anne-baba tutumları ve sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, çocuğun yapmış olduğu yanlış ve hatalı davranışların sonucunda ceza yöntemini sıkça kullanan, çocuğuna karşı davranışları reddedici olan, aile içinde problem çözme becerileri düşük olan ve saldırganca davranış gösteren ebeveynlerin çocuklarının zorbaca davranış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Scheithauer, Hayer, Petermann ve Jurget (2003)'in öğrenciler arasındaki zorbalık tezahür, risk koşulları ve müdahale ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Almanya'dan iki farklı eyaletlerden toplamda 2086 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin onda biri kurban, onda biri de zorbadır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık eyleminde bulunduğu belirlenmiştir. Mağdur olma durumunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkeklerin kız öğrencilere göre fiziksel şiddet uygulama düzeyi daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Walker (2005) tarafından olumsuz akran etkisinin ve düşük aile ilgisinin zorba davranışlara etkisi incelenmiştir. Araştırma 8-12. sınıf düzeyinde eğitim-öğretimlerine devam eden ergenler üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna

göre, saldırgan davranışlara eğilimli erkeklerin öfke düzeyleri yüksek bulunmuştur. Saldırgan davranışlara eğilimi olmayan ergenlerin anne ilişkileri arttıkça öfke düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Saldırgan davranışlara eğilimi olmayan ergenlerin anne ile olan ilişkileri ile öfke düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Monks ve arkadaşları (2005) tarafından okul öncesi dönemde akran zorbalığının sosyal duygusal öğrenme becerileri yürütme ve bağlanma stilleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 4-6 yaş grubunda 104 öğrenci katılmıştır. Araştırma sosyal duygusal becerileri yürütmede saldırgan, mağdur ve seyircilerin bağlanma stilleri incelenmiştir. Mağdurlar, sosyal duygusal becerilerde zayıf performans göstermemiştir. Saldırganlar, sosyal duygusal becerilerde yüksek performans göstermemişlerdir. Seyirciler ise sosyal duygusal öğrenme becerilerde ortalamanın üstünde performans göstermişlerdir. Aynı zamanda güvensiz bağlanma geliştiren çocuklarda başkalarına karşı güven duymadıkları ve onları tehdit olarak algılayıp kendilerine düşmanca davranışlar sergileyebileceklerini düşündükleri için dış çevreye karşı kendini korumak adına saldırganca davranışlar, zorbaca davranışlara yöneldikleri bulunmuştur.

Eliot ve Cornell (2009) tarafından bağlanma stilleri, akran zorbalığı ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, ebeveynlerine güvensiz bağlanan çocukların arkadaşlarına karşı daha saldırgan tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Holt, Kantor ve Finkelhor (2009) zorbalık ve akran mağduriyetine ilişkin zorbalık bağımlılığı ve aile özellikleri ile ilgili ebeveyn ve çocuk uyumluluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 205 5. sınıf öğrencisi ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, zorbalığa uğrayan mağdurların evlerindeki yaşantılarında, daha yüksek düzeyde eleştiri, daha az kural ve daha fazla kötü çocuk muamelesi gördükleri belirlenmiştir. Zorbalığı yapan öğrencilerin evlerindeki yaşantılarında, denetim eksikliği, çocuklara kötü davranma ve aile içi şiddete maruz kalma gibi yaşantılarla iç içe oldukları belirlenmiştir.

Williams, Kennedy (2012) tarafından zorba davranışlar ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 58 erkek, 86 kız toplam 144 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, kız öğrencilerin yüksek düzeyde annelerine kaçınan bağlanma gösterdiğinde ve babalarına yüksek düzeyde kaygılı bağlanma gösterdiklerine fiziksel saldırganlık davranışlarının daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Kızların anneye yüksek düzeyde kaygılı bağlanma gösterdiklerinde ilişkisel saldırganlık davranışlarının arttığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin babaya yüksek düzeyde kaygılı bağlanma gösterdiklerinde saldırganlık düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Babaya yönelik kaygılı bağlanma gerçekleştiği zaman ilişkisel saldırganlık düzeylerinde, anneye yönelik kaygılı bağlanma gerçekleştiğinde kurban olma düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Kokkinos (2013) tarafından erken ergenlik döneminde zorbalık ve mağduriyet, bağlanma stilleri ve algılanan ebeveynlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, güvensiz bağlanmaya sahip öğrencilerde zorbalık ve mağduriyete yatkınlığın daha fazla olduğu, güvenli bağlanmaya sahip öğrencilerin zorbalığa maruz kalma ve mağdur olma durumuyla daha az karşılaştıkları belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada genel tarama modeli türü olan “ilişkisel tarama” modelinden bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmiş dönemlerde olan ve halen varlığını etkisini sürdürün durumu, olağan şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Genel tarama modelleri evrenin büyüklüğü neticesinde evren hakkında yargıda bulunmak amacıyla evrenin tamamını ya da evren içinden belirlenecek bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramadır. Modelde önemli olan var olanı değiştirmeden ölçüp analiz etmektir. İlişkisel tarama modelleri ise “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında değişimi veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2008).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde yaşayan ve eğitim-öğretimine devam eden ön ergenlik döneminde olan 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu 306 kız, 307 erkek olmak üzere toplam 613 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 12,46’dır

Tablo 1: Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kız	306	%49.9
Erkek	307	%50.1
Değişken	N	%
Yaş		
11	102	16.6
12	200	32.6
13	237	38.7
14	74	12.1
Toplam	613	100

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II”, “Akran Zorbalığı Ölçeği” ve “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” da veri toplama kapsamında kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda, katılımcıların kimlik bilgilerini içeren sorulara yer verilmemiş olup katılımcıların; yaş ve cinsiyet ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Araştırmada öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirlemek amacı ile Kabakçı (2006), tarafından geliştirilen sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmıştır (Cohen, 2001).

Ölçek ilköğretim ikinci kademe yani 6-7-8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup 40 maddeden oluşan, 4’lü likert tipi bir ölçektir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; problem

çözme becerileri (11 madde), iletişim becerileri (9 madde), kendilik değerini artıran beceriler (10 madde), stresle başa çıkabilme (10 madde) alt boyutlardan oluşmaktadır. 4'lü likertte yer alan tercihler (4) "Bana tamamen uygun". (3) "Bana oldukça uygun", (2) "Bana pek uygun değil", (1) "Bana hiç uygun değil" şeklinde derecelendirilmektedir (Kabakçı, 2006).

Ölçek dört ayrı alt boyuta göre puanlanabildiği gibi tek boyutlu olarak da puanlanabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 en yüksek puan ise 160'dır. Ölçekten alınan düşük puanlar sosyal duygusal öğrenme becerilerinde yetersizlik olduğunu, ölçekten alınan yüksek puanlar sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki yeterliliği ifade etmektedir (Kabakçı, 2006).

Ölçeğin alt boyutlarının geçerliliği ve güvenirliği en son yapılan test-tekrar test ölçümlerin iç tutarlılık kat sayıları problem çözme becerisini .69, stresle başa çıkma .70, kendilik değerini artıran beceriler .82 ve iletişim becerileri .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel toplam puanını belirlemek, güvenirlik kat sayısının bulmak için test tekrar test yöntemi ve Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmış ve güvenirlik kat sayısı .85 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik çalışmasında ise yapı geçerliliği, ölçüt bağıntılı geçerliliği uygulanmıştır. Yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Geçerlik kapsamında açımlayıcı faktör analizinde varimax rotasyonu ile ölçek dört faktöre indirilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerliğinde ise aralarında olumlu yönde anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Aynı zamanda ölçeğin alt ve üst grupları ayırt ediciliği anlamlı ($p<.001$) düzeyde bulunmuştur (Kabakçı, 2006).

3.3.3. Zorbalık Eğilim Ölçeği (ZEÖ)

Çalışmada akran zorbalığını belirlemek amacıyla Dölek (2002) tarafından geliştirilen zorbalık eğilim ölçeği kullanılacaktır. Ölçek ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin zorbalık eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar; olumsuz yansıtma (5 madde), duygusal paylaşım eksikliği (6 madde), haklı görme (4 madde), başkalarını üzme (4 madde), gücü

kullanmak (6 madde), rahatsız olmama (1 madde) boyutlarından oluşmaktadır (Dölek, 2002).

Ölçekte 9 madde tersine puanlanmaktadır (1, 3, 10, 14, 16, 18, 20, 24, 26. maddeler). Ölçek 4'lü likert tipi ölçektir. 4'lü likertte yer alan tercihler; (4) ‘‘Kesinlikle katılıyorum’’, (3) ‘‘Katılıyorum’’, (2) ‘‘Katılmıyorum’’ (1) ‘‘Kesinlikle katılmıyorum’’ olarak puanlanmaktadır (Dölek, 2002).

Ölçekten alınacak olan yüksek puanlar zorbalık eğiliminin yüksek olduğunu, ölçekten alınabilecek düşük puanlar ise zorbalık eğiliminin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach alfa kat sayısı .67 bulunmuştur. Alt boyutlarının Cronbach alfa değeri ise; olumsuz yansıtma .78, duygusal paylaşım .63, haklı görme .51, başkalarını üzme .54, güçlü olmak .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt ve üst grupları ayırt ediciliği anlamlı ($p < .01$) düzeyde bulunmuştur (Dölek, 2002).

3.3.4. Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanter-II (YİYE-II)

Çalışmada ön ergenlik döneminde anneye kaygılı kaçınan bağlanma stilini belirlemek üzere yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri-II Kırimer, Akça ve Sümer (2014), tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Envanter ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bağlanma stillerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Envanter 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; kaygı boyutu (18 madde), kaçınma boyutu (18 madde)'dur. Ölçekte tersinen puanlanan 14 madde bulunmaktadır (17, 21, 4, 8, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 30, 32, 34, 36). Ölçek 7'li likert tipi bir ölçektir. 7'li likertte yer alan tercihler; (1) ‘‘Hiç katılmıyorum’’, (2) ‘‘Katılmıyorum’’, (3) ‘‘Pek Katılmıyorum’’, (4) ‘‘Kararsızım’’, (5) ‘‘Biraz katılıyorum’’, (6) ‘‘Katılıyorum’’, (7) ‘‘Tamamen katılıyorum’’ olarak değerlendirilmektedir. Geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla temel bileşenler (faktör) analizi uygulanmıştır. Kaçınma boyutunun Cronbach alfa değeri .90, kaygı boyutunun Cronbach alfa değeri .78 olarak bulunmuştur (Kırimer, Akça ve Sümer, 2014).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

3.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan envanter ve ölçekler için envanter ve ölçeklerin geliştiricileri olan uzmanlardan, kullanım izinleri alınmıştır. Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ön ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin akran zorbalığının, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yürütüldüğü verilen dilekçeyle belirtilmiştir. Envanter ve ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli izinler Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ilgili makamlarına başvurularak alınmıştır. Akran zorbalığı, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerisi ile ilgili araştırma yapılacağı öğrencilere duyurulmuştur. Öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II”, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve “Zorbalık Eğilim Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulamaya 624 ortaokul öğrencisi katılmıştır.

3.4.2. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 17.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler işlenirken katılımcılara ait demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni kız “0” erkek “1” olarak gruplandırılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığının yordayıcılarını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizlerinden biri olan hiyerarşik regresyon analiziyle analizler yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik yapılan analiz türüdür. Hiyerarşik regresyon analizi ise yordayıcı değişkenler araştırmayı yürüten kişi tarafından daha önceden belirlenmiş olan değişken sırasına göre analizler yapılarak her bir değişkenin bağımlı değişkenle olan ilişkisinin, varyansa olan katkısının belirlendiği analiz türüdür (Büyüköztürk, 2008).

Verilerin analizinden önce veri setinin hiyerarşik regresyon analizi için uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Çoklu regresyon analizindeki temel varsayımlar, örneklemin büyüklüğü, çoklu doğrusal bağıntısı, tekliklik, uç değerler ve dağılımın normalliğidir (Seçer, 2017). Temel varsayımların sağlanması adına “Mahalanobis”

uzaklık değeri hesaplamaları yapılmıştır. “Mahalanobis uzaklık değeri” incelendiğinde 11 değer olması gereken mesafeden yüksek olduğu belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca her bir katılımcının Z skorları incelenerek (-3 ile +3 değerlerinin dışında kalan) uç değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan değerlendirme neticesinde uç değerlere rastlanmamıştır. Araştırmanın analizi 613 kişiden elde edilen verilerle yapılmıştır.

Veriler arasındaki uç değerler temizlendikten sonra değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ile ortalama, medyan ve mod değerleri incelenmiştir. Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Zorbalık Eğilim Ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanların ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirlerine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 değerleri arasında bulunması dağılımın normallığe yakın olduğunu göstermiştir.

Çoklu regresyon analizinin doğru sonuçlar vermesi adına çoklu bağlantı sorunu (multicollinearity) olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon çoklu bağlantı oluşturacak büyüklükte değildir. Çoklu bağlantı sorununu tespit etmek için VIF (varyans artış faktörü) ve TV (tolerans) değerlerine bakılmıştır. Alan yazında TV değerinin .10’dan düşük olmaması ve VIF değerinin de 10’dan düşük olması gerekir (Akbulut, 2011, Akt. Seçer, 2017). Değerler incelendiğinde bağımsız değişkenlerin tolerans değerlerinin oldukça yüksek, VIF değerlerinin de 10’dan oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara bakılarak, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir.

Ön ergenlik döneminde bağlanma stillerinin, akran zorbalığı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri araştırmanın bağımlı değişkeni olan akran zorbalığını hangi oranda yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu hiyerarşik regresyon analizinde ilk sıraya kontrol değişkeni olan demografik

değişkenler cinsiyet ve yaş konulmuştur. Cinsiyet değişkeni süreksiz değişken olduğundan ‘‘dummy’’değişkeni kız ‘‘0’’ erkek ‘‘1’’ olarak kodlanarak modele dâhil edilmiştir. Demografik değişkenlerden olan yaş değişkeni sürekli değişken olduğundan modele doğrudan alınmıştır.



IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve ana problemine uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
YİYE-II												
1. Kaygı	1											
2. Kaçınma	.52**	1										
SDÖBÖ												
3. İletişim Becerileri	-.11**	-.25**	1									
4. Problem Çözme Becerileri	-.19**	-.30**	.45**	1								
5. Stres ile Baş Etme Becerileri	-.00	-.15**	.33**	.47**	1							
6. Kendilik Değerini Artıran Becerileri	-.25**	-.45**	.39**	.43**	.27**	1						
ZEÖ												
7. Rahatsız Olmama	.01	.11**	-.08*	-.07	-.00	-.06	1					
8. Olumsuz Yansıtma	.39**	.29**	-.06	-.26**	-.09*	-.14**	.06	1				
9. Duygusal Paylaşım Eksikliği	.25**	.47**	-.34**	-.39**	-.25**	-.35**	.30**	.22**	1			
10. Haklı Görme	.20**	.19**	-.05	-.15**	-.16**	-.06	-.03	.58**	.07	1		
11. Başkalarını Üzmek	.34**	.42**	-.18**	-.34**	-.19**	-.24**	.14**	.55**	.42**	.40**	1	
12. Güç Kullanma	.38**	.30**	-.05	-.23**	-.09*	-.12**	.05	.77**	.19**	.60**	.63**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$ YİYE-II: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II, SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, ZEÖ; Zorbalık Eğilim Ölçeği

Tablo 2’de ele alınan değişkenlere ilişkin korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından iletişim becerileri ($r = -.11, p < .01$), problem çözme becerileri ($r = -.19, p < .01$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($r = -.25, p < .01$) alt boyutları arasında negatif, düşük ve anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından stres ile başa etme becerileri ($r = -.00, p > .05$) alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile zorbalığın alt boyutlarından rahatsız olmama ($r = .01, p > .05$) alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile zorbalığın alt boyutlarından olumsuz yansıtma ($r = .39, p < .01$), başkalarını üzme ($r = .34, p < .01$) ve güç kullanma ($r = .38, p < .01$) alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, duygusal paylaşım eksikliği ($r = .25, p < .01$) ve haklı görme ($r = .20, p < .01$) alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Bağlanmanın diğer bir alt boyutu olan kaçınma ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından problem çözme becerileri ($r = -.30, p < .01$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($r = -.45, p < .01$) alt boyutları arasında negatif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, iletişim becerileri ($r = -.25, p < .01$), stres ile baş etme becerileri ($r = -.15, p < .01$) alt boyutu arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğuna rastlanmıştır.

Bağlanmanın alt boyutu olan kaçınma ile zorbalığın alt boyutu olan rahatsız olmama ($r = .11, p < .01$), haklı görme ($r = .19, p < .01$), olumsuz yansıtma ($r = .29, p < .01$), alt boyutu arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu duygusal paylaşım eksikliği ($r = .47, p < .01$), başkalarını üzme ($r = .42, p < .01$) ve güç kullanma ($r = .30, p < .01$) alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Duyguları paylaşma eksikliğinin, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı	Duygusal Paylaşım Eksikliği	
	ΔR^2	β
1. adım	.04**	
Yaş		
Cinsiyet		.19**
2. adım	.20**	
Kaygı		
Kaçınma		.46**
3. adım	.08**	
İletişim becerileri		-.12**
Problem çözme becerileri		-.17**
Stresle başa çıkma becerileri		
Kendilik değerini artıran beceriler		
Total R^2	.32**	
N	613	

***Demografik değişkenler: Yaş ve cinsiyet * $p < .05$, ** $p < .01$**

Tablo 3'te duygusal paylaşım eksikliğinin bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele 1. adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2 = .04$, $p < .01$). Demografik değişkenlerin modele %4'lük bir katkısı olmuştur. Demografik değişkenlerden olan yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .19$, $p < .01$). Erkek öğrencilerin duygusal paylaşım eksikliği puanlarının kız öğrencilerin duygusal paylaşım eksikliği puanlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Modele 2. adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlemlenmiştir ($R^2=.20$, $p<.01$). Bağlanmanın modele %20'lik bir katkısı olmuştur. Bağlanmanın alt boyutu olan kaygının modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, kaçınma boyutunun modele özgün bir katkısı vardır ($\beta= .46$, $p<.01$). Öğrencilerin kaçınma bağlanma puanları arttıkça, duygusal paylaşım eksikliği puanları da artmaktadır. Modele 3. adımda girilen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2=.08$, $p<.01$). Sosyal duygusal öğrenmenin modele %8'lik bir katkısı olmuştur. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmamıştır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından iletişim becerilerinin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta= -.12$, $p<.01$). Öğrencilerin iletişim becerileri puanları arttıkça, duygusal paylaşım eksiklik puanları azalmaktadır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından problem çözme becerilerinin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta= -.17$, $p<.01$). Öğrencilerin problem çözme beceri puanları arttıkça, duygusal paylaşım eksiklik puanları da azalmaktadır. Sonuç olarak, ortaya konulan modelin akran zorbalığının alt boyutlarından duygusal paylaşım eksikliğine ilişkin toplam varyansın %32'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=.32$, $p<.01$).

Tablo 4: Güç kullanmanın, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı	Güç Kullanma	
	ΔR^2	β
1. adım	.05**	
Yaş		.15**
Cinsiyet		.17**
2. adım	.13**	
Kaygı		.31**
Kaçınma		.11**
3. adım	.02**	
İletişim becerileri		
Problem çözme becerileri		-17**
Stresle başa çıkma becerileri		
Kendilik değerini artıran beceriler		
Total R^2	.20**	
N	613	

^aDemografik değişkenler: Yaş ve cinsiyet * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4'te güç kullanmanın bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele 1. adımda girilen demografik değişkenlerin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2 = .05$, $p < .01$). Demografik değişkenin modele %5'lik bir katkısı olmuştur. Demografik değişkenlerden biri olan yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .15$, $p < .01$). Öğrencilerin yaşları arttıkça güç kullanma puanları da artmaktadır. Diğer bir demografik değişken olan cinsiyetin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .17$, $p < .01$). Erkek öğrencilerin güç kullanma puanları, kız öğrencilerin güç kullanma puanlarına göre daha yüksektir. Modele 2. adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2 = .13$, $p < .01$). Bağlanmanın modele %13'lük bir katkısı olmuştur. Bağlanmanın alt boyutlarından kaygının

modele özgün bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($\beta=.31$, $p<.01$). Öğrencilerin kaygılı bağlanma puanları arttıkça, güç kullanma puanları da artmaktadır. Bağlanmanın alt boyutu olan kaçınmanın modele özgün bir katkısı olmuştur ($\beta=.11$, $p<.01$). Öğrencilerin kaçınma bağlanma puanları arttıkça, güç kullanma puanları da artmaktadır. Modele 3. adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2=.02$, $p<.01$). Sosyal duygusal öğrenmenin modele %2'lik bir katkısı olmuştur. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından; iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin modele özgün bir katkısı olmamıştır. Alt boyutlardan problem çözme becerilerinin modele özgün bir katkısı olduğu bulunmuştur ($\beta= -.17$, $p<.01$). Öğrencilerin problem çözme becerileri puanları artarken, güç kullanma puanları azalmaktadır. Sonuç olarak ortaya konulan modelin akran zorbalığının alt boyutlarından güç kullanmaya ilişkin toplam varyansın %20'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=.20$, $p<.01$).

Tablo 5: Haklı görmenin, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı	Haklı Görme	
	ΔR^2	β
1. adım		
Yaş		
Cinsiyet		
2. adım		
	.05**	
Kaygı		.15**
Kaçınma		.11*
3. adım		
	.02**	
İletişim becerileri		
Problem çözme becerileri		
Stresle başa çıkma becerileri		-14**
Kendilik değerini artıran beceriler		
Total R^2	.07	
N	613	

***Demografik değişkenler: Yaş ve cinsiyet * $p<.05$, ** $p<.01$**

Tablo 5’de haklı görmenin bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele 1. adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olmadığı gözlenmiştir. Modele 2. adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2=.05$, $p<.01$). Bağlanmanın modele %5’lik bir katkısı olduğu belirlenmiştir. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygının modele özgün bir katkısı olmuştur ($\beta= .15$, $p<.01$). Öğrencilerin kaygılı bağlanma puanları arttıkça, haklı görme puanları da artmaktadır. Bağlanmanın alt boyutu olan kaçınmanın da modele özgün bir katkısı olduğu belirlenmiştir ($\beta= .11$, $p<.05$). Öğrencilerin kaçınan bağlanma puanları arttıkça, haklı görme puanları da artmaktadır. Modele 3. adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2=.02$, $p<.01$). Sosyal duygusal öğrenmenin modele %2’lik bir katkısı olmuştur.

Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları olan; iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin modele özgün bir katkısı olmamıştır. Alt boyutlardan olan stresle başa çıkma becerilerinin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = -.14$, $p < .05$). Öğrencilerin stresle başa çıkma beceri puanları arttıkça, haklı görme puanları azalmaktadır. Sonuç olarak, ortaya konulan modelin akran zorbalığının alt boyutlarından haklı görmeye ilişkin toplam varyansın %7'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2 = .07$, $p < .01$).

Tablo 6: Olumsuz yansıtmanın, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı	Olumsuz Yansıtma	
	ΔR^2	β
1. adım	.03**	
Yaş		.10**
Cinsiyet		.13**
2. adım	.14**	
Kaygı		.33**
Kaçınma		.10*
3. adım	.04**	
İletişim becerileri		.09*
Problem çözme becerileri		-.22**
Stresle başa çıkma becerileri		
Kendilik değerini artıran beceriler		
Total R^2	.21**	
N	613	

***Demografik değişkenler: Yaş ve cinsiyet * $p < .05$, ** $p < .01$**

Tablo 6'da olumsuz yansıtmanın bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele 1. adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2 = .03$, $p < .01$). Demografik değişkenlerin modele

%3'lük katkısı olmuştur. Demografik değişkenlerden biri olan yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .10$, $p < .01$). Öğrencilerin yaşı büyüdükçe olumsuz yansıtma puanlarının da arttığı gözlenmiştir. Demografik değişkenlerden biri olan cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .13$, $p < .01$). Erkek öğrencilerin olumsuz yansıtma puanlarının, kız öğrencilerin olumsuz yansıtma puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Modele 2. adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2 = .14$, $p < .01$). Bağlanmanın modele %14'lük katkısı olmuştur. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygının modele özgün bir katkısı olmuştur ($\beta = .33$, $p < .01$). Öğrencilerin kaygılı bağlanma puanları arttıkça, olumsuz yansıtma puanları da artmaktadır. Bağlanmanın alt boyutu olan kaçınmanın modele özgün bir katkısı olmuştur ($\beta = .33$, $p < .05$). Öğrencilerin kaçınan bağlanma puanları arttıkça, olumsuz yansıtma puanları da artmaktadır. Modele 3. adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı katkısı olmuştur ($R^2 = .04$, $p < .01$). Sosyal duygusal öğrenmenin modele %4'lük katkısı olmuştur. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutu olan; stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin modele özgün bir katkısı olmamıştır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından olan iletişim becerilerinin modele özgün bir katkısı olmuştur ($\beta = .09$, $p < .05$). Öğrencilerin iletişim beceri puanları arttıkça olumsuz yansıtma puanlarının da arttığı bulunmuştur. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından olan problem çözme becerilerinin modele özgün bir katkısı olmuştur ($\beta = -.22$, $p < .01$). Öğrencilerin problem çözme beceri puanları arttıkça olumsuz yansıtma puanları azalmaktadır. Sonuç olarak, ortaya konulan modelin akran zorbalığının alt boyutlarından olumsuz yansıtma ilişkisi toplam varyansın %21'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2 = .21$, $p < .01$).

Tablo 7: Rahatsız olmamanın, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı	Rahatsız Olmama	
	ΔR^2	β
1. adım	.02**	
Yaş		
Cinsiyet		.11**
2. adım	.01**	
Kaygı		
Kaçınma		.13**
3. adım		
İletişim becerileri		
Problem çözme becerileri		
Stresle başa çıkma becerileri		
Kendilik değerini artıran beceriler		
Total R^2	.03	
N	613	

^aDemografik değişkenler: Yaş ve cinsiyet * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 7’de rahatsız olmama bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele 1. adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2 = .02$, $p < .01$). Demografik değişkenlerin modele %2’lik katkısı olmuştur. Demografik değişkenlerden biri olan yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı olmamıştır. Demografik değişkenlerden biri olan cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .11$, $p < .01$). Erkek öğrencilerin rahatsız olmama puanları, kız öğrencilerin rahatsız olmama puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Modele 2. adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($\beta = .01$, $p < .01$). Bağlanmanın modele %1’lik katkısı olmuştur ($R^2 = .01$, $p < .01$). Bağlanmanın alt boyutlarından kaygının modele özgün bir

katkısı olmamıştır. Bağlanmanın alt boyutu olan kaçınmanın modele özgün bir katkısı olmuştur ($\beta=.13$, $p<.01$). Öğrencilerin kaçınan bağlanma puanları arttıkça, rahatsız olmama puanları da artmaktadır. Modele 3. Adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olmamıştır. Sonuç olarak, ortaya konulan modelin akran zorbalığının alt boyutlarından rahatsız olmamaya ilişkin toplam varyansın %3'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=.03$, $p>.05$).

Tablo 8: Başkalarını üzme, sosyal duygusal öğrenme ve bağlanma tarafından yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı	Baskalarını Üzmek	
	ΔR^2	β
1. adım	.07**	
Yaş		.15**
Cinsiyet		.22**
2. adım	.16**	
Kaygı		.15**
Kaçınma		.31**
3. adım	.04**	
İletişim becerileri		
Problem çözme becerileri		-.19**
Stresle başa çıkma becerileri		
Kendilik değerini artıran beceriler		
Total R^2	.27**	
N	613	

^aDemografik değişkenler: Yaş ve cinsiyet * $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 8'de başkalarını üzme, bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele 1. adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2=.07$, $p<.01$). Demografik değişkenlerin modele %7'lik katkısı olmuştur. Demografik değişkenlerden biri olan yaş değişkeninin modele

özgün bir katkısı olmuştur ($\beta = .15, p < .01$). Öğrencilerin yaşları arttıkça, başkalarını üzme puanları da artmaktadır. Demografik değişkenlerden biri olan cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .22, p < .01$). Erkek öğrencilerin başkalarını üzme puanlarının, kız öğrencilerin başkalarını üzme puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Modele 2. adımda adım da girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu belirlenmiştir ($R^2 = .16, p < .01$). Bağlanmanın modele %16'lık katkısı olmuştur. Bağlanmanın alt boyutlarından kaygının modele özgün bir katkısı olmuştur ($\beta = .15, p < .01$). Öğrencilerin kaygılı bağlanma puanları arttıkça, başkalarını üzme puanları da artmaktadır. Bağlanmanın alt boyutlarından kaçınmanın modele özgün bir katkısı olmuştur ($\beta = .31, p < .01$). Öğrencilerin kaçınan bağlanma puanları arttıkça, başkalarını üzme puanları da artmaktadır. Modele 3. adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($R^2 = .04, p < .01$). Sosyal duygusal öğrenmenin modele %4'lük katkısı olmuştur. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından olan iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerinin modele özgün bir katkısı olmamıştır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutu olan problem çözme becerisinin modele özgün bir katkısı olduğu gözlenmiştir ($\beta = -.19, p < .01$). Öğrencilerin problem çözme beceri puanları arttıkça, başkalarını üzme puanları azalmaktadır. Sonuç olarak ortaya konulan modelin akran zorbalığının alt boyutlarından başkalarını üzmeye ilişkin toplam varyansın %27'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2 = .27, p < .01$).

V. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın örneklemini oluşturan ön ergenlik dönemindeki öğrencilerin bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akran zorbalığını yordamasına ait bulgular tartışılmış ve yorumlanması değişkenler arası korelasyonel matrise göre ve regresyon analizleri sonuçlarına göre birinci adımda girilen demografik değişkenlere, ikinci adımda girilen bağlanma stillerine ve üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenme becerilerine göre ele alınmış ve bu sıraya göre yapılmıştır.

5.1.1. Ön Ergenlik Döneminde, Bağlanma Stilleri, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bağlanmanın alt boyutlarından biri olan kaygı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından; iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutları arasında negatif, düşük ve anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından stresle başa çıkma becerileri alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Bağlanmanın alt boyutlarından biri olan kaygı ile zorbalığın alt boyutlarından rahatsız olmama alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile zorbalığın alt boyutlarından olumsuz yansıtma, başkalarını üzme ve güç kullanma alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, duygusal paylaşım eksikliği ve haklı görme alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Bağlanmanın diğer bir alt boyutu olan kaçınma ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutları arasında negatif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, stres ile başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri alt boyutu arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Bağlanmanın alt boyutu olan kaçınma ile zorbalığın alt boyutu olan rahatsız olmama, haklı görme ve olumsuz yansıtma alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu, duygusal paylaşım eksikliği, başkalarını üzme ve güç kullanma alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bulgularıyla birebir yapılan çalışmalara pek rastlanmamıştır. Fakat ilişkili çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Erözkan (2009)'ın yapmış olduğu çalışmada bağlanma stillerinin, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Jones (2005)'ın yapmış olduğu çalışmada bağlanma stillerinin duygusal iletişim becerileri için yordayıcı olduğunu belirlemiş ve kaçınan bağlanmaya sahip bireylerin duygusal iletişim becerilerini daha iyi kullandıklarını belirlemiştir. Pistole ve Arricale (2003)'nin güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin güvensiz bağlanma stiline sahip olanlara göre problemler karşısında kavgayı daha az tercih ettiklerini bulmuşlardır. Bowlby (1969) insanın sosyal bir varlık olduğunu belirtmiş ve sosyal yaşamın getirisi olan iletişim kurma ve kabul görmenin bağlanma ile arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Heppner (1987)'a göre bireyin sahip olduğu bağlanma stili karşılaştığı problemlere çözüm bulabilmesi için araştırılması gereken bir konu olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda (Broder, 2001; Erdoğan, 2011, LaFollette, 1996; Rusbult vd., 1991; Strough vd., 2003; Wright, 1999) bağlanma stilleri ile iletişim becerileri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin kendilik değerlerinin yüksek olduğu ve ilişki kurmada zorlanmadıkları ve rahat tavırlar gösterdikleri, güvensiz bağlanma stiline sahip bireylerin kendilik değerlerinin düşük ve bir ilişkiyi başlatmada zorlandıkları ve güvensiz oldukları bulunmuştur (Sümer ve Güngör, 1999). Çetin, Tüzün, Pehlivantürk, Ünal ve Gökler (2010)'ın ergenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada güvenli bağlanmanın olumlu kendilik algısıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. O'Koon, 1997 yapmış olduğu çalışmada güvenli bağlanmanın kendilik algısıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Wilkinson ve Walford (2001)'e göre güvenli bağlanmaya sahip bireylerin stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Perrine (1999)'nin yapmış olduğu araştırmada güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilerin güvensiz bağlanma stiline sahip öğrencilere göre stresi daha düşük seviyede algıladıkları belirlenmiştir. Güvenli bağlanmaya sahip olan bireylerin kendi kontrollerini sağlayabildikleri, stres durumlarıyla başa çıkabildikleri, güvensiz bağlanmaya sahip olan bireylerin kendi kontrollerini sağlamakta zorlandıkları ve stres durumlarıyla baş etme stratejilerinin zayıf olduğu yapılan çalışmalar (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Howard ve Medway, 2004) sonucunda belirlenmiştir. Alan yazındaki araştırma sonuçlarına göre güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin stresli durumlar karşısında duruma başa edebilme çabaları, eylem planları ve şuna odaklanarak stres durumunun üstesinde gelebildikleri (Wei, Heppner ve Mallinckrodt, 2003; Schottenbauer vd., 2006) ve stresli durumlar karşısında iletişim kurabildikleri belirlenmiştir (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Howard ve Medway, 2004). Mikulincer ve Florian (1995)'in stresle başa çıkma ile güvenli bağlanma stiline ilişkili olduğu ve stresle başa çıkmada yardımcı olan içsel bir kaynak olduğu belirtmişlerdir. Stresle başa çıkma süreci karmaşık yapıya sahip olan bir süreçtir. Stres oluşturacak bir olayla karşılaşan birey olayın üstesinden gelebilmek için çaba gösterir. Lazarus (1993)'un stres tepkilerinin kişinin zihninde oluşan yorumlamalarla başladığını belirtmiştir. Olumsuz olayla karşı karşıya kalan birey uyarıcının tehlikeli olduğu kanaatine varırsa kişide stres ortaya çıkar. Bu yaşanan stresten kurtulmak için birey kendisinin benimsediği veya çevresinden görmüş olduğu başa çıkma stratejilerini kullanacaktır. Bowlby'in geliştirdiği içsel çalışma modeli bu stresin çözümlenmesinde önemli bir süreç olacaktır. Bireyin ilk yaşam deneyimleri kendisine ve çevresindekilere karşı oluşturduğu zihinsel süreçler, kişinin sonraki yaşantısını da etkileyecektir (Hamilton, 2000; Zimmerman ve Becker-Stoll, 2002, Alantar ve Maner, 2008).

Bahadır (2006)'nın yapmış olduğu çalışmada güvenli bağlanma stiline sahip olan katılımcıların olumsuz duygu düzenlemelerinin güvensiz bağlanmaya sahip olanlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Haklı görme, gücü kullanma ve rahtsız olmama alt boyutları ile bağlanma stilleri ile ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bulguları alan yazında var olan bilgiler doğrultusunda tartışılacaktır. Zorbalık davranışı gösteren çocukların aileleri, çocukların hatalarına karşı fiziksel cezalar verdiği, sorunların üstesinden gelmek için fiziki gücün önemini vurguladığı, fiziki gücü kullanmayı öğreten ve buna karşın ailesel destek eksikliği ve sıcaklığın yeterli olmadığı ailelerden geldikleri görülmüştür (Banks, 1997). Akran zorbalığı uygulayan bireylerin zorbalığı uyguladıkları kişilerin zorbalığı hak ettiğine inandıkları (Björkquist vd., 1982) ve zorbalık yaptığı için otoriteyle karşı karşıya geldiklerinde, haklılıklarını kanıtlamak amacını güttükleri ve zor durumdan kurtulabildikleri görülmüştür (Olweus, 1994). Bradley (2000)'in yaptığı çalışmada erken dönemde çocuğun annesi ile ilişkisinde oluşan olumsuzlukların ya da ihmal ve istismarın ilerleyen dönemdeki yaşantısı üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Çocuklukta yaşanan olumsuz olaylar ileriki yaşam dönemlerinde bireyin kendi duygularını açmakta zorlanacağı ve karşısındaki insanların duygularını anlamakta zorlanabileceğini belirlemiştir. Arslan (2005) üniversite öğrencilerin yüklenme karmaşıklığı puanları ile duygusal ifade ve kendini açma davranışı puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu, yüklenme karmaşıklığı puanları ile problem çözme ölçeğinden el edilen toplam puan ve alt ölçek puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar ve alan yazında yer alan bilgiler araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.2. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Duygusal Paylaşım Eksikliğini Yordaması

Duygusal paylaşım eksikliğinin bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele ilk adımda girilen cinsiyet ve yaş değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenlerden yaş ve cinsiyet duygusal paylaşım eksikliğine ilişkin varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Demografik değişkenlerden olan yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken cinsiyet boyutunun modele özgün bir katkısı olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin duygusal paylaşım eksikliği puanlarının kız öğrencilerin duygusal paylaşım eksikliği puanlarına göre

daha yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde akran zorbalığının yaşa göre farklılık gösterip göstermediği konusunda bulgular zıtlık gösterdiği görülmüştür. Zorbalığın yaş ile birlikte azaldığını belirten çalışmaların (Craig ve Pepler, 2003) yanı sıra zorbalığı yaş ile birlikte arttığını belirten çalışmalarda (Pişkin, 2010; Baldryve Farrington, 2000) mevcuttur. Zorbalık eğilimlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır ve erkeklerin kızlara göre zorbalık eğiliminin yüksek olduğunu belirleyen çalışmalar (Olweus, 1994; Kepenekçi ve Çinkır, 2003; Çayırdağ, 2006; Liang, Flisher ve Lombard, 2007; Tıprıdamaz-Sipahi, 2008; Espelage, Green ve Polonin, 2011, Kocaşahan, 2012; Güven, 2015; Ergün, 2015) vardır. Güneş (2018) yaptığı çalışmada sınıf düzeyi ile zorbalık eğilim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Akran zorbalığının alt boyutlarından olan duygusal paylaşım eksikliği ile sınıf düzeyi arasında da anlamlı fark bulunmamıştır. Chaplin ve Aldao (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre içsel duyguları (üzüntü, sevinç vb.) daha çok sergiledikleri erkek öğrencilerinde kız öğrencilere göre daha fazla dışsal duyguları (öfke, sinir vb.) sergiledikleri bulunmuştur. Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla öfkelenediklerini ve duygu düzenlemelerinin daha düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Kurbet (2010) yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde duygularını düzenlediklerini belirlemiştir. Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre erkek öğrencilerin duygu düzenleme güçlük düzeylerinin kız öğrencilerin duygu düzenleme güçlük düzeylerine göre daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Alan yazındaki bu bulgular çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Gelişim dönemleri açısından bakacak olursa ön ergenlik döneminde olan öğrenciler ben merkezci düşünceden yavaş yavaş uzaklaştığı, bir gruba dâhil olma isteğindeki artış, aidiyet, çevresi tarafından fark edilme isteği ve akranlarına olan eğilimlerinde artış olduğu, görülmektedir. Bu durumdan hareketle her şeyin kendi isteğine uygun olarak yapılmasını isteyen, bir gruba dâhil olmak isteyen ve kendisini

akranlarına göre daha güçlü olarak göstermeye çalışan öğrencinin zorbalık eğilimlerinde artış olabilir. Erkeklerin duygusal paylaşım eksikliği puanlarının kız öğrencilere oranla yüksek olmasında ailelerin erkek çocuk ve kız çocuk yetiştirmede farklı tutum ve davranışlar içinde olması ve ataerkil yapıdan kaynaklı olarak erkeklerin duygularını paylaşmasının, ifade etmesinin bir eksiklik, noksanlık olarak görülmesi erkeklerin duygusal paylaşım eksikliği puanlarının yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir.

Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Bağlanmanın, duygusal paylaşım eksikliğine ilişkin varyansın %20'sini açıklamaktadır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygının modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, kaçınma boyutunun modele özgün bir katkısı vardır. Kaçınma bağlanma puanları arttıkça duygusal paylaşım eksikliği puanları da artmaktadır. Bulgular beklendik yönde ve alan yazın da var olan çalışmalarla tutarlı sonuçlar göstermiştir. Kaygılı bağlanmaya sahip bireylerin duyguları tanımlamada ve ayırmada güçlük yaşayabileceği belirtilmiştir (Mikulincer ve Shaver, 2008). Yağcı (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda duyguları tanıma ve söze dökmeye güçlük yaşanmasının nedenini güvensiz bağlanma stillerinden olan kaçınan bağlanmaya sahip öğrencilerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda anneye bağlanma stiline göre, duyguları düzenleme becerilerinin de farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin duygularını ifade etmedikleri gözlenmiştir (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bakımını üstlenen kişinin çocuğa yeteri kadar empatik ve destekleyici davranışlar sergileyemedikleri zaman bireyde ilkel savunma mekanizmaları (bastırma, bölünme ve değersizleştirme) gelişmeye başlar (Kohut, 1971). Kaçınan bağlanmaya sahip çocuğun davranışları o an için ortamda bulunan her şey için ilgisizdir. Bu ilgisizlik bastırma savunma mekanizmasını kullanmasını sağlayabilir ve duygusal paylaşımında yetersiz kalıyor olabilir.

Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenmenin duygusal

paylaşım eksikliğine ilişkin varyansın %8'ini açıklamaktadır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmamıştır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından iletişim becerilerinin modele özgün bir katkısı vardır. İletişim becerileri puanları yükseldikçe, duygusal paylaşım eksikliği puanları azalmaktadır. Aydın (1997) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda iletişim becerisi arttıkça çatışma eğilimi azaldığını belirlemiştir. Kurtyılmaz (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, saldırganlık ve iletişim becerisi arasında arası da anlamlı ve ters yönde ilişki bulunmuştur. Çalışmaların bulguları yapılan çalışmanın bulgularını destek niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın bulgularını desteklemeyen çalışma sonuçları da mevcuttur. Totan ve Kabakçı (2010) tarafından yapılan çalışmada zorbalığa katılıp katılmamada iletişim becerilerinin herhangi bir yordayıcı etkisi bulunmamıştır. Arslan (2005) yapmış olduğu çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin yüklem karmaşıklığı puanlarının düşük veya yüksek olması kişilerarası çatışma çözme yaklaşımı ile ilgili duygusal ifade boyutu puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yüklem karmaşıklığı puanların yüksek olan üniversite öğrencilerinin, duygularını ifade etme konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

5.1.3. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Güç Kullanmayı Yordaması

Güç kullanmanın bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele birinci adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenler cinsiyet ve yaşın güç kullanmaya ilişkin varyansın %5'ini açıklamaktadır. Demografik değişkenlerden biri olan yaş ve cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin yaşı arttıkça güç kullanma puanlarının arttığı ve erkek öğrencilerin güç kullanma puanlarının, kız öğrencilerin güç kullanma puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güneş (2018), yapmış olduğu çalışmada, erkeklerin zorbalık eğilimlerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu erkeklerin güç kullanma puanlarının kız öğrencilerin güç kullanma puanlarına göre daha yüksek

olduğunu belirlemiş, ayrıca sınıf düzeyi arttıkça da güç kullanma puanlarının da arttığı bulunmuştur. Ertan (2012), yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeninin zorbalık yapma ile ilişkili olduğunu belirlenmiştir. Kocatürk (2014), araştırmasında zorbalık eğiliminin alt boyutlarından güç kullanma puanlarının erkeklerin kızlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıldırın (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda güç kullanma ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu, erkek öğrencilerin güç kullanma puanlarının kız öğrencilerin güç kullanma puanlarına göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Bağlanmanın güç kullanmaya ilişkin varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Bağlanmanın alt boyutlarından kaygının ve kaçınmanın modele özgün bir katkısı olmuştur. Öğrencilerin kaygılı bağlanma puanları arttıkça, güç kullanma puanlarının da yükseldiği ve öğrencilerin kaçınma bağlanma puanları arttıkça, güç kullanma puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Sümer ve Sakman (2018) tarafından yapılan çalışmada güvenli bağlanma stiline sahip ergenlerin daha az içselleştirme ve dışsallaştırma tepkileri yaşadıklarını belirlemiştir. Ooi, Ang, Fung, Wong ve Cai (2006) tarafından yapılan çalışmada kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerin zorbaca davranışlarının güvenli bağlanma stiline sahip bireylere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Talebi ve Verma (2006) yapmış olduğu çalışmanın sonucunda güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin saldırganlık davranışlarının daha az olduğunu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemiştir. Aracı (2012)'nin yapmış olduğu çalışmada da erken ergenlik dönemindeki bireylerde anne-baba ve akran bağlanma ile saldırganlık davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde aileye güvenli bağlanmanın zorbalık davranışıyla ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Rubin, Dwyer, Booth-La-Force, Kim, Burges ve Rose-Krasnor, 2004). Çocukların zorbaca davranışları çevresindeki kişileri rol model olarak öğrendiği, rol olan çevrenin ailesel ve çevresel faktörlerden oluştuğu belirtilmiştir (Doğan, 2010). Kaygılı ve kaçınan bağlanmaya sahip bireylerin kişilerarası ilişki kurmakta zorlandıkları ve olumsuz davranışlar sergileyebildikleri ve fiziksel güç

kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Eng ve Heimberg, 2006; Erözkan, 2009; Şahin, Batıgün, Uzun, 2011).

Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenmenin güç kullanmaya ilişkin varyansın %2'sini açıklamaktadır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından; iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin modele özgün bir katkısı olmamıştır. Alt boyutlardan problem çözme becerilerinin modele özgün bir katkısı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerileri puanları artarken, güç kullanma puanları azalmaktadır. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın sonucunu destekler nitelikte çalışmalar vardır. Kurtyılmaz (2005) saldırganlık davranışıyla problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu belirlemiş problem çözme becerisini yetersiz olarak gören öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarının da arttığını belirlemiştir. Orta ergenlik döneminde zorbaca davranışlarla problem çözme becerisi arasında anlamlı bir fark olduğu problem çözme becerisi yükseldikçe zorbaca davranışların azaldığı belirlenmiştir (Pakaslahti ve Keltikangas- Jarvinen, 1996; Lochman ve Dodge, 1994). Casas, Weigel, Crick, Ostrov, Woods, Jansen Yeh ve Huddleston Casas (2006), tarafından yapılan çalışmada fiziksel saldırganlık ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu aynı zamanda güvensiz bağlanma tarzları ile fiziksel saldırganlık arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

5.1.4. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Haklı Görmeyi Yordaması

Haklı görmenin bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde modele birinci adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olmadığı gözlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermeyen çalışmalar vardır. Güneş (2018), yapmış olduğu çalışmada, erkeklerin zorbalık eğilimlerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu ve alt boyutlardan, erkeklerin haklı görme, puanlarının kız öğrencilerin haklı görme puanlarına göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Kıldırın (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda haklı görme ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark

olduğu, erkek öğrencilerin haklı görme puanlarının kız öğrencilerin haklı görme puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıldiran (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda haklı görme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Bağlanmanın haklı görmeye ilişkin varyansın %5'ini açıklamaktadır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygının ve kaçınmanın modele özgün bir katkısı olmuştur. Öğrencilerin kaygılı bağlanma puanları arttıkça, haklı görme puanları da arttığı ve öğrencilerin kaçınan bağlanma puanları arttıkça, haklı görme puanlarının da yükseldiği belirlenmiştir. Kaygılı ve kaçınan bağlanmaya sahip öğrencilerin bu dönemde aileleriyle çatışma içinde oldukları, duygularını kontrol etmekte zorlandıkları, kötü akran çevresi nedeniyle riskli davranışlara yönelme eğilimleri, anti-sosyal davranışlar daha çok sergilenmektedir (Cooper vd., 1998). Kaygılı ve kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların ve ergenlerin empatik eğilim düzeyleri düşüktür. Kaygılı ve kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin başkalarına yardım etmekten çekinip kendi sorunlarına yönelerek kendi streslerini düşürmek için kendilerini rahatlatmaya odaklanırlar (Feeney ve Collins, 2001). Kendisini rahatlatmaya çalışan birey yaptığı davranışın sorumluluğunu üstlenmek yerine her konuda kendini haklı görme eğiliminde olabilir. Wei, Vogel, Ku ve Zakalik (2005) tarafından kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerin olumsuz duygulanımlarını düzenlemekte zorlandıkları ve kişilerarası problemlerinin varlığı devam ettiği sürece kişilerarası ilişkileri düzenlemede zorlandıklarını bulmuşlardır.

Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenmenin haklı görmeye ilişkin varyansın %2'sini açıklamaktadır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları olan; iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin modele özgün bir katkısı olmamıştır. Alt boyutlardan olan stresle başa çıkma becerilerinin modele özgün bir katkısı vardır. Öğrencilerin stresle başa çıkma beceri puanları arttıkça, haklı görme puanları düşmektedir. Totan ve Kabakçı (2010) tarafından yapılan çalışmada iletişim becerilerinin ve stresle başa çıkma becerilerinin

zorbalık üzerinde herhangi bir yordayıcılığına ulaşamamıştır. Problem çözme becerilerindeki artışın zorbalığa katılmamış olmaktan çok zorbalığa dâhil olma olasılığını azalttığı belirlenmiştir. Problem çözme becerilerin öğrencilerin zorbalığa dâhil olmamalarında koruyucu etmen olduğunu belirlenmiştir. Araştırmalar zorbalığa karışan öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul edilmedikleri (Olweus, 1993), kişiler arası iletişimde zorluklarla karşılaştıkları (Champion, Vernberg ve Shipman, 2003) belirlenmiştir. Zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin akranlarıyla sık sık çatışma yaşadığı, akran ilişkilerinin iyi olmadığı ve stresle başa çıkma becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Banks, 1997; Olweus, 2003; Pişkin, 2002; Rigby, 2002) yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.5. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Olumsuz Yansıtmayı Yordaması

Olumsuz yansıtmanın bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde modele birinci adımda girilen yaş ve cinsiyet değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenlerin olumsuz yansıtma ile ilişkili varyansın %3'ünü açıklamaktadır. Demografik değişkenlerden biri olan yaş ve cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır. Öğrencilerin yaşı büyüdükçe olumsuz yansıtma puanlarının da arttığı gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin olumsuz yansıtma puanlarının, kız öğrencilerin olumsuz yansıtma puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güneş (2018), yapmış olduğu çalışmada, erkeklerin zorbalık eğilimlerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu ve alt boyutlardan, olumsuz yansıtma ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Kıldırın (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda olumsuz yansıtma ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu, erkek öğrencilerin olumsuz yansıtma puanlarının kız öğrencilerin olumsuz yansıtma puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Bağlanmanın olumsuz yansıtma ile ilişkili varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygının ve kaçınmanın modele özgün bir katkısı olmuştur. Öğrencilerin kaygılı bağlanma puanları arttıkça, olumsuz yansıtma puanları da artmaktadır. Öğrencilerin kaçınan bağlanma puanları arttıkça,

olumsuzu yansıtma puanları da artmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında kurulması gereken güvenli bağlanmanın ileriki yıllarda çocuğun akranlarıyla olan ilişkilerinde koruyucu bir faktör olduğu belirtilmiştir. Güvensiz bağlanma düzeyi yüksek olan çocuklar çevrelerindeki kişiler tarafından özellikle akranları tarafından kabul edilmemekten ve dışlanmaktan korktuklarından dolayı içine dönük ve pasiftirler (Rubin, Bukowski, Parker ve Bowker, 1998). Schneider, Atkinson ve Tardif (2001)'e göre yüksek düzeyde güvensiz bağlanma gösteren çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkileri olumsuzdur. Kırırmer, Akça ve Sümer (2014)'nın yapmış olduğu çalışmada kaygılı ve kaçınan bağlanma düzeylerinin algılanan arkadaşlık ilişkisi ile negatif, arkadaşlarıyla çatışma düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Aracı (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre anneye bağlanma düzeyi değişkeni ile katılımcıların saldırganlık düzeylerini birinci dereceden yordadığı ve anneye bağlanma düzeyi ile saldırganlık düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı katkısı olmuştur. Sosyal duygusal öğrenmenin olumsuz yansıtma ilişkisine ilişkin varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutu olan; stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin modele özgün bir katkısı olmamıştır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından olan iletişim becerilerinin ve problem çözme becerilerinin modele özgün bir katkısı olmuştur. Öğrencilerin iletişim beceri puanları arttıkça olumsuz yansıtma puanlarının da arttığı bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme beceri puanları arttıkça olumsuz yansıtma puanları azalmaktadır. Totan ve Kabakçı (2010) tarafından yapılan çalışmada kendilik değerini artıran becerilerin öğrencilerin zorbalığa dâhil olmamalarında koruyucu etmen olduğunu belirlenmiştir. Neft (2006) zorbalığa katılmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığın farklı statüsünde yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Casel (2007)'e göre sosyal duygusal öğrenme becerileri zorbalık davranışını engellemektedir. Casel (2003) sosyal duygusal öğrenmeyi, öğrencilerin akranlarıyla veya sosyal çevresiyle kurmuş olduğu ilişkilerde duyguları kullanabilme yetisi, çatışma sürecini yöneterek ve ihtiyaç duyduğu anda yardım isteyebilmesi olarak tanımlamıştır. Çocukların sağlıklı

gelişimleri için akranlarıyla kurmuş oldukları ilişkiler önemlidir. Sosyal duygusal öğrenme becerisi akran ilişkilerini sağlamak, problem çözme becerisi kazandırmak konusunda çocuklara destek sağlayan yaşamsal becerilerdir (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007). Zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinin problemlili olduğunu (Reiter ve Lapidot-Lefler, 2007), zorbalığı önleme çalışmalarında problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Whitted ve Duppe, 2005). Akran ilişkilerini sağlayan bir öğrencinin problemlili davranışlardan olan zorbalığa yönelme ihtimalini azaltacaktır. Küçük yaşlardan itibaren akran ilişkilerinin beklenenin altında olması çocukluk dönemindeki yaşantılarla ilgili olabileceği belirlenmiştir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Woodward ve Fergusson, 2003). Alan yazında belirtilen hususlar doğrultusunda sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip olmayan öğrencilerin iletişim kurmakta, problem çözmekte, stres durumuyla baş etmekte ve kendini değerli hissetmekte zorlandığı, bu becerilerden yoksun olan öğrencilerin zorbalık davranışlara yöneldiği söylenebilir.

5.1.6. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Rahatsız Olmamayı Yordaması

Rahatsız olmama, bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde modele birinci adımda girilen demografik değişkenlerin rahatsız olmamaya ilişkin varyansın %2'sini açıklamaktadır. Demografik değişkenlerden biri olan yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı olmadığı, cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin rahatsız olmama puanları, kız öğrencilerin rahatsız olmama puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Güneş (2018), yapmış olduğu çalışmada, erkeklerin zorbalık eğilimlerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu ve alt boyutlardan, rahatsız olmama ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Kıldırın (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda rahatsız olmama ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu, erkek öğrencilerin rahatsız olmama puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiş, alt boyutlardan rahatsız olmama ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Bağlanmanın modele %1’lik katkısı olmuştur. Bağlanmanın alt boyutlarından kaygının modele özgün bir katkısı olmadığı, kaçınmanın modele özgün bir katkısı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kaçınan bağlanma puanları arttıkça, rahatsız olmama puanları da artmaktadır. Bowlby (1969/1982)’e göre bebekliğin ilk yıllarından itibaren sağlıklı ruhsal bir gelişim için bebeklik ve çocukluk döneminde bireyin ilk bakıcısı ile sıcak, yakın ve sürekli iletişimde olması gerekmektedir. Ainsworth (1989)’e göre bireyin ilk bakıcısı ile kurmuş olduğu bağlanma stili yalnızca bebeklik dönemini etkilemeyip, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemini ve bu dönemlerde kurulan ilişkileri de etkileyen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bebeklik döneminde kaçınan ve kaygılı bağlanma stiline sahip olan bireylerin uzun süreli olarak sosyal bir ortama girdikleri okul dönemlerinde bağlanma stillerine göre davranışlarını sergileyeceklerdir. Alan yazında yer alan bilgiler doğrultusunda ön ergenlik döneminde olan öğrencilerin, bağlanma stilleri zorbalığın alt boyutlarının güçlü bir yordayıcısı olması beklenen bir sonuçtur.

Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olmamıştır.

5.1.7. Bağlanmanın ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin, Başkalarını Üzmeyi Yordaması

Başkalarını üzmenin, bağımsız değişkenler olan bağlanma ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizine, modele birinci adımda girilen cinsiyet ve yaş değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenlerin başkalarını üzmeyle ilişkin varyansın %7’sini açıklamaktadır. Demografik değişkenlerden biri olan yaş ve cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı olmuştur. Öğrencilerin yaşları arttıkça, başkalarını üzme puanları da artmaktadır. Erkek öğrencilerin başkalarını üzme puanlarının, kız öğrencilerin başkalarını üzme puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Kocatürk (2014), araştırmasında başkalarını üzme alt boyutundan erkeklerin puanlarının kızların puanlarına göre yüksek olduğunu, Keskin (2010), yaptığı çalışmada başkalarını üzme alt boyutundan alınan puanların erkeklerin kız

öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirlemiştir. Güneş (2018), yapmış olduğu çalışmada, erkeklerin zorbalık eğilimlerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu erkeklerin başkalarını üzme puanları kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kıldırın (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda başkalarını üzme ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu, erkek öğrencilerin başkalarını üzme puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar yapılan çalışma ile benzer sonuçlar göstermiştir.

Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu belirlenmiştir. Bağlanmanın başkalarını üzmeyle ilişkin varyansın %16'sını açıklamaktadır. Bağlanmanın alt boyutlarından kaygının ve kaçınmanın modele özgün bir katkısı olmuştur. Öğrencilerin kaygılı bağlanma puanları arttıkça, başkalarını üzme puanları da artmaktadır. Öğrencilerin kaçınan bağlanma puanları arttıkça, başkalarını üzme puanları da artmaktadır. Kaplan (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ebeveyne bağlanma ile saldırganlık arasında bir ilişki tespit edilmiş ve güvensiz bağlanma stiline sahip öğrencilerin güvenli bağlanma stiline sahip olan öğrencilerden daha fazla saldırgan oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şirvanlı Özen ve Aktan (2010)'ın çalışmalarının sonucunda güvenli bağlanmanın akran zorbalığını azalttığını belirlemiştir.

Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenmenin başkalarını üzmeyle ilişkin varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarından olan iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerinin modele özgün bir katkısı olmamıştır. Sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutu olan problem çözme becerisinin modele özgün bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme beceri puanları arttıkça, başkalarını üzme puanlarında azalma olmuştur. Kaukiainen ve arkadaşları (2002)'nin olumlu kendilik değerine sahip olmanın zorbalık sürecinde öğrenciyi koruyabileceği söylenmiştir. Zorbalık eğilimi gösteren öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandığı, ilişkilerde yetersiz olduğu ve problem çözme becerilerinin de yeterli olmadığını belirleyen çalışmalar (Banks, 1997; Olweus, 1993; Pişkin, 2002; Rigby, 2002)

mevcuttur. Kurtyılmaz (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonucu da, öğretmen adaylarında problem çözme beceri puanları azaldıkça saldırganlık puanlarının arttığı belirlenmiştir. Arslan (2005) üniversite öğrencilerin yükleme karmaşıklık puanları ile öğrencilerin problem çözme yaklaşımı toplam puanları ve tüm alt boyutlardan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yükleme karmaşıklığı puanları yüksek olan üniversite öğrencilerinin, olumlu problem çözme yaklaşımına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada bağlanma stillerinin, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akran zorbalığını yordama düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara yer verilmiştir.

1. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutları arasında negatif, düşük ve anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

2. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından stres ile baş etme becerileri alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

3. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile zorbalığın alt boyutlarından rahatsız olmama alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

4. Bağlanmanın alt boyutlarından olan kaygı ile zorbalığın alt boyutlarından olumsuz yansıtma, başkalarını üzme ve güç kullanma alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, duygusal paylaşım eksikliği ve haklı görme alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

5. Bağlanmanın diğer bir alt boyutu olan kaçınma ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutları arasında negatif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu,

stres ile baş etme becerileri ve iletişim becerileri alt boyutu arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğuna rastlanmıştır.

6. Bağlanmanın alt boyutu olan kaçınma ile zorbalığın alt boyutu olan rahatsız olmama, olumsuz yansıtma, haklı görme alt boyutu arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu, duygusal paylaşım eksikliği, başkalarını üzme ve güç kullanma, alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, gözlenmiştir.

7. Hiyerarşik regresyon analizinde modele birinci adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenler duyguları paylaşma eksikliğine ait varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Bağlanmanın duyguları paylaşma eksikliğine ait varyansın %20'sini açıklamaktadır. Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir Sosyal duygusal öğrenmenin duyguları paylaşma eksikliğine ait varyansın %8'ini açıklamaktadır.

8. Hiyerarşik regresyon analizinde, modele birinci adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenler güç kullanmaya ait varyansın %5'ini açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Bağlanma güç kullanmaya ait varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme güç kullanmaya ait varyansın %2'sini açıklamaktadır.

9. Hiyerarşik regresyon analizinde, modele birinci adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olmadığı gözlenmiştir. Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Bağlanma haklı görmeye ait varyansın %5'ini açıklamaktadır. Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olduğu

gözlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme haklı görmeye ait varyansın %2'sini açıklamaktadır.

10. Hiyerarşik regresyon analizinde, modele birinci adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenler olumsuz yansıtmaya ait varyansın %3'ünü açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Bağlanma olumsuz yansıtmaya ait varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı katkısı olmuştur. Sosyal duygusal öğrenme olumsuz yansıtmaya ait varyansın %4'ünü açıklamaktadır.

11. Hiyerarşik regresyon analizinde, modele birinci adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenler rahatsız olmamaya ait varyansın %2'sini açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Bağlanma rahatsız olmamaya ait varyansın %1'ini açıklamaktadır. Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olmamıştır.

12. Hiyerarşik regresyon analizinde, modele birinci adımda girilen demografik değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Demografik değişkenlerin başkalarını üzmeyle ait varyansın %7'sini açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen bağlanmanın modele anlamlı bir katkısı olduğu belirlenmiştir. Bağlanma başkalarını üzmeyle ait varyansın %16'sını açıklamaktadır. Modele üçüncü adımda girilen sosyal duygusal öğrenmenin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme başkalarını üzmeyle ait varyansın %4'ünü açıklamaktadır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmada akran zorbalığının bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda alan çalışması yapacak olan araştırmacılara, alanda çalışma yürüten uzmanlara ve okul çalışanlarına yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş ilinde eğitim-öğretimine devam eden ortaokul öğrencilerinden oluşmuştur. Yapılacak olan çalışmalarda farklı iller araştırmaya dâhil edilip, araştırma yapılacak örneklemin sayısı artırılarak genellenebilirliği artırılabilir.

2. Araştırmanın demografik değişkeni cinsiyet ve yaş olarak belirlenmiş daha farklı demografik değişkenler kullanılarak akran zorbalığının, bağlanma stillerinin ve sosyal duygusal öğrenme becerisinin yordayıcıları belirlenebilir.

3. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaşları büyüdükçe; güç kullanma, olumsuz yansıtma ve başkalarını üzme davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öncelikle kreş dönemlerinde okullarda empati yeteneklerini geliştirici eğitimler verilebilir.

4. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin duygusal paylaşım eksikliği, güç kullanma, olumsuz yansıtma, rahatsız olmama ve başkalarını üzme davranışlarının kız öğrencilere göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle anne-baba adaylarına çocuk yetiştirmede dikkat etmeleri gereken hususlar konusunda halk eğitim merkezlerinde, okullarda vb. yerlerde seminerler, eğitimler düzenlenebilir. Okullarda ise akran zorbalığı ile ilgili çalışmalar okul ve sınıf yıllık rehberlik planlarına dâhil edilebilir.

5. Araştırmanın sonucunda kaygılı bağlanmaya sahip öğrencilerin; güç kullanma, haklı görme, olumsuz yansıtma ve başkalarını üzme davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Kaçınan bağlanmaya sahip öğrencilerin; duygusal paylaşım eksikliği, güç kullanma, haklı görme, olumsuz yansıtma, rahatsız olmama ve başkalarını üzme davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Özellikle ebeveynlere ve ebeveyn adaylarına yönelik; anne-baba tutumları, bağlanma stilleri vb. konular hakkında aile eğitimleri düzenlenebilir. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri belirlenerek sosyal etkinliklere katılımı sağlanarak akran zorbalığı davranışlarında azalma sağlanabilir.

6. Yapılan çalışmanın sonucunda iletişim becerisi ve problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin duygusal paylaşım eksikliği düzeylerinin düşük olduğu,

iletişim becerisi yüksek olan öğrencilerin güç kullanma düzeylerinin düşük olduğu, stresle başa çıkma becerisi yüksek olan öğrencilerin haklı görme düzeylerinin düşük olduğu, problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin olumsuz yansıtma ve başkalarını zme düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Kazanılan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin akran zorbalığına katılmada önleyici bir görev üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm kademelerde okul ve sınıf yıllık rehberlik planlarında öğrencilerin, sosyal duygusal öğrenme becerilerini artıran kazanımlara yer verilebilir.



KAYNAKÇA

Acar, T. (2009). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Psikolojik Belirtiler*. Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 1-10.

Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infoney in uganda: Patterns of Attachment Behavior*.<http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/uganda20.pdf>, Erişim Tarihi: 02 Temmuz 2018.

Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Ainsworth, M. D. S. ve Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-341.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters,E., ve Wall, S. N. (1979). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23 (1).

Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, SAKARYA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Akdağ Turan, S. (2011). *Ergenlerin Bağlanma Stilleri İle Ebeveynlerinin Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki*. Uzmanlık Tezi, AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ Tıp Fakültesi, Antalya.

Aktaş, V. ve Güvenç, G. B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 233-264.

Alantar, Z. ve Maner, F. (2008). Bağlanma kuramı açısından yeme bozuklukları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9 (2), 97-104.

Allen, J. P. ve Land, D. (2008). Attachment in adolescence. (Editörler: Cassidy, J. ve Shaver, P. R.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. (2nd ed.). New York: Guilford Press. 439-465.

Anlıak, Ş. O. ve Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem solving skills change through the years. *Eurasian Journal of Educational Research*, 9 (37), 71-90.

Aracı, A. (2012). *Erken ergenlik dönemindeki bireylerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanma ile saldırganlık düzeyinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arbona, C. ve Power, T. (2003). Parental attachment, self-esteem, and antisocial behaviors among African, American, European American and Mexican American adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (1), 40-51.

Arslan, C. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Arslan, E. (2008). *Bağlanma Stilleri Açısından Ergenlerde Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri ve Ego Kimlik Süreçlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ashdown, D. M. ve Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being

and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, 39 (6), 397-405.

Atalay, A. (2010). *Akran Zorbalığı Gösterme ve Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş Sosyoekonomik Düzey, Anne-Baba Tutumları, Arkadaş İlişkileri ve Benlik Saygısı İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, DİCLE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Atik, G. ve Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordama da problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel öz-yeterliliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206.

Atik, G., Özmen, O. ve Kemer, G. (2012). Zorbalık ve boyun eğme davranışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45 (1), 191-208.

Atlas, R. S. ve Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*. 92 (2), 89-99.

Aydın, A. (1997). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin İletişim Çatışmalarını Önlemedeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bahadır, Ş. (2006). *Romantik İlişkilerde Bağlanma Stilleri ve Çatışma Çözme Stratejileri ve Olumsuz Duygu Durumunu Düzenleme Arasında İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baldry, A. C. ve Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10 (1), 17-31.

Banks, R. (1997). *Bullying in Schools*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. ve Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple context of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth Adolescence*, 38 (1), 101-121.

Barrett, K. C. (2000). The development of the self-in relationships. In R/S.L. Mills and S. Duck, *The developmental psychology of personal relationships*. New York: John Wiley.

Bartholomew, K. ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244.

Bartholomew, K. ve Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment do they converge? (Editörler: Simpson, J.A, ve Rholes W.S.), *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford Press. 25-45.

Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sosyal Duygusal Beceri Programının Etkililiği*. Doktora Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.

Bayraktar, F., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: ebeveyn ve akran bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 48-63.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A Process Model. *Child Development*. 55 (1), 83-96.

Belsky, J. ve Cassidy J. (1994). *Attachment: Theory and Evidence*. (Editörler: Rutter, M. L., Hay, F. ve Baron-Cohen, S.). *Development Through Life: A handbook for clinicians* Oxford. England: Blackwell. 373-402.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106 (1), 59-73.

Bernstein, J. Y. ve Watson, M. W. (1997). Child who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12 (4), 483-498.

Besang, V. E. (1989). *Bullies and Victims in School*. England: Open University Press.

Beyazkürk, D., Anlık, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.

Bifulco, A., Figueiredo, B., Guedeney, N., Gorman, L. L., Hayes, S., Muzik, M. ve Henshaw, C. A. (2004). Maternal Attachment style and depression associated with childbirth: preliminary results from a European and US cross-cultural study. *The British Journal of Psychiatry*, 184 (46), 31-37.

Bildik, T. (2018). *Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar*. Ankara: Türkiye Klinikleri.

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çeviren: A. Ferhan Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Björkqvist, K., Ekman, K. ve Lagerspetz, K., M. (1982). Bullies and victims: Their ego Picture, ideal ego Picture and normative ego Picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.

Booth-LaForce, C., Oh, W., Kim, A. H., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. ve Burgess, K. B. (2006). Attachment, selfworth and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment and Human Development*, 8 (4), 309-325.

Boulton, M. J. (1996). Bullying in mixed sex groups of children. *Educational Psychology, 16* (4), 439-443.

Bowera, L., Smith, P. K. ve Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 215-232.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. London: The Hogarth Press,

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation. Anxiety and Anger*. New York: Basic Book.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Book.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and Bowlby: Vol. 1. Attachment* (2. Basım). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (2012,a). *Güvenli bir Dayanak: Ebeveyn-Çocuk Bağlanması ve Sağlıklı İnsan Gelişimi*. (Çeviren: Sarp Güneri). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.

Bowlby, J. (2012,b). *Bağlanma: Bağlanma ve Kaybetme*. (Çeviren: Tuğrul Veli Soylu). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Bradley, S. (2000). *Affect Regulation and the Development Of Psychopathology*. New York: The Guilford Press.

Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. (Editör: I. Bretherton ve E. Waters). *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1/2), 3-35.

Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby And Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28* (5), 759-775.

Bretherton, I. (1995). A communication perspective on attachment relationships and internal working models. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2/3), 310-329.

Bretherton, I. (2003). Mary Ainsworth: Insightful Observer and Courageous Theoretician. (Editörler: Charlotte White, Gregory A. Kimble, Michael Wertheimer). *Portraits of Pioneers In Psychology* (vol.5). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Broder, M. S. (2001). *The Art of Staying Together*. New York: Academic Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology Of Human Development: Experiments By Nature and Desing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burger, J. M.(2006). *Kişilik*. (Çeviren İnan Deniz Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *İstatistik Araştırma Desene SPSS Uygulamaları ve Yorum* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bylsma, W. H., Cozzarelli, C. ve Sümer, N. (1997). Relation Between Adult Attachment Styles And Global Self-Esteem. *Basic And Applied Social Psychology*, 19 (1), 1-16.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L.ve Garipey, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25 (2), 320-330.

Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C. ve Meerum Terwoegt, M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29, 116-127.

Canter, D. (2011). *Suç Psikolojisi*. (Çeviren: Ali Dönmez, Işıl Çoklar Başer, ve Meltem Güler). Ankara: İmge.

Carr-Jordan, E. M. (2007). *Impact Of Attachment To Parents On Parent Adolescent Relationships, Self-Esteem And Relational Aggression*. Philosophy of Doctoral Thesis, ARIZONA UNIVERSITY.

Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen Yeh, E. A. ve Huddleston Casas, C. A (2006). *Early Parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts*. Psychology Faculty Publications, 83.

Casel, (2003). *An Education Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, the Collaborative for Academic Social and Emotional Learning*, Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2018.

Casel, (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*, University of Illinois Edition. . <http://www.casel.org>, Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2018.

Casel, (2007). *Collaborative for academic social and emotional learning*. Chicago: <http://www.casel.org>, Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2018.

Champion, K., Vernberg, E. ve Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology*, 24, (2003) 535-551.

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. K. ve McBride-Chang, C. A. (2002). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17 (4), 598-606.

Chaplin, T. M. ve Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychol Bull*, 139 (4), 735-765.

Chow, C. M., Hart, E., Ellis, L. ve Tan, C. C. (2017). Interdependence of attachment styles and relationship quality in parent-adolescent dyads. *Journal of Adolescence*. 61, 77-86.

Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. (Editör: Jonathan Cohen). *Education minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teacher College Press.

Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12 (4), 351-368.

Cooper M. L., Shaver P. R. ve Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation and adjustment in adolescence. *Journal of Personality an Social Psychology*, 74 (5), 1380-1397.

Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma,Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları* (7. Baskı) (Çeviren: Tuncay Ergene). Ankara: Mentis Yayınları.

Coşkun, A. (2018). *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerde Akran Zorbalığına Neden Olan Etkenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cowie, H. (2004). *Bullying implications for the classroom*. (Editörler: Peer Influences, Phye, G.D., Sanders, C.). California: Elsevier Academic Press. 137-148.

Craig, W. M. ve Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 577-582.

Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.

Crick, N. R., Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 66 (2), 337-347.

Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive aggression. *Child Development*, 67 (3), 993-1002.

Crowell, J. A, ve Treboux, D. (1995). A Review of Adult Attachment Measures: Implications for Theory and Research. *Social Development*, 4, 294-327.

Crowell, J. A. ve Feldman, S. S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59 (5), 1273-1285.

Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı* (28. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). *Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar İçin Anne-Baba Eğitimi* (1. Baskı). Konya: Eğitim Katapevi.

Çamurlu-Keser, C. (2006). *Annenin Bağlanma Düzeyi Ve Çocuk Yetiştirme Sürecinin Çocuğun Bağlanma Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çapan, B. E. (2006). *Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değerini Geliştirme Programı Ve Sosyal Duygusal Eğitim Programının Etkiliği*. Doktora Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları ile Zorbalık Eğilimleri ve Zorbalıkla Baş Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelikkaleli, Ö. ve Avcı, R. (2016). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerine göre bağlanma biçimlerinin incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 203-123.

Çetin, F. Ç., Tüzün, Z., Pehlivan Türk, B., Ünal, F. ve Gökler, B. (2010). Attachment styles and self-images in turkish adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20 (4), 840-848.

Demaray, M. K. ve Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32 (3), 471-490.

Demir, İ. (2010). Ergenlik Döneminde Bağlanma. (Editör: Tarık Solmuş). *Bağlanma, evlilik ve aile psikolojisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dinç, M. (2017). *Lise Öğrencilerin Özgül İnternet Bağımlılığının Bağlanma Stilleri. Mizaç Özellikleri Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dodson F. (1995). *Çocuk Yaşken Eğilir: Doğumdan Altı Yaşa Kadar Çocuk Bakımı ve Eğitimi*. (Çeviren: Seçkin Selvi) (5. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 149-162.

Donley M. G. (1993). Attachment And The Emotional Unit. *Family Process*, 32 (1), 3-30.

Doumas, D. M., Pearson, C. L., Elgin, J. E. ve McKinley, L. L. (2008). Adult attachment as a risk factor for intimate partner violence the ‘mispairing’ of partners attachment styles. *Journal of Interpersonal Violence*, 23 (5). 616-634.

Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli*. Doktora Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dupont, ve Norman. C. (1998). *Update on Emotional Competence: Helping to Prepare Our Youth to Become Effective Adults*. Cranston: Rhode Island State Dept. of Mental Health, Retardation and Hospitals.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A

meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.

Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25.

Dwyer, K. M. (2005). The meaning of attachment in middle and late childhood. *Human Development*, 48, 155-182.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A. ve Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. (Editörler: Hargreaves, A., Fullan, M., Hopkins D., ve Lieberman, A.). *The second international handbook of educational change*. New York: Springer.

Elias, M. J. ve Zins, E. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3) 233-255.

Elias, M. J., Zins, J. E: Weissberg, R. P. Kress, K. S., Zins, J. E., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. Kessler, R. Schwab-Stone, M. E. ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social Emotional Learning Guidelines For Educators*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Eliot, M. ve Cornell D. W. (2009). Bullying in middle school as a function of insecure attachment and aggressive attitudes. *School Psychology International*, 30 (2), 201-214.

Elksnin, L. K. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*, denver: Love Publishing Company.

Eng, W. ve Heimberg, R. G. (2006). Interpersonal correlates of generalized anxiety disorder: Self versus other perception. *Journal of Anxiety Disorders*, 20 (3), 380-387.

Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi Anlama* (4. Baskı). Ankara: Pozitif Matbaacılık.

Ergün, N. (2015). *Erken Ergenlerde Okul, Aile Ve Demografik Değişkenlere Göre Akran Zorbalığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eron, L. D. ve Huesmann, L. R. (1990). Handbook of developmental psychopathology. (Editörler: Lewis, M. ve Miller, S. M). *The stability of aggressive behavior. Even unto third generation*. New York: Plenum. 147-156.

Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 155-175.

Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 543-552.

Erözkan, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26, 56-66.

Ertan, D. (2012). *Akran Zorbalığında Aileye ve Okula İlişkin Risk Ve Koruyucu Faktörlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, EGE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Eryılmaz, A. (2009). Barışa yönelik tutumların özsaygı ve cinsiyet değişkenleriyle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 23-31.

Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression and victimization. *Theory into practice*, 53 (4), 257-264.

Espelage, D., Green, H. ve Polanin, J. (2011). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32 (6), 776-801.

Feeney, B. C. ve Collins, N. L. (2001). Predictors of caregiving in adult intimate relationships: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (6), 972-994.

Feeney, J. D. ve Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Psychology*, 58 (2), 281-291.

Fleming, M. ve Towey, K. (2002). *Educational Forum On Adolescent Health: Youth Bullying*. (Editörler: Missy Fleming, PhD, Kelly J. Towey, MEd, Susan P. Limber, PhD, MLS, Richard L. Gross, MD, Marcia Rubin, PhD, MPH Joseph L. Wright, MD, MPH, Susan M. Anderson, MLS). American Medical Association.

Fonagy, P. (1999). *Transgenerational consistencies of attachment: A new Theory. Paper to the development and psychoanalytic discussion group, American Psychoanalytic Association Meeting, Washington DC*. <https://www.psychspace.com/psychspace.com/psych/viewnews-426>, Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2018

Fuller-Iglesias, H. R., Webster, H. J. ve Antonucci, T. C. (2015). The complex nature of family support across the life span: Implications for psychological well-being. *Developmental Psychology*, 51 (3), 1-24.

Furtana, S. (2018). *7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zihin Kuramını Yordaması*. Yüksek Lisans Tezi, TOROS ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Gardner, H. (1993). Howard Gardner, multiple intelligence and education. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>, Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2018.

Gençtan, E. (2004). *Psikanaliz ve Sonrası* (10.baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R. ve Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9 (4), 249-259.

Genuis, M. L. (1994). Long-term consequences of childhood attachment: Implications for counselling adolescents. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17 (4), 263-274.

Granot, D. ve Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (6), 530-541.

Griffin, D. W. ve Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (3), 430-445.

Guckin, C., Minton, S. C. (2014). From theory to practice: Two ecosystemic approaches and their applications to understanding school bullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24 (1), 36-48.

Gueldner, B. ve Merrell, K. (2011). Evaluation of a social-emotional learning program in conjunction with the exploratory application of performance feedback incorporating motivational interviewing techniques. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 21 (1), 1-17.

Gültekin, Z. (2003). *Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Günaydın, G., Selçuk, E., Sümer, N. ve Uysal, A. (2005). Ebeveyn ve arkadaşlara bağlanma envanteri kısa formunun psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8 (16), 13-23.

Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2071-2085.

Güner, F. (2009). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinden Akran Zorbalığı Zorba ve Kurbanlarının Okul Başarı Düzeyleri ve Sosyometrik Statülerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, KAFKAS ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Güneş, E. (2018). *Zorbalık Eğilimi, Duygusal Özerklik ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güngör, D. (2000). *Bağlanma Stillerinin Ve Zihinsel Modellerin Kuşaklararası Aktarımında Ana-Babalık Stillerinin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Yapmaları ile Zorbalığa Maruz Kalmalarının, Cinsiyet, Anne-Baba Eğitimi, Sosyoekonomik Düzey ve Empati Eğilimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TOROS ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Güvenir, T. (2008). *Okulda Akran İstismarı* (2. Baskı). Kök Yayıncılık: Ankara.

Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71 (3), 690-694.

Hanani, A. K. Ahmad (2018). *Filistin'de Lise Öğrencileri Arasındaki Akran Zorbalığının İncelenmesi*. Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hawkins, A. C., Howard, R. A. ve Oyebode, R. J. (2007). Stress and coping in hospice nursing staff. the impact of attachment styles. *Psycho-Oncology*, 16 (6), 563-572.

Hay, D. F., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.

Hazan C. ve Shaver, P. R. (1998). Bağlanma yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve (Çeviren: Ali Dönmez). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 1-49.

Hazan, C. ve Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524.

Hazan, C. ve Shaver, P. R. (1994,a). Deeper into attachment theory. *Psychological Inquiry*, 5 (1), 68-79.

Hazan, C. ve Shaver, P. R. (1994,b). Attachment as an organizational framework for research on close relationship, *Psychological Inquiry*, 5 (1), 1-22.

Heinze, J. E., Cook, S. H., Wood, E. P., Dumadag, A. C. ve Zimmerman, M. C. (2017). Friendship attachment style moderates the effect of adolescent exposure to violence on emerging adult depression and anxiety trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 47 (1), 177-193.

Hendrick, S. S. (2009). *Yakın İlişkiler Psikolojisi*. (Çeviren: Ali Dönmez, Ayda Büyükşahin Sunal). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29 (1), 66-75.

Hesapçioğlu Tural, S., Meraler, H. ve Ercan, F. (2018). Bullying in school and its relation with depressive symptoms, self-esteem and suicidal ideation in adolescents. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 19 (2), 210-216

Holmes J. (1997). *John Bowlby And Attachment Theory*. London: Routledge. 127-140.

Holmes, J. R ve Holmes-Lonergan, H. A. (2004). The bully in the family: family influences on bullying. (Editörler: In Sander, C. ve Phye, G.D.). *Bullying: Implications fort he classroom*. London: Elsevier Academic Press.

Holt, M., Kantor, Kaufman, G. ve Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8 (1), 42-63.

Hoover, J. H, Oliver, R. L. ve Thomson, K. A. (1993). Perceived victimization by school bullies. New research and future direction. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32 (2), 76-84.

Hortaçsu N. (1991). *İnsan İlişkileri* (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Howard M. S. ve Medway, F. J. (2004). Adolescents attachment and coping with stress. *Psychology in Schools*, 41 (3), 391-402.

Howe, D., Brandon, M., Hinings, D. ve Schofield, G. (1999). *Attachment theory, child maltreatment and family support: A practice and assessment model*. London: Macmillan.

Hughes, C. ve Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13 (4), 590-619.

Ikesaki, H. ve Miyamoto, K. (2015). *Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research, OECD education working papers, No. 121*, Paris: OECD publishing.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. ve Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence. *Psychological Science*, 12 (1), 18-23.

İlaslan, Ö. (2009). *Çocukların Bağlanma Davranışlarının Özlük Nitelikleri Ve Anne Bağlanma Stiline Göre İncelenmesi*. Doktora Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Jones, S. M. (2005). Attachment style differences and similarities in evaluations of affectivecommunication skills and person-centered comforting messages. *Western Journal of Communication*, 69 (3), 233-249.

Joseph R. (1992). *The right brain and the unconscious discovering the stronger within*. New York: Plenum Press.

Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (148), 77-86.

Kaplan, B. (2012). *Ergenlerde Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, EGE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kaplan, B. ve Aksel, E.Ş. (2013). Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1 (1), 20-49.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatoprak, S. (2017). *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Polikliniğine Başvuran Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Akran Zorbalığının İnternet Bağımlılığı ile İlişkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ Tıp Fakültesi, Malatya.

Karen, R. (1998). *Becoming Attached: First relationships and how they shape our capacity for love*. New York: Oxford University Press.

Kart, M. (2002). *Yetişkin Bağlanma Stilllerinin Bazı Bilişsel Süreçlerle Bağlantısı: Sağlık Personeliyle Yapılan Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kasatura, İ. (2001). Anne baba davranışlarının duygusal gelişimdeki rolü. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*. 1, 21-37.

Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, M. ve Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully- victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*. 43 (3), 269-278.

Kazdin, A. E., Siegel, T. C. ve Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 60 (5), 733-747.

Kepekçi, Y. K. ve Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30,193-204.

Kepekçi, Y. ve Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34,236-253.

Kerns, K. A., Klepac, L. ve Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32 (3), 457-466.

Kesebir, S. Kavzoğlu, S. Ö. ve Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (2), 321-342.

Keskin, T. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığının Benlik Saygısıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, MALTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kıldırın, Y. (2019). *Lise Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Düzeyleri ve Zorbalık Eğilimi Düzeyleri İle Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin*

İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, MALTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kırimer, F., Akça, E. ve Sümer, N. (2014). Orta çocuklukta anneye kaygılı ve kaçınan bağlanma: Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri-II Orta çocukluk dönemi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17 (33), 45-57.

Kitahara, M. (1987). Perception of parental acceptance and rejection among swedish university students. *Child Abuse & Neglect*, 11 (2), 223-227.

Kocahülak, M. S. ve Kırtak, N. V. (2015). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin üniversite öğrencileri için uygulanabilirliğinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 241-247.

Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Ve Sanal Zorbalık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Kocatürk, M. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı İle Siber Zorbalık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koç. C. F. (2019). *Ergenlerin Ebeveynlerine Bağlanma Düzeyi ile Mental İyi Oluş, Benlik Saygısı ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. New York: University of Chicago Press.

Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence*, 12 (2), 174-192.

Kokkinos, C. M. ve Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: Relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education, 10*, 281-301.

Korkut, O. F. (2011). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kökçü, F. ve Kesebir, S. (2010). İki uçlu olgular ve çocukların bağlanma biçiminin miraç, kişilik ve klinik özellikler ile ilişkisi: Kontrollü bir çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21* (4), 309-318.

Körler, Y. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yalnızlık Düzeyleri ve Yalnızlık İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik Psikolojisi* (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kulaksızoğlu, A., Yavuzer, H., Köknel, Ö., Ayhan, H., Dodurgalı, A. ve Ekşi, H. (2013). *Çocuk Ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları* (4. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 19* (54), 109-125.

Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kutlu, F. (2005). *The Effect of Bullying Management Trainig on Bullying Behaviours of Elementary School Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

LaFollette, H. (1996). *Personal relationships: Love, Identity and Morality*. London, Cambridge: Blackwell Publishing.

Laible, D. J., Carlo, G. ve Raffaelli, M. (2000). The differential relationship of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (1), 45-59.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22.

Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the united states. *Journal of Interpersonal Violence*, 26 (8), 1664-1693.

Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. ve Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in middle childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29 (5), 811-818.

Liang, H., Flisher, A. J. ve Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31 (2), 161-171.

Lieberman, M., Doyle, A. B. ve Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, 70 (1), 202-213.

Lochman, J. E. ve Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (2), 366-374.

Marcus, R. F. ve Betzer, P. D. S. (1996). Attachment and antisocial behavior in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16 (2), 229-248

Martin, J. A. (1981). A longitudinal study of the consequences of early mother-infant interaction: A microanalytic Approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (3/A), 1-58.

May, D.C., Vartanian, L. R. ve Virga, K. (2002). The impact of parental attachment and supervision on fear of crime among adolescent males. *Adolescence*, 37 (146), 267-289.

Mayseless, O. (2005). *Attachment in middle childhood. (Editörler: Kernsi K. A. ve Richardson, R. A). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. New York: Guilford Press. 1-23.*

McBride, A. M., Chung, S. ve Robertson, A. (2016). Preventing academic disengagement through a middle school-based social and emotional learning program. *Journal of Experiential Education*, 39 (4), 370-385.

Merter, K. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Maltepe İlçesi Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mid-state Central Early Childhood Direction Center Bulletin. (2009). Understanding Social and Emotional Development in Young Children, Syracuse University Early Childhood Direction Center. Summer. <http://ecdc.syr.edu/wp-content/uploads/BulletinSocialEmotionalDevelopment2-1.pdf>, Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2018.

Mikulincer M. ve Shaver P. R. (2008). *Attachment Patterns in Adulthood: Structure, Dynamics and Change.* New York: Guilford Pres.

Mikulincer, M. ve Florian, V. (1995). Appraisal and coping with a real life stressful situation: The contribution of attachment styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (4). 406-414.

Mikulincer, M. ve Shaver, P. R. (2007). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values and inter-group tolerance. *Psychological Inquiry*, 18 (3),139-156.

Miller, Z. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (Çeviren: Zeynep Gültekin). Ankara: İmge.

Monks, C. P., Smith, P. K. ve Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31 (6), 571-588.

Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. ve Taki, M. (1999). (Editörler: Japan. Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Landon and New York Routledge: Psychology Press. 309--323

Mubarique, M. (2008). *Ergenlerin Anne ve Babalarına Güvenli Bağlanmaları İle Olumlu Sosyal Davranışları Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme ve Empatinin Araco Rolünün İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Muris, P., Meesters C., Morren M. ve Moorman L. (2004). Anger and hostility in adolescents: relationships with self-reported attachment style and perceived parental rearing styles. *Journal of Psychosomatic Research*, 57 (3), 257-264.

Neft, D. I., 2006. *Social And Emotional Profiles Of Bullies And Victims: Implications For School-Based Prevention Programs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, RUTGERS UNİVERSİTY, New Jersey.

Norris, J. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice*, 42 (4), 313-318.

O’Koon, J. (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image. *Adolescence*, 32 (126), 471-482.

Oh, I. ve Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders reactions to school bullying. *School Psychology International Copyright*, 30 (3), 291-310.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishing

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.

Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School, Educational Leadership. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 60 (6), 12-17.

Olweus, D. ve Solberg, M. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus/Bully Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

Olweus, D., Smith, P. K., Catalano, R., Slee, P., Morita, Y. ve Tas, J. J. (1999). *The nature of school bullying: A cross national perspective*. Sweden. London and New York: Routledge.

Ooi, Y. P., Ang, R. P., Fung, D. S. S., Wong, G. ve Cai, Y. (2006). The Impact of parent-child attachment on aggression, social stres and self-esteem. *School Psychology International*, 27 (5), 552-566

Öksüz, Y., Çevik, C. ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrenciler arasındaki zorbalık olaylarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Rize ili örneği). *Turkish Studies Internatonal Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7 (3), 1911-1934.

Özgür, H. (2014). *Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Flört Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mardin Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özkan, Y. ve Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *Elementary Education Online*, 9 (2), 576-586.

Özteke, İ. (2015). *Bağlanma, Eş Seçiminde Sınırlandırıcı İnançlar ve Beden İmgesi Baş Etme Stratejilerinin Romantik İlişkilerde Mükemmelliyetçiliği Yordaması*. Doktora Tezi, NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Öztürk, İ. (2017). *11-14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Ana-Baba Tutumları ile Sosyal Duygusuz Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pakaslahti, L., Keltikangas-Jarvinen, L. (1996). Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14 years old adolescent. *European Journal of Personality*, 10 (4), 265-278.

Pancaroglu, S. (2007). *The Relationships Of Attachment Styles And Conflict Behaviors Among Male And Female University Students*. Yüksek Lisans Tezi, ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Payton, J. W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tomosett, C. J. ve Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning and youth. *CASEL. The Journal of School Health*, 70 (5), 179-185.

Pekel, N. (2004). *Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Statü Yalnızlık ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Perrine, R. (1999). Stress and college persistence as a function of attachment style. *Journal of The First Year Experience and Students in Transition*, 11 (1), 25-38

Peterson, G.H. ve Mehl, L. E. (1978). Some determinants of maternal attachment. *American Journal of Psychiatry*, 135 (10), 1168-1173.

Pistole, M. C. ve Arricale, F. (2003). Understanding attachment: Beliefs about conflict. *Journal of Counseling Development*, 81 (3), 318-328.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 531-562

Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 25 (156), 175-189.

Reiter, S., ve Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual And Developmental Disabilities*, 45 (3), 174-181.

Rholes, W. S., Simpson, J. A. ve Stevens, J. G. (1998). Attachment Orientations, Social Support and Conflict Resolution in Close Relationships. (Editörler: Jeffrey A. Simpson ve W. Steven Rholes. *Attachment theory and close relationships*, . New York US: Guilford Press.166-188.

Richardson, R. A. (2005). *Attachment in middle childhood*. (Editörler: Kerns, K. A. ve Richardson, R. A). *Developmental contextual considerations of parent-child attachment in the later middle childhood years*. New York: Guilford Press. 24-46.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives On Bullying*. London: Jesica Kingsley Publishers.

Ringler, N. M., Kennell, J. H., Jarvella, R., Navojosky, B. J. ve Klaus, M. H. (1975). Mother-to-child speech at 2 years effects of early postnatal contact. *The Journal of Pediatrics*, 86 (1), 141-144.

Rohner, R. P., Khaleque, A. ve Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence and implications. *Ethos*, 33 (3), 299-334.

Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J. G. ve Bowker, J. C. (1998). Peer interactions, relationships and groups. (Editörler: Damon W., Eisenberg, R. N.). *Handbook of child development: Vol.3. Social, emotional and personality development* (5. Baskı). New York: Wiley. (619-700).

Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce C., Kim, A. H., Burgess, K. B. ve Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24 (4), 326-356

Rusbult, C. E., Verette, J., Whitney, G. A., Slovik, L. F. ve Lipkus, I. (1991). Accommodation processes in close relationships: Theory and preliminary empirical evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (1), 53-78.

Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on early childhood development*.

Sabuncuoğlu, O. ve Berkem, M. (2006). Bağlanma biçemi ve doğum sonrası depresyon belirtileri arasındaki ilişki: Türkiye'den bulgular. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17 (4), 252-258.

Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44 (3), 269-277.

Salmivalli, C. ve Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28 (1), 30-44.

Salmivalli, C., Björkvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K. ve Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 4-15.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. ve Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-evaluated self esteem, peer-evaluated self esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents participation in bullying situations. *Pers Soc Psychol Bull*, 25 (10), 1268-1278.

Sanders, C. E. ve Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the Classroom. USA*: Elsevier Academic Pres.

Sandy, S. V.ve Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11 (4), 339-357

Santrock, J.W. (2012). *Ergenlik*. (Çeviren: Diğdem Müge Siyez). Ankara: Nobel.

Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. Better: Evidence-based education. (Editör: Peter Ji ve Roger Weissberg, Michael Little, Nuala Magee, Barbara Haxby Brady, Joseph Durlak, Fay Brown, Lawrence Aber, Cheryl Hopkins, Jean Gross). *Social-Emotional Learning*. 2 (2), 20-21, New York: Institute for Effective Education, University of York.

Scheithauer, H., Hayer, T. ve Petermann, F. (2003). *Bullying unter schülern. Erscheinungsformen, risikobedingungen und interventionskonzepte*. Göttingen, Bern, Toronto Seattle: Hogafe, Verlag für Psychologie Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 53 (8), 595-596.

Schneider, B. H., Atkinson, L. ve Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37 (1), 86-100.

Schottenbauer, M. A., Klimes-Dougan, B., Rodriguez, B. F., Arnkoff, D. B., Glass, C. R. ve Lasalle, V. H. (2006). Attachment and affective resolution following a stressful event: General and religious coping as possible mediators. *Mental Health, Religion and Culture*, 9 (5), 448-471.

Scott, R.L. ve Cordova, J. V. (2002). The influence of adult attachment styles on the association between marital adjustment and depressive symptoms. *Journal of Family Psychology*, 16 (2), 199-208.

Seçer, İ. (2017). SPSS Ve LISREL İle Pratik Veri Analizi. Analiz ve Raporlama (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Seifert K. L ve Hoffnung R. J, (1987). *Child And Adolescent Development*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Selçuk, E., Zayas, V., Günaydın, G. Hazan, C. ve Kross, E. (2012). Mental representations of attachment figures facilitate recovery following upsetting autobiographical memory recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (3), 362-378.

Semiz, S. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Görülen Akran Zorbalığının Duygusal Zekâ ve Aile Değişkenleri Temelinde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (1. Baskı). Ankara: Gönül.

Seven, S. (2006). *Altı Yaş Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shadmi, C. ve Noy, B. (2003). *Promoting students social-emotional and intellectual well-being and the school as an ecosystem, in EQ +IQ best leadership practices for caring and successful schools*. California: Corwin Inc.

Shakoor, S. Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P. Happe, F., Moffitt, T.E ve Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (3) ,254-261.

Smith, P. ve Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. London ve New York: Routledge.

Soylu, A. (2007). *Firat Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, FIRAT ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. ve Şenol, Ş. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88-99.

Strassberg, Z., Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6 (3), 445-461.

Strough, J., Patrick, J. H., Swenson, L. M., Cheng, S. ve Barnes, K. A. (2003). Collaborative everyday problem solving: Interpersonal relationships and problem dimensions. *Aging and Human Development*, 56 (1), 43-66.

Strum, J. R. (2001). *An action research study of a social-emotional learning program and its effect on the behavior and academic success of fifth grade students*. (Thesis). University of California.

Subaşı, H. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Tanrı İle İlişkilerinin Bağlanma Kuramı Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland. New Zealand: Oxford University Press.

Sullivan, K., Cleary, M. ve Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary school*. Paul Champman Publishing. London

Sümer, N. Ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (44), 35-58.

Sümer, N. ve Sakman, E. (2018). Ergenlikte bağlanma ve içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi Özel Dergisi*, 4 (2), 59-65.

Sümer, N. ve Şendağ, M. A. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveyn bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 86-101.

Sümer, N., Ünal, S., Selçuk, E., Kaya, B., Polat, R. ve Çekem, B. (2009). Bağlanma ve psikopatoloji: bağlanma boyutlarının depresyon, panik bozukluk ve obsesif kompulsif bozuklukla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63).

Swartz, C. (2010). *Attachment and aggression among adolescents receiving special education services for emotional disturbance*. Philosophy of Doctoral Thesis, WALDEN UNIVERSITY.

Şahin, N. H., Batıgün, A. D. ve Uzun, C. (2011). Anksiyete bozukluğu: Kişilerarası tarz, kendilik algısı ve öfke açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12 (2), 107-113.

Şenol, S. (2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı* (1. Baskı). Ankara: HYB.

Şirvanlı-Özen, D. ve Aktan, T. (2010). Bağlanma ve zorbalık sisteminde yer alma: başa çıkma stratejilerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 101-113.

Talebi, B. Z. ve Verma, B. (2006). Aggression and attachment security. *Iranian Journal of Psychiatry*, 2 (2), 72-77.

Tardif, C. Schneider, B. H., ve Atkinson, L. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Dev Psychology*, 31 (1), 86-100.

Teze, S. ve Arslan, E. (2016). Annesi çalışan çocukların ayrılık kaygısının bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 52, 417-435.

Thornberg, R. ve Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36 (3), 475-483.

Tıpırdamaz-Sipahi, H. (2008). *İzmir İli Bornova İlçesindeki İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Akran Zorbalığı, Etkileyen Eşlik Eden Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, EGE ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Toktamış, A. (2008). *Ön ergenlik Dönemi Öğrencilerin Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2).

Totan, T. (2008). *Ergenlerde Zorbalığın Anne-Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Totan, T. (2011). *Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Totan, T. ve Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 575-600.

Turan, F. A. (2017). *6. Sınıf Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ve Algılanan Anne Baba Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, www.tdk.gov.tr. (04.04.2018).16:29.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37 (10), 136-152.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 589-598.

Vaughn, B. E., Egeland, B., Sroufe, L. A. ve Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child Development*, 50 (4), 971-975.

Walker, J., R. (2005). *Negative Peer Influence and Low Levels of Parental Involvement Variables Affecting Anger Leading to Violent Behavior in Adolescent Minority Males*. Unpublished Doctoral Thesis, Regent University.

Warden, D. ve Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (3), 367-385.

Waters, E., Crowell, J., Elliot, M., Corcoran, D. ve Treboux, D. (2002). Bowlby's secure theory and social, personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment And Human Development*, 4 (2), 230-242.

Waters, T. (2004). Learning to love: From your mother's arms to your lover's arms. *Voice of the University of Toronto*, 30, (19). 1-4.

Webster-Stratton, C., Reid-Jamila, M. ve Hammond, M. (2001). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (1), 105-124.

Wei, M., Heppner, P. P. ve Mallinckrodt, B. (2003). Perceived coping as a mediator between attachment and psychological distress: A structural equation modeling approach. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (4), 438-447.

Wei, M., Vogel, D. L., Ku, T. S. ve Zazalik, R. A. (2005). Adult attachment, affect regulation, negative mood and interpersonal problems: The Mediating roles of emotional reactivity and emotional cutoff. *Journal of Counseling Psychology*, 55 (1), 14-24.

Whitted, K. S. ve Duppe, D. R (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *ProQuest Education Journal*, 27 (3), 167-175.

Wilkinson, R. B. ve Walford, W. A. (2001). Attachment and personality in the psychological health of adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (4), 473-484.

Williams, K. ve Kennedy, J. H. (2012). Bullying behaviors and attachment styles. *North American Journal of Psychology*, 14 (2), 321-338.

Winnicott D.W. (1998). *Oyun ve Gerçeklik* (Çev. Tuncay Birkan) (4. Basım). İstanbul: Metis Ötekini Dinlemek Yayınları.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. ve Schuls, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychological Society*, 92, 673-696.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. ve Schult, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92 (4), 673-696.

Woodward, L. J. ve Fergusson, D. M. (2003). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (2), 191-201.

Wright, D. E. (1999). *Personal relationships: An interdisciplinary approach*. California: Mayfield Publishing.

Yağcı, İ. (2017). *Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri İle Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkide Aleksitiminin Aracı Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, HALIÇ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yalçın, İ. (2007). *Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yeter, Ö. (2016). *Bağlanma Stilleri, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Doyumu ve Kıskançlık İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, BEYKENT ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, S. (2001). *The Relationship Of Bullying, Family Environment And Popularity*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ, Ankara.

Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.

Yörükan, T. (2011). *Bağlanma ve Sonraki Yaşlarda Görülen Etkileri* (1. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zimmerman, P. ve Becker-Stoll, F. (2002). Stability of attachment representations during adolescence: The influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence*, 25 (1), 107-124.

Zins, J. E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 191-210.

Zins, J. E., Walberg, H. J., Weissberg, R. P. (2004). Getting to the heart of school reform: Social and Emotional Learning for academic success. *Communique*, 33 (3), 33-35.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.



EKLER

EK- 1
ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.20419572
Konu : Anket İzni

26.10.2018

Sayın Kübra YILDIRIM

Dulkadiroğlu /KAHRAMANMARAŞ

- İlgi: a) 03/10/2018 tarihli dilekçeniz.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 28/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri hakkındaki 2017/25 nolu Genelgesi.

Müdürlüğümüze vermiş olduğunuz ilgi (a) dilekçenizde "**Orta ve Geç Çocukluk Döneminde Bağlanma Stilleri, Akran Zorbalığı ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu araştırma uygulama izni talebi Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Söz konusu araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama aracının; İlimiz Onikişubat ortaokul öğrencilerine uygulanmasına yönelik araştırma uygulama izin talebi eğitim öğretim sürecini aksatmaksızın 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada **sadece yazımız ekinde sunulan mühürlü ölçme araçlarının kullanılması**, araştırma raporunun basılı ve dijital olarak Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Emin AKKURT
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Karar (1 Sayfa)
2-Mühürlü Ölçme Aracı (7 Sayfa)

Ek-2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu formlar akran zorbalığı, bağlanma stilleri ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır. İçtenlikle cevap vereceğinizi umuyoruz. Bu ankette kimliğiniz gizli tutulacaktır. Verdiğiniz cevaplar çok değerlidir. Bu araştırmaya yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederiz.

Aşağıda sizin için oluşturulan boşlukları doldurup, soruları size uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) cevaplayınız.

1-Cinsiyetiniz: Kız Erkek

2-Sınıfınız: 6.Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf

3-Yaşınız : 11 12 13 14

4- Annenizin eğitim düzeyi

Okur-yazar değil İlkokul Ortaokul
Lise Üniversite Lisans Üstü (Yüksek lisans)

5- Babanızın eğitim düzeyi

Okur-yazar değil İlkokul Ortaokul
Lise Üniversite Lisans Üstü (Yüksek lisans)

6- Annenizin mesleği

Ev hanımı Memur Emekli Esnaf İşçi

7- Babanızın mesleği

Memur Emekli Esnaf Çiftçi İşçi

8- Anne babanız yaşıyor mu?

- Her ikisi de yaşıyor. Her ikisi de yaşamıyor.
Annem sağ babam yaşamıyor. Babam sağ annem yaşamıyor.

9- Anne ve babanız yaşıyor ise birlikteler mi?

- Evet Hayır

10-.Doğumdan itibaren yaşadığı aile?

- Çekirdek aile (Anne baba kardeşler)
 Geniş aile. (anneanne, babaanne, büyükbaba, evli kardeşler)
Aile dışı (akrabalar ya da kurum)

11-Ailenizin gelir durumunu nasıl algılıyorsunuz?

- Düşük Orta Yüksek

12- Bebekliğinizde size bakan kimdi?

- Annem Babam Bakıcı Kreş
Anneannem-Babaannem
Yakın Akrabam (Teyze-Hala)

EK-3

YAKIN İLİŞKİLERDE YAŞANTILAR EN VANTERİ-II

(ÖRNEK MADDELER)

Aşağıdaki ifadelerden karakterinize en uygun olan yanıtı "X" şeklinde işaretleyiniz. Her soru için sadece bir işaretleme yapınız ve cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Pek Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1) Annem artık beni sevmeyecek diye korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5) Annemin beni gerçekten sevmediğinden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6) Annemin yardımına ihtiyacım olduğunu kabul etmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12) Annemle çok yakın olmayı tercih etmem.	1	2	3	4	5	6	7
13) Annemi görmediğim zamanlarda beni artık düşünmüyor diye endişeleniyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14) Annem bana çok fazla sarılıp kucakladığında rahatsız olurum.	1	2	3	4	5	6	7
15) Anneme sevgimi gösterdiğimde, onun beni aynı derecede sevmeyeceğinden korkarım.	1	2	3	4	5	6	7
20) Sorunlarım ve endişelerim hakkında annemle konuşurum.	1	2	3	4	5	6	7
21) Annemin beni terk edeceğinden korkmuyorum.	1	2	3	4	5	6	7

Ek-4

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

(ÖRNEK MADDELER)

Aşağıdaki ifadelerden karakterinize en uygun olan yanıtı “X” şeklinde işaretleyiniz. Her soru için sadece bir işaretleme yapınız ve cevapsız soru bırakmayınız.	Bana Hiç Uygun	Bana Pek Uygun	Bana Oldukça Uygun	Bana Tamamen Uygun
	Değil	Değil	Değil	Değil
1) Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım.	1	2	3	4
2) Sakinleşmek için derin nefes alırım.	1	2	3	4
8) Duygularımı kelimelere dökebilirim.	1	2	3	4
10) Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım.	1	2	3	4
11) Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim.	1	2	3	4
12) Sorunumu çözmek için bulduğum çözümlerden en uygun olanı seçip uygulayabilirim.	1	2	3	4
13) Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.	1	2	3	4
14) Arkadaşlarıma beğendiğim yönlerini söylerim.	1	2	3	4
21) Sakinleşmek için içimden 10’a kadar sayarım.	1	2	3	4
22) Söylediklerimi daha iyi anlatmak için ellerimi kullanırım.	1	2	3	4
24) Kendi özelliklerimle gurur duyarım.	1	2	3	4
25) Sorun yaşayan iki kişinin uzlaşmalarına taraf tutmadan aracı olurum.	1	2	3	4
26) Kitap okuyarak rahatlarım.	1	2	3	4
39) Birçok olumlu özelliğim var.	1	2	3	4

EK-5
ZORBALIK EĞİLİM ÖLÇEĞİ
(ÖRNEK MEDDELER)

Aşağıdaki ifadelerden karakterinize en uygun olan yanıtı “X” şeklinde işaretleyiniz. Her soru için sadece bir işaretleme yapınız ve cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1) Arkadaşlarımla kavga etmek yerine sorunlarımı konuşarak çözerim.	1	2	3	4
4) Başkalarını kırmaktan çekinmem.	1	2	3	4
5) Başkasına karşı güç kullandığınızda istediğinizi yerine getirirler.	1	2	3	4
8) Bazen diğerlerine komik isimler takılıp onlarla dalga geçmek eğlenceli olabilir.	1	2	3	4
9) Bazen istediklerinizi zorla yaptırmak gerekebilir.	1	2	3	4
10) Bazı çocuklar hiçbir neden yokken birisine taktıklarında çok rahatsız oluyorum.	1	2	3	4
13) Beni kızdıran kişilerle alay eder, onları küçük düşürücü sözler söylerim.	1	2	3	4
16) Görüşlerimi başkaları ile paylaşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
19) Kendimden güçsüz kişilere bağırarak beni rahatlatır.	1	2	3	4
20) Kendimi kötü hissettiğimde bunu yakın arkadaşlarımla konuşarak geçirebiliyorum.	1	2	3	4
21) Kendimizi kötü hissettiğimizde bunun acısını başkalarından çıkartmak normaldir.	1	2	3	4
26) Kötü bir gün geçirdiysem, kendimi nasıl sakinleştireceğimi bilirim.	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Kübra YILDIRIM
 Doğum Yeri ve Tarihi : KAYSERİ / 1991
 Medeni Durumu : BEKAR
 e-posta : kubrayildirim_91@windowslive.com

Eğitim Bilgileri

İlkokul : Ahmet Kirazgiller İlkokulu
 Ortaokul : Şükrü Malaz Ortaokulu
 Lise : Sümer Anadolu Lisesi
 Lisans : Ondokuz Mayıs Üniversitesi
 Yüksek Lisans : Selçuk Üniversitesi

İş Deneyimi

-
1. Kümperli Ortaokulu
 2. Kale Karataş Ortaokulu

Yayımları

-
1. Işık, E., Yeğın, F., Koyuncu, S., Eser, A., Çömlekçiler, F. ve Yıldırım, K. (2018). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale-Short Form across different age groups in the Turkish context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18 (3), 297-314.