

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**15-18 YAŞ GRUBUNDAKİ ERGENLERİN PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİ VE ZORBALIK DAVRANIŞLARININ  
ÇALIŞMA DURUMU AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Pelin Ülker**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Prof. Dr. Gülen BARAN**

**ANKARA  
2016**

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “15-18 Yaş Grubundaki Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ve Zorbalık Davranışlarının Çalışma Durumu Açısından İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Pelin Ülker

Tarih:

İmza:

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında  
Pelin ÜLKER tarafından hazırlanan  
“15-18 Yaş Grubundaki Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ve Zorbalık Davranışlarının Çalışma Durumu Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması  
aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile kabul/ret edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 18.01.2016

İmza  
Prof.Dr.Adalet Kandır  
Gazi Üniversitesi  
Jüri Başkanı

İmza  
Prof.Dr.Gülen Baran  
Ankara Üniversitesi  
Üye

İmza  
Prof.Dr.Aynur Bütün Ayhan  
Ankara Üniversitesi  
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İmza  
Prof.Dr.Zafer Karaer  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Şekiller	ix
Çizelgeler	x
<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Çalışan Çocuklar	3
1.1.1. Çocukları Çalışmaya İten Nedenler	5
1.1.2. Çalışmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri	9
1.1.3. Çalışan Çocuklara İlişkin Yasal Düzenlemeler	13
1.1.4. Türkiye’de Çalışan Çocuklara İlişkin Mevcut Durum	17
1.2. Problem Çözme Becerisi	21
1.2.1. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar/Yaklaşımlar	24
1.2.2. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	31
1.3. Akran Zorbalığı	35
1.3.1. Zorbalık Türleri	37
1.3.2. Akran Zorbalığına Etki Eden Faktörler	40
1.3.3. Akran Zorbalığının Çocuk Üzerindeki Etkileri	45
1.4. Çalışan Çocuklarda Problem Çözme ve Akran Zorbalığı	48
1.5. İlgili Araştırmalar	49
1.5.1. Çalışan Çocuklar ile İlgili Araştırmalar	49
1.5.2. Problem Çözme ile İlgili Araştırmalar	56
1.5.3. Zorbalık ile İlgili Araştırmalar	63
<b>2. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	<b>69</b>
2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi	69
2.2. Veri Toplama Araçları	70
2.2.1. Genel Bilgi Formu	71
2.2.2. Problem Çözme Envanteri	71
2.2.3. Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği	73
2.3. Veri Toplama Yöntemi	74
2.4. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	76
<b>3. BULGULAR</b>	<b>79</b>
3.1. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular	79
3.2. Zorbalık Davranışlarına İlişkin Bulgular	97
<b>4. TARTIŞMA</b>	<b>110</b>
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>122</b>
<b>ÖZET</b>	<b>127</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>129</b>

<b>KAYNAKLAR</b>	<b>130</b>
<b>EKLER</b>	<b>155</b>
<b>Ek-1. Etik Kurul İzni</b>	<b>155</b>
<b>Ek-2. Milli Eğitim Bakanlığı İzni</b>	<b>156</b>
<b>Ek-3. Genel Bilgi Formu</b>	<b>157</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>158</b>

## ÖNSÖZ

Çalışmak tüm dünya çocuklarının yaşadığı, çocukların pek çok açıdan örselenmesine ve gelişimlerinin sekteye uğramasına neden olan çok büyük bir sorundur. Çalışan çocuklar bedensel, bilişsel ve sosyal-duygusal açıdan pek çok risk faktörüyle karşı karşıya kalmaktadır. Problem çözme becerilerinin yeterince gelişmemesi ve zorbalık da bu sorunların en önemlileridir.

Gerekliliğine, önemine inandığım bir konuyu seçmeme rehberlik eden, araştırmanın her adımında bilgisiyle, değerleriyle beni yönlendiren, çalışmamın her aşamasında yakın ilgi ve önerileriyle yardımcı olan, yüreklendiren ve her zaman bana destek olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Gülen BARAN'a,

Bilgileri, bakış açıları ve değerleriyle her zaman yoluma ışık tutan sevgili hocalarım Prof. Dr. Neriman ARAL'a, Prof. Dr. Belma TUĞRUL'a, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a, Prof. Dr. Figen GÜRSOY'a ve canım hocam Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya,

Sadece tezimde değil her türlü akademik çalışmada bana rehberlik eden, gelişmemi önemseyen, destekleyen ve her anlamda bana destek olan sevgili hocalarım Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN'a, Yrd. Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN'a ve Arş. Gör. Dr. Özge METİN ASLAN'a,

Yüksek lisans eğitimim süresince benden desteğini ve sabrını esirgemeyen canım dostlarım Selin İKİZ, Emel AKTAŞ, Arzu KUL ve Seda GÖNCÜ'ye,

Yaşamımın her anında olduğu gibi bu aşamada da sevgilerini, desteklerini ve sabrını esirgemeyen, bana olan güvenlerini hissettiren ve üzerimde büyük emekleri olan, hayatımı var eden ailem, canım annem Fadime ÜLKER, canım babam Mevlüt ÜLKER ve canım kardeşim Selin ÜLKER'e,

Hem eğitim hem de iş hayatımda her zaman en içten desteğini hissettiğim ve her konuda yardımını aldığım, en büyük stres anlarımda yanımda olup beni sakinleştiren Emin Ural ATAV'a çok teşekkür ederim.

## SİMGELER ve KISALTMALAR

ANKA	Ankara Haber Ajansı
ÇSGB	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
ILO	International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)
IPEC	International Programme on the Elimination of Child Labour (Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Uluslararası Programı)
KS	Kolmogorov Smirnov
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SHÇEK	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TİSK	Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)



## ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Okula Devam Eden Çocukların Faaliyet Durumları, 2012	20
Şekil 1.2. Okula Devam Etmeyen Çocukların Faaliyet Durumları, 2012	20

## ÇİZELGELER

<b>Çizelge 1.1.</b> Temel Çocuk İşgücü Göstergeleri (6-17 yaş), 2006-2012	18
<b>Çizelge 2.1.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Demografik Özellikleri	70
<b>Çizelge 2.2.</b> Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Normallik Analizi Sonuçları	77
<b>Çizelge 2.3.</b> Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin Normallik Analizi Sonuçları	78
<b>Çizelge 3.1.</b> Ergenlerin Çalışma Durumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	80
<b>Çizelge 3.2.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Yaşa Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	81
<b>Çizelge 3.3.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Doğum Sırasına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	83
<b>Çizelge 3.4.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Kardeş Sayısına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	85
<b>Çizelge 3.5.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Anne Çalışma Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	87
<b>Çizelge 3.6.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin İstenmeyen Davranışı Karşısında Ailenin Tepkisine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	89
<b>Çizelge 3.7.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Dayak Yeme Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	91
<b>Çizelge 3.8.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Ailenin Çocuğun Düşüncesine Önem Verme Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	93
<b>Çizelge 3.9.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Hayatı ile İlgili Kararlarda Söz Hakkına Sahip Olma Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	95

<b>Çizelge 3.10.</b> Ergenlerin Çalışma Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	97
<b>Çizelge 3.11.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Yaşa Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	98
<b>Çizelge 3.12.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Doğum Sırasına Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	99
<b>Çizelge 3.13.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Kardeş Sayısına Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	100
<b>Çizelge 3.14.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Anne Çalışma Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	101
<b>Çizelge 3.15.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin İstenmeyen Davranışı Karşısında Ailenin Tepkisine Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	102
<b>Çizelge 3.16.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Dayak Yeme Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	103
<b>Çizelge 3.17.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Ailenin Çocuğun Düşüncesine Önem Verme Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları	105
<b>Çizelge 3.18.</b> Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Hayatı ile İlgili Kararlarda Söz Hakkına Sahip Olma Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	106
<b>Çizelge 3.19.</b> Çalışan Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Akran Zorbalığı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sperman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları	107
<b>Çizelge 3.20.</b> Okula Devam Eden Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Akran Zorbalığı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sperman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları	108

## 1. GİRİŞ

Ergenlik; çocukluk ile yetişkinlik arasındaki dönemi kapsayan, bedensel, cinsel, ruhsal ve bilişsel birçok değişimi içerisinde barındıran bir dönemdir (Andrews ve ark., 2004). Ergenlik dönemindeki pek çok çocuk sosyolojik, ekonomik ve kültürel nedenlerle çalışmak zorunda kalmaktadır. Genellikle düşük ücretlerle çalıştırılan, çocukluklarını yaşama fırsatı bulamayan ergenlerin içinde buldukları elverişsiz çalışma koşulları çoğu kez gelişimlerini zedeleyici nitelikte olup, pek çok problemi de beraberinde getirmektedir (Gökler, 1995). Çalışmak zorunda kaldıklarından eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan ergenler, aile desteğinden de çoğu kez mahrum kalmakta, bu durum da problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Karasar (1998, s.: 54), bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durumu problem olarak tanımlamıştır. Ergenler, bir yandan büyüme, gelişme için yeni fırsat ve yaşantılar kazanırken, diğer yandan akademik, kişisel ve sosyal problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu dönemde ergenlerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri ve etkili bir şekilde çözebilmeleri için problem çözme becerisi çok önemlidir (Andrews ve ark., 2004). Ergenlik döneminde karşılaşılan problemlerin etkin bir şekilde çözülebilmesi ergen açısından sağlıklı bir yaşam sürdürme ve toplum içerisinde yer edinme ihtimalini artırmakta, özgüven ve yeterlilik duygusunu gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Danışık, 2005).

Ergenlik döneminde arkadaş grubu tarafından onay görmek ve kabul edilmek çok önemlidir. Bu dönem aynı zamanda zorbalığın da sık görüldüğü bir yaş grubudur. Olweus (1994)'a göre zorbalık aralarında güç dengesizliği olan ilişkilerde gözlenen saldırgan bir davranıştır. Zamanla tekrarlanır ve karşı tarafa zarar ya da sıkıntı vermek için kullanılır. Akran zorbalığı arkadaşların arkadaşları istismaridir ve diğer istismar çeşitleriyle pek çok ortak özelliği vardır.

Kabul edilme, kendini tanıma ve tanıtma sürecinde gençler pek çok problemle karşı karşıya kalırlar. Zorbalık davranışının ortaya çıkmaması için ergenlerin karşılaştıkları problemleri etkin bir şekilde çözebilmeleri büyük önem taşır (Karaman Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Bu süreçte ergenlerin karşılaştığı ve problem çözme becerilerinin yetersiz kaldığı durumlarda zorbalık davranışına başvurduğu görülebilir.

Çalışan çocuklarla ilgili araştırmalar incelendiğinde; daha çok aile yapısı, ailenin sosyal statüsü, eğitim durumu gibi özelliklerin ele alındığı, çocukların çalışma nedenleri ve çalışma koşullarının incelendiği görülmektedir (Çatak, 2006; Ovalı, 2007 ve Ceylan ve Metin, 2009). Fakat çalışan çocuklar ile okula devam eden çocukların zorbalık ya da problem çözme becerilerini karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın konu ile ilgili araştırmalara, özellikle yetersiz ve olumsuz koşullarda çalışan çocukların karşı karşıya kaldıkları durumların ve etkilerinin azaltılmasına yönelik çalışma, düzenleme, yasa ve uygulamalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, çalışan ve çalışmayan erkek ergenlerin problem çözme becerileri ile zorbalık davranışlarını karşılaştırmak, çeşitli etmenlerin etkilerini değerlendirmek, problem çözme becerileri ile zorbalık davranışı arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda; çalışan ergenler konusuna dikkat çekmek, ilgili uygulama ve yasal düzenlemelere yön vermek, problem çözme becerilerini geliştirmeye ve akran zorbalığının önüne geçmeye yönelik öneriler sunmak hedeflenmiştir.

## **1.1.Çalışan Çocuklar**

Çocukluk; ruhsal, bedensel ve zihinsel yönden sağlıklı, mutlu, kendine ve topluma yararlı bir birey olup olmayacağımızı belirleyen çok önemli ve değerli bir dönemdir. Bu dönemde çocukların gelişimlerini engelleyen en önemli unsurlardan biri, çalışmak zorunda

bırakılmalarıdır.

Rodgers ve Standing (1981) çocukların yapabilecekleri tüm faaliyetleri “Çocuk tipolojisi” adı altında toparlamışlardır. Çocuk tipolojisinde yer alan faaliyetler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Ev içi faaliyetler: Aile içinde, ücret almadan yapılan ev ve çocuk bakım işleri,
- Bağımlı ya da sözleşmeli emek (tied labour): Ailelerin çocuklarını maddi gelirlere karşılık olarak kiralaması,
- Ev dışı fakat ücret alınmaksızın yapılan faaliyetler: Genellikle aileyle birlikte ve ücret almadan yapılan iş ya da satışlar,
- Ücretli emek: Para ya da mal karşılığı çalışma,
- Marjinal faaliyetler: Çöp toplayıcılığı, sokakta satıcılık, fahişelik, dilencilik ya da hırsızlık gibi faaliyetler,
- Eğitim,
- Boş gezme ya da işsizlik,
- Dinlenme ve boş zaman faaliyetleri,
- Yeniden üretimle ilgili faaliyetler.

Bu faaliyetlerin bir kısmı, bazı toplumlar tarafından çocuğun aileye maddi destek sağlaması olarak görülürken, bazıları çocuğun yaşama hazırlanması olarak algılanmaktadır (ILO, 2006).

Çocuklar yoksulluk, göç, geleneksel bakış açısı, ailenin yönlendirmesi ve çocuk işgücüne olan talep nedeniyle çalışma yaşamına sürüklenmektedirler. Çalışarak

çocukluklarını yaşayamamalarının yanı sıra, eğitim olanaklarından da yararlanamamakta ve yaptıkları işler nedeniyle çeşitli sağlık riskleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Çocuk işçiliği; çocuğun ruhsal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyerek gelecekteki yaşamı açısından risk oluşturmaktadır. Çalışan çocuklar çoğu zaman zorunlu eğitimlerini yarıda bırakıp, okula devam edememekte ve gelecek için gerekli bilgi ve donanımdan mahrum kalmaktadırlar. Çocukların üretken bireyler olmaları yerine, destek ve yardıma ihtiyaç duyan bireylere dönüşmelerine neden olmaktadır (Alpan, 2007). Tüm bunların yanında çalışan çocuklar iş hayatında her zaman ucuz işgücü olarak görülmektedirler. İşveren açısından çocuk işçinin yaptığı işin en ucuz olmasından dolayı, çocuk emeği ile çalışma bir “ucuza kapatma” biçiminde değerlendirilebilir (Fişek, 1993).

Bazı toplumlar çalışan çocuk bazıları ise genç işçi kavramlarını kullansa da Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)’nün çocuk işgücü tanımında kullandığı yaş sınırı on beştir. On beş yaşın altında yaşamını kazanmak ya da aile gelirine destek olmak amacıyla çalışmaya başlatılan çocuklara “Çalışan Çocuk” ya da “Çocuk İşçi” denmektedir. On beş ve yirmi dört yaş arasındaki kişilerse “Genç İşçi” olarak adlandırılmaktadır (Okuşluk Çapur, 2006).

Sokakta çalışan çocuklar, çalışan çocuklar içinde önemli bir grubu oluşturmaktadır. Sokakta çalışan çocuk; kendi masraflarını karşılamak ya da ailesinin geçimine katkıda bulunmak amacıyla günün bir bölümünde sokakta çalışan, zamanının önemli bir bölümünü yaşadıkları çevreden uzak sokaklarda geçiren, gece evine dönen çocuktur. Bu çocukların zamanlarının büyük bir kısmı evin dışında, sokak, alışveriş merkezleri gibi yerlerde geçmesine rağmen, aile ilişkileri sürmekte ve genellikle tiner, bali ve benzeri madde bağımlılıkları olmamaktadır (Okumuş, 2007; Şişman, 2006). Sokakta yaşayan çocuklar ise kendilerinden sorumlu yetişkinler tarafından koruma, yönlendirme ya da denetlemenin olmadığı bir konumda, ailesinden uzakta ve sokağı ev edinmiş şekilde yaşayan çocuklardır (Ergenç, 2007).

Çalışan çocukların büyük bir kısmı çirak olarak çalışan çocuklardan oluşmaktadır. Çiraklık eğitimi yaygın eğitimin bir parçası olduğu kadar işgücünü de arttıran bir sistemdir.

3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nun 3. maddesinde çırak; Çıraklık Sözleşmesi esaslarına göre bir meslek alanında mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını iş içerisinde geliştiren kişidir. Çırak ve çocuk işçi kavramları arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Çocuk işçiler İş Sözleşmesi ile çalışırken, çıraklar Çıraklık Sözleşmesi ile çalışmaktadır. Dolayısıyla bu iki sözleşmenin taraflarının ve konusunun farklı olması çocuk işçi ve çırağı birbirinden ayırmaktadır. Bu yüzden çocuk işçi ve çırak kavramları yıllık izin, sağlık kontrolleri gibi özlük hakları bakımından da birbirinden ayrılmaktadır (MEB, 2015).

### **1.1.1. Çocukları Çalışmaya İten Nedenler**

Türkiye'deki aile yapısı, aile yaşamı ve günlük rutinler bazı farklılıklar gösterse de, genel olarak geleneksel ataerkil aile yapısıyla benzerlik göstermektedir. Ataerkil geniş ailede yaşlı erkek, genç erkekler de dahil olmak üzere tüm aile üyeleri üzerinde bir otoriteye sahiptir. Bu otoriter aile ilişkisi, işgücü konumunda bulunan kadınlar ve çocukların çalışması üzerinde etkili olmaktadır.

Kırsal kesimlerde çocuğun içinde yaşadığı aile ve ailenin geçimi için yapılan işe kısmi katılımı, ailenin denetimi ve gözetimi olduğu zamanlarda, normal ve olması gereken bir durum olarak karşılanmaktadır (Aktürk, 2006). Kırsal kesimde yaşayan çocukların çoğu ailelerinin tarım işlerinde çalışmaktadır. Çocuklar Türkiye'nin değişik bölgelerinde özellikle pirinç, fındık, pamuk, şeker pancarı, tütün, narenciye tarımında çapa, hasat gibi işlerde çalışmaktadır. Tarımda çalışan çocuklar tehlikeli alet ve makinelerle, çok sıcak ya da çok soğuk havada çalışma, kimyasallar ve toza maruz kalma, koruyucu önlemler olmaksızın ağır yüklerle, zehirli böcek ve yılanların bulunduğu ortamlarda bulunma gibi pek çok riskle karşı karşıya kalmaktadır (Gülçubuk, 2012). Çocuğa aile bireylerinin yanı sıra kırsal kesim halkı tarafından sosyal bir destek verilmektedir (Aktürk, 2006).

Çocuk istihdamını arttıran sosyal nedenlerden birisi de göç olgusudur. Göç, sınırları yönetsel ya da siyasal olarak çerçevesizleşmiş bir yerleşim yerinden diğerine gitmek



anlamına gelmektedir. Türkiye için göç yönü, iç göç olarak yani kırsal kesimden kente gidiş olarak belirlenmiştir. Buna kentleşme de denmektedir. Kentleşme yalnızca bir nüfus hareketi olarak değil, aynı zamanda toplumların sosyal ve ekonomik yapısındaki değişmelerin sonucu ve nedenidir. İç göç kentlerdeki nüfus artışını ve kentlerin sosyo-ekonomik kültürel yapısını etkilemesinin yanında, çocuk istihdamını yükseltici bir faktör olarak da görülmektedir. Kentleşme ile çocuk istihdamı arasındaki etkileşim göz önüne alındığında; kırsal kesimden gelen kişilerin kentlerde bir işgücü birikimine sebep olmasına rağmen, modern sektörde istihdam artışı karşılanamadığı için işsizlik ve düşük gelirli işçilik ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla aileler yaşamlarını devam ettirebilmek için çocuklarını erken yaşlarda çalıştırmaya başlamakta, bu da çocuk istihdamını arttırmaktadır (Kaplan, 2001).

Türkiye’de kırsal nüfusun yerleştiği ve gittikçe büyüyen kentlerde özellikle çok çocuklu ailelerin çocukları aile geçimini sağlamak için sermaye ve beceri gerektirmeyen alanlarda, olumsuz koşullarda çalışmaktadır (Sunal ve Alp, 2008).

Kentleşme; kent sayısının gitgide artması ve mevcut kentlerin büyümesine neden olan, toplumun yapısını etkileyerek iş bölümü, örgütlenme ve uzmanlaşma yaratan, insan ilişkilerinde kentlere özgü farklılıklara yol açan bir nüfuslaşma sürecidir. Dolayısıyla kentleşme olgusu, bir toplumun ekonomik, toplumsal ve siyasal yapısındaki değişimlerden doğmaktadır (Altuntaş, 2002). Hızlı nüfus artışı, genç nüfusun toplam nüfus içindeki ağırlığını arttırmaktadır. Bu yoğun genç nüfus eğitimden uzaklaşıp yoksulluğa yaklaştıkça da çocuk işçiliği artmaktadır (Kaplan, 2001).

Ülkemizde çocuk işçiliğinin yaygın oluşunda geleneksel ve kültürel bakış açısının da payı büyüktür. Bazı aileler, çocuklarının meslek sahibi olup gelecekte iş bulma ihtimalini arttırmak için onları çalışmaya yönlendirmekte ve çocuklar tamircilik ve mobilya gibi meslek dallarında çırak olarak çalışmaya başlamaktadır (Karaman ve Özçalık, 2007).

Kentsel istihdam olanaklarının geliştirilememesi ve kırdan kente göçün devam

etmesi nedeniyle işsizlik ülkemizin en büyük sosyal sorunlarından biri haline gelmiştir. Türkiye’de işsizlik, giderek önemini artıran temel problemlerden birisi haline gelmiştir. Çocuk işçiliği konusu da bu temel sorundan etkilenmektedir. Özellikle hızlı nüfus artışı ve ekonomide yaşanan yapısal bozukluklar işsizliği körüklemektedir. Her iki etmen sonucunda oluşan ortam çocuk emeğine gün geçtikçe yaygınlık kazandırmaktadır. Aile gelirlerindeki yetersizlik, çocukların küçük yaşlarda çalışma hayatına atılmalarına sebep olmaktadır (Arkan, 2011).

Sanayi devrimiyle birlikte yaygınlaşan rekabetin bir sonucu da babanın gelirinin ailenin geçimini sağlamaya yetmemesidir. Bu durumda çoğu kez ailedeki çocuklar çalışmak zorunda kalmaktadır. Babanın işinin olmaması ya da az ücretle çalışmak zorunda kalması, çocukların çalıştırılmasına neden olabilmektedir (İlgazi, 1996). Çalışan çocuklar genellikle ailelerinin maddi gereksinimleri için çalışmaktadır. Özellikle geniş ya da kalabalık ailelerde aile gelirinin yetersiz olması nedeniyle çocuklar çalışmak durumunda kalabilmektedir (Kumaş, 1993).

Gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının çalıştırılma olasılığı daha yüksektir. Aynı zamanda çocuğun kazandığı paranın artması çalışmaya devam etmesine neden olabilirken ailenin harcamalarının artması da çocuğun gelirinin önemini arttırmaktadır (Ergen, 2003). Çalışan çocukların çoğunluğunun toplumun fakir kesiminde yaşıyor olmaları ve ailelerinin hayatta kalabilmesi için her aile bireyini kullanmak zorunda olması, çocukların çalışmasını zorunlu hale getirmektedir (Alpar, 2002).

Çalışmak kimi zaman da çocukların kendi tercihleri olabilmektedir. Ailelerinin düşük gelir düzeyinden etkilenen çocuklar çalışmaya kendileri karar verebilmektedir (Altuntaş, 2002).

Yapılan çalışmalarda yoksul ailelerin ev gelirlerinin % 34-37’sinin çalışan çocukları tarafından karşılandığı belirtilmektedir. Aileye giren gelirin yetersizliği ve ekonomik zorluklar, ailelerin çocuklarının okula gitmesi yerine çalışmalarını istemelerine neden olmaktadır. Yani, eve girecek gelir, çocuğun eğitilmiş bir birey olmasından çok daha önemli

olmaktadır (Erbay Dündar ve ark., 2006).

Eğitim sorunu, çocuk işçiliğinin önemli bir boyutudur. Gelir yetersizliği yüzünden çocuğun okula devam edememesi; çocuğun ileride bilgi ve beceri bakımından donanımsız yetişkin ve düşük gelire istihdam edilen vasıfsız işgücü olmasına neden olabilmekte, bu durum da yoksulluğun bir kısır döngü olarak sürmesine yol açmaktadır. Çocukların çalışmasının önüne geçmek için onların eğitim sistemine dahil edilmesi ve zorunlu temel eğitim süresinin mümkün olduğunca uzatılması çok önemlidir (Karaman ve Özçalık, 2007).

Eğitim çocukların çalışmalarını engelleyecek önemli faktörler arasında gösterilmektedir. Örgün veya yaygın eğitimden uzak çocukların, sokak çocuğu veya sokakta çalışan çocuk olma eğilimi gösterdikleri bildirilmektedir. Çalışan çocukların, çeşitli nedenlerle formal eğitim sisteminin dışına çıkmış olan çocuklardan oluştuğu bilinmektedir. Sağır ve Aral (2000), sokakta çalışan çocukların % 72'sinin okula devam ettiğini, okula devam etmeyen çocukların % 48'inin ise ekonomik nedenlerden dolayı eğitimlerine devam etmediklerini bildirmektedirler. Çalışan çocukların okula devam etmeleri ebeveynlerin öğrenim durumları ile doğrudan bağlantılıdır. Yetişkinlerin, eğitimin kısa ve uzun vadeli yararlarına ilişkin düşünceleri, çocukların okula devamları ve işgücüne katılımları açısından başlıca etkenlerden biri olmaktadır. Ailenin ve içinde yaşanılan toplumun sahip olduğu değerler okula gitmeyi sınırlandırırken, çalışmayı teşvik edebilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının okula devam etmeleri halinde okulu bitirdikten sonra işsiz kalacaklarına inandıkları bildirilmektedir. Bu duruma karşın çocukların imkânlar dâhilinde okula devam etme veya okulu bitirme düşüncesinde oldukları ifade edilmiştir. Nitekim Çapur (2006), çalışan öğrencilerin büyük çoğunluğunun aslında okul eğitimi sonucu kazanılan mesleklerin daha iyi meslekler olduğu düşüncesinde olduklarını, öğrencilerin % 91'inin iyi bir iş sahibi olabilmek için okul eğitiminin şart olduğunu, % 86'sının ise eğitim sonucunda kazanılan mesleklerin para kazanmak açısından daha avantajlı olduğu düşüncesinde olduklarını saptamıştır. Sokak çocuklarının okulu bırakma nedenleri araştırıldığında, okulu bırakma nedenlerinden “isteksizlik” ve “başarısızlık” durumlarının % 57,9'luk bir paya sahip olduğu bildirilmektedir. Her iki etmen de eğitim sisteminin çocukları kavrayamaması ve yönlendirememesiyle ilişkilendirilmektedir

(Kesmen, 2007).

Ekonomik olarak yetersiz ailelerde, düşük eğitim ve kültür düzeyleri nedeniyle eğitime verilen önem daha az olabilmekte ve aileler çocuklarının uzun yıllar eğitime devam etmesi yerine çalışmasını tercih edebilmektedirler. Yetersiz gelir düzeyine sahip olan ebeveynler, eğitimin uzun dönemdeki getirilerinin, iş yaşamının kısa dönemde sağlayacağı gelire göre daha avantajlı olmadığına inanarak çocuklarını çalışmaya yönlendirebilmektedirler. Bazı ebeveynler de çocukları okula devam ettiğinde yıllar sonra işinin olup olmayacağı bile belirsiz olduğundan çocuklarının çalışmalarını tercih etmektedirler. Bu durum da çalışan çocukların sayısını arttırmaktadır. (İlgazi, 1996).

### **1.1.2. Çalışmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri**

Çocukların erken yaşlarda çalışmaya başlaması onların sosyal, fiziksel, psikolojik, ahlaki ve zihinsel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Ajayi ve Torimiro, 2004; Caesar Leo, 1999; Dyer, 2007; İlik ve ark., 1994, s.: 13 ve Ray, 2004;). Çalışmak çocukları yetişkinlerden daha fazla etkilemektedir ve onların gelişimlerine ciddi zararlar vermektedir (Ajayi ve Torimiro, 2004).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 24. maddesinde "Çocuk mümkün olan en üst düzeyde sağlık ve tıbbi bakım standardına ulaşma hakkına sahiptir. Devlet, hiçbir çocuğun bu tür tıbbi bakım hizmetlerinden yoksun bırakılmamasını güvence altına almak için çaba gösterir." denmektedir. Erken yaşta çalışmaya başlayan çocuğun bedensel gelişimi ve sağlığı risk altındadır (Altuntaş, 2002).

Çalışan çocukların sağlık problemleri üç kategoride incelenebilir: Yoksullukla bağlantılı sorunlar (kalabalık aile yapısı ve içinde buldukları yetersiz konut koşullarına bağlı sorunlar), çalışma alanları/yaptıkları işlerle ilgili sorunlar ve sokakta yaşayıp çalışmayla bağlantılı sorunlar (Altuntaş, 2002). Çalışan çocuklar sağlık açısından genellikle zayıftır, dizanteri ve kronik astım en belirgin sağlık problemlerindedir

(UNICEF, 1999).

Çalışan çocukların sağlık ve güvenliklerini tehlike altına sokan en önemli faktörlerden biri beslenmedir. Beslenmenin sağlıklı olabilmesi için yeterli ve dengeli olması, düzenli olması, doğal yöntemlerle hazırlanması ve tüketilmesi gerekmektedir. Özellikle çocuklar için yasal çalışma yaşı olarak belirlenen 14-18 yaş ergenliğe geçiş dönemidir. Ergenlik büyüme ve gelişmenin hızlandığı ve çocukların hem harcadıkları enerjiyi karşılayacak, hem de sağlıklı gelişmelerine olanak sağlayacak miktar ve kalitede besin almaları gereken önemli bir dönemdir. Beslenme yetersizliğine sahip çocuklarda güçsüzlük, bedensel yetersizlik ve gerilik, zihinsel yetersizlik gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Çilingir, 1997; Türkmen, 1993).

Çocukların çalışması zihinsel gelişimleri açısından çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Çocuğa sağlanan çevre ve eğitim olanakları gelecekteki yaşam kalitesini belirlemektedir. Çocuklar birbirleriyle bağlantılı sinir ağlarından oluşan bir beyin ile dünyaya gelirler. Bu ağlar çocukluk döneminde şekillenmekte ve yaşam boyunca kullanılmaktadır. Gelecekteki öğrenmelerin zengin ya da sınırlı olması çocuklukta öğrenmelerle belirlenmektedir (Senemoğlu, 2001). Beyin gelişiminin çok önemli olduğu bu dönemde çocuğun küçük ölçekli işletmelerde ve kayıt dışı sektörde sağlıksız ve uyarıcı bakımından yetersiz bir çevrede, tekdüze işleri uzun sürelerle yapmak durumunda kalması okuduğunu anlama, anadili kullanma, uzamsal yetenek (mekânda-konum), sayısal işlemlerde yeterlilik bakımından sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Dağlıoğlu, 2009).

Çalışan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çalışan çocukların bir kısmının alkol ve madde kullandıkları görülmektedir (Çiftçi, 2013; İlik ve ark., 1994, s.: 13; Öner ve ark., 2006; Santrock, 2014). Alkol kullanımının da özellikle yetişkinlik öncesi dönemde gelişmekte olan beyni etkileyerek problem çözme becerilerini, hafızayı ve okul başarılarını olumsuz etkilediği görülmektedir (Crews ve ark., 2000). Dolayısıyla çalışmak; bazen çocuğun el becerilerini arttırsa bile zihinsel gelişimini tehdit etmektedir. Çocuğun yeni bilgi ve beceriler edinmek yerine günlük rutin işler yaparak zamanını geçirmesi, çocuğun zihinsel gelişimini ve problem çözme, öğrenme, yaratıcılık gibi önemli

becerilerini olumsuz etkilemektedir (Karaman ve Özçalık, 2007).

Çocuğun çalışması, çeşitli sosyal zararlara da yol açmaktadır (Taştı, 2002, s.: 71). Ergenlik döneminde sosyalleşme ihtiyacında olan ergenler için arkadaş grupları büyük önem taşımaktadır. Sosyalleşme için öncelikle ergen ebeveynlerine güven duymak duyma ihtiyacı içerisinde (Altuntaş, 2002; Engin, 1994). Ergenler bir yandan bağımsızlaşma mücadelesi verirken bir yandan da ebeveynlerine güven duyma ihtiyacını karşılamaya çalışır. Böyle kritik bir dönemde ebeveynin çocuğun ihtiyaçlarını maddi olarak karşılayamaması hatta çocuğu çalışması için yönlendirmesi çocukta ailenin kendisini koruyamadığı düşüncesini oluşturabilmektedir. Ailesi tarafından korunup bakılması gereken dönemde çocuğa bakan rolünün verilmesi ile çocuk aileye karşı çok büyük bir güven bunalımına ve kendisine karşı bir kimlik açmazına girebilmektedir (Engin, 1994).

Çalışan çocuklar yetişkinlere göre iş ve iş koşullarından kaynaklanan risklerden daha fazla etkilenmektedirler (Basu, 1999). Çocukların olumsuz koşullarda çalışmaları, alçaltıcı ya da baskıcı bir ortamda bulunmaları, çalışma saatlerinin uzun olması, düşük ücretle çalışmaları, sosyal güvencelerinin olmaması da psiko-sosyal gelişimlerine zarar verir. Çocuklarda somut düşüncenin gelişmemesi, risk kavramı ve risk bilincinin gelişmemesine de neden olmaktadır. Bunun sonucunda çocukta gerginlik, aşırı zorlanma ve telaş, hiperaktivite, heyecan ve utanma hissi, huzursuzluk, isyankârlık, kendine güven duygusunun kaybedilmesi ve psikosomatik sorunlar ortaya çıkmaktadır (Altuntaş, 2002; Özcebe, 2001).

Çalışan çocuklar çoğu zaman yaşlılarıyla oyun oynama ya da okula gitme fırsatı bulamamaktadır. Bu durum gelişimlerinde gerilikler meydana gelmesine neden olabilmektedir. Çalışmaları nedeniyle çevrelerindeki kişilerden olumsuz tepkiler alabilmektedirler. Bu tepkiler ergenlik dönemindeki genci etkileyip aşağılık duygusu yaşamalarına neden olabilmektedir (Karaman ve Özçalık, 2007).

Çocuğun çalışma yaşamına girmesiyle birlikte kişilik gelişimi de etkilenir. Çocukların ahlak değerleri, davranışlarını kontrol etme, kendini ödüllendirme ve cezalandırma gibi birçok beceri, bilgi ve tutumları çevrelerindeki yetişkinleri, akranlarını ve lider konumundaki kişileri gözleyerek biçimlenmektedir. Kobilerde çalışan çocukların büyük bir kısmı 12-19 yaş grubundadır. Ergenlik dönemine rastlayan bu dönemde çocukların çözümlemesi gereken en önemli sorunlardan biri ise kimlik kazanmadır. Ergenlerin sağlıklı bir şekilde kimlik kazanabilmesi için etrafında uygun özdeşim kurabileceği yetişkinlerin bulunması oldukça önemlidir. Çocuğun çevresinde sıkça etkileşimde bulunduğu bireyleri model alma olasılığı çok yüksek olduğu için, bu bireylerin kişilik açısından olumlu özelliklere sahip olmaları çok önemlidir (Senemoğlu, 2001). Kobilerde ve enformel sektörde çalışan çocukların bazı olumsuz davranış örüntülerini öğrenerek kişiliğinin bir parçası haline getirmesi de mümkün olabilmektedir (Dağlıoğlu, 2009).

Çocukların küçük yaşlarda tehlikeli ve ağır şartlar altında çalıştırılmaları, eğitimden uzaklaşmalarına, çocukluklarını yaşayamamalarına, fiziksel ve ruhsal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesinin yanı sıra istismara da açık hale gelmelerine neden olmaktadır (Karaman ve Özçalık, 2007). Çalışan çocukların ilgili mevzuatı ve haklarını tam olarak bilmemeleri iş gücü açısından istismar edilmelerine neden olmaktadır. Çalışma yaşı, çalışma ortamı ve saatleri ile ilgili hükümlerin uygulanmaması çocukların ruhsal ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Acar, 2010). Bu etkilenme, tehlikeli ve zararlı maddelerin organlar üzerinde yaptığı olumsuz etkiler kadar, çocukların dünyasının daralması, ruhsal ve sosyal iyilik halinde sapmalar ortaya çıkması şeklinde kendini gösterebilir. Çocukların bu tür sorunları yaşaması, erişkin rolü üstlenmesi, maddi olarak bağımsızlık duygusuna sahip olması gibi birçok faktör sigara ve alkol kullanımına neden olmakta ve çocuğun psiko-sosyal gelişimi üzerinde de ciddi olumsuz etkiler yapabilmektedir (Kocatürk, 2007; Neyzi ve Gökçay, 2002, s.: 35).

### **1.1.3. Çalışan Çocuklara İlişkin Yasal Düzenlemeler**

Çocuklar genellikle küçük yaşta çalışmaya başladıklarından dolayı, düşük ücret,

günlük çalışma saatlerinin uzun olması, sosyal güvenlik haklarından yararlanamama, yetersiz beslenme, işlerin ağır olması, işlerin kötü ve sağlıksız ortamlarda yapılmasından dolayı işçi sağlığı ve güvenliği ile ilgili problemlerle karşılaşmaktadırlar. İşten çıkarıldıklarında çoğunlukla hak arama imkânlarına sahip olmayan bu çocuklar, işlerine devam edebilmek için her türlü kötü muamele karşısında sessiz kalmaktadırlar. Çocukların, uzun süre sağlıksız ortamlarda çalışmaları, onların fiziksel gelişimlerini ve bedensel sağlıklarını olumsuz yönde etkilemekte ve çocuğun aile ortamı ile çalışma ortamının farklı olması nedeniyle ruhsal gelişimi de bozulabilmektedir. Bu durumlar aynı zamanda çalışanın işine yabancılaşmasına ve işinden tatmin sağlamamasına yol açabilmektedir (Acar, 2010; Karaman ve Özçalık, 2007).

Tüm bu sebeplerden dolayı 1930 tarihinde yürürlüğe giren Umumi Hıfzıssıhha Kanunu kadın ve çocukların korunmasına yönelik çok önemli maddeler içerse de çocukların sanayide çalışma yaşı 12 olarak belirlenmiştir. Kanuna bir bütün olarak bakıldığında çocukları koruyucu mevzuatın hem yetersiz olduğu, hem de uluslararası standartta olmadığı görülmektedir. Daha sonraki yıllarda çeşitli çalışmalar yapılsa da bu dönemde çocuk işçiliğine ilişkin koruyucu yasa ve mevzuat yok denecek kadar azdır (Makal, 2008). Ülkemizde yıllar içinde çalışmaya başlama yaşı bir kaç kez değiştirilmiş ve en son 15 olarak belirlenmiştir. 15 yaşın üzerindeki işçiler için de çalışma koşullarına ilişkin kısıtlamalar getirilerek, gelişmelerini tamamlamamış olan bu işçilerin korunması hedeflenmiştir (Güneş, 2001; Talay, 2010).

İş Kanunu'nun 71. maddesi 14 yaşını doldurmuş çocukların hafif işlerde çalıştırılabilmelerinin önünü kısmen açmasına rağmen, 15 yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması mümkün değildir. 1475 sayılı İş Yasası'nın 4857 sayılı İş Yasası ile değiştirilmesi ile hem sekiz yıllık eğitim şartını getiren ve 222 sayılı İlköğretim Kanunu'nun 9. maddesini değiştiren 4306 sayılı yasayla, hem de uluslararası mevzuatla uyumlu hale getirilmiştir. Bu yasa ile ilköğretimi tamamlayan ve 14 yaşını doldurmuş olan çocuklar, zihinsel, bedensel ve ahlaki gelişimlerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devam etmesine engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabilirler. Bu düzenlemelerle hiçbir koşul ve durumda 14 yaşını doldurmamış çocuklar çalıştırılmamasına rağmen günümüzde hala bu hükümlere uyulmadığı görülebilmektedir (Acar, 2010; Bilgin, 2012;



Erdoğdu, 2012). Özellikle zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik değişimlerin hızlı olduğu ergenlikte çalışmaya başlayan çocukların gelişimleri olumsuz etkilenebilmekte ve bu durum yetişkinlik döneminde de olumsuzluklara neden olabilmektedir (Bahçecik ve ark., 2000).

Çocukların çalıştırılabilecekleri yerlere baktığımızda ise yer ve sualtı işlerinde çalıştırmanın, sadece çocuklar değil tüm çalışanlar için çok yıpratıcı ve zorlayıcı bir çalışma biçimi olduğu görülmektedir. Çalışan çocuk açısından bakıldığında, böyle bir çalışma ortamı fiziksel gelişimi olumsuz etkileyip, çocuğu yıpratacak iş niteliği taşımaktadır. Bu nedenle, İş Kanunu madde 73'e göre; 18 yaşını doldurmamış çocukların yer altı veya su altında yapılan tüm işlerde çalışmaları yasaklanmıştır.

İş Kanunu'nun 69. maddesinde gece, çalışma hayatında en geç saat 20:00 de başlayarak en erken saat 06:00'ya kadar geçen ve her halde en fazla on bir saat süren dönem olarak tanımlanmıştır. Günün tehlikeli ve yasa dışı işlere daha açık olan bu zamanında 18 yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılmaları yasaktır (Narmanlıoğlu, 2000). Büyüme çağında olan çocukların, uykuya ve özellikle de gece uykusuna ihtiyaç duymaları nedeniyle yetişkin işçilere kıyasla gece döneminde yapılan çalışma çocuklar için daha zararlıdır (Gökalp, 2011).

16 yaşını doldurmamış çocukların çalışanın sağlığını ve emniyetini tehlikeye düşüren, tehlike derecesi çok olan, yapılması fazla insan gücü isteyen, ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılmaları yasaktır. Ağır ve Tehlikeli İşler Yönetmeliği'nde 16 yaşını doldurmuş ama 18 yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılabilecekleri ağır ve tehlikeli işler ve hangi işlerin ağır ve tehlikeli işlerden sayılacağı belirtilmiştir. Arama ve sondaj, metal, taş, toprak, ağaç, kimya, kağıt ve selüloz, gıda, içki, tütün, sanayi, yapı işleri, enerji üretimi, nakliye, tarım ve hayvancılık işleri, haberleşme gibi işler ağır ve tehlikeli işler olarak adlandırılmaktadır (ÇSGB, 2013).

Yönetmelik esasları belli olmasına karşın ülkemizde 6-14 yaş grubu arasında kaçak olarak çalıştırılan pek çok çocuk vardır. Çok sayıda çocuk, çocuk işçiliğinin en kötü

biçimleri olarak görülebilecek olan ayakkabıcılık, oto tamirciliği, mobilya sanayi, kaportacılık gibi iş kollarında çalışmaktadır. Bu iş kolları gibi sanayi sektöründe çalışan çocuklar da; kurşun, cıva, izosiyanatlar gibi pek çok kimyasal madde zehirlenmeleri açısından risk altındadır. Yapılan çalışmalarda oto tamir atölyelerinde çalışan çocukların kan ve saç örneklerinde kurşun düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Sevinç ve ark., 2004). Çalışmanın bir sonucu olarak çocuklar kimyasal maddeler açısından mesleki etkileşime maruz kalabilmektedirler. Ayrıca koruyucu malzemelerin olmaması, olsa da çocuklara uygun olmayışı ya da maruz kalma sınır değerlerinin çocuklar göz önüne alınmadan belirlenmesi gibi sebepler de çalışan çocukların sağlıklarını olumsuz etkileyen diğer etkenlerdir (Forastieri, 2002). Bu nedenle çocukların ağır ve tehlikeli işlerde çalışmasının yasaklanması oldukça önemlidir (Çamurdan, 2007).

Çocukların çalışabilmeleri için işçi sağlığı dispanserleri, işyeri hekimlikleri, aile hekimlikleri gibi birimlerde çalışan hekimlerce muayene edilip vücudunun yapacağı işe ve iş şartlarına uygun olduğunun raporla belirtilmesi ve bu raporun 18 yaşına dolduruncaya kadar altı ayda bir yenilenmesi gerekmektedir.

Ara dinlenmeler çalışanlar için oldukça önemlidir. Çalışan bu sürelerde tekrar çalışacak gücü toplamakta ve ihtiyaçlarını giderebilmektedir (Tunçomağ ve Centel, 2005, s.: 154). Çalışma süresine yönelik haklarda çocuklara özel bir düzenleme yapılmamıştır. İş Kanunu madde 68'e göre ara dinlenmeler çalışmadan sayılmayacaktır. Bu madde çocuklar için de aynı şekilde uygulanacaktır.

Ücrete ilişkin haklarda da çocuklara özel bir uygulamaya gidilmemiştir. Her çalışan için olduğu gibi çocuklar için de asgari ücretin altında ücret verilememektedir. Ücretler günlük, haftalık, parça başı ya da verimliliğe göre olmak üzere farklı şekillerde ödenebilir. Elde ettiği gelirden yararlanma hakkı çocuğa aittir.

Çocuk işçilerin çalışma süreleri de İş Kanunu'nun 71. maddesinin 4. ve 5. fıkralarında düzenlenmiştir. Kanunda, "Temel eğitimi tamamlamış ve okula gitmeyen çocukların çalışma saatleri günde yedi ve haftada 35 saatten fazla olamaz. Ancak 15 yaşını

tamamlamış çocuklar için bu süre günde 8 saat ve haftada 40 saate kadar arttırılabilir”, “Okula devam eden çocukların eğitim dönemindeki çalışma süreleri, eğitim saatleri dışında olmak üzere, en fazla günde iki saat ve haftada on saat olabilir. Okulun kapalı olduğu dönemlerde çalışma süreleri yukarıda birinci fıkrada öngörülen süreleri aşamaz” ifadeleri yer almaktadır. Ancak günümüzde pek çok çocuk haftada 6 günden ve günde 8 saatten fazla çalışmaktadır. Edirne ve Hayrabolu Mesleki Eğitim Merkezi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada; çırakların % 11,4’ünün haftada 7 gün, % 89’unun günde 8 saatten fazla çalıştığını bildirilmiştir (Tokuç ve ark., 2009). Samsun ve Gemlik’te çıraklık eğitim merkezine devam eden çocuklar arasında yapılan başka çalışmalarda ise çalışan çocukların % 7,4’ü iş bitinceye kadar, % 89,4’ü 8 saatin üstünde çalıştıklarını belirtmişlerdir (Akış ve ark., 2004; Canbaz, 2003). Çalışmaların sonuçları, çalışan çocukların yasal haklarının korunmadığını göstermektedir. Bu ağır çalışma koşulları çalışanlarda aşırı yorulma, ruhsal ve fiziksel bozukluklara yol açabileceği için mevcut durumun bir an önce iyileştirilmeye çalışılması oldukça önemlidir.

İş Kanununda çocukların haftalık izinleriyle ilgili özel bir madde bulunmamakla birlikte, madde 53’te yıllık ücretli izinleriyle ilgili özel bir düzenleme mevcuttur. Bu düzenlemeyle 18 yaş ve altında çalışan çocukların yıllık ücretli izinlerinin 20 günden az olmasının önüne geçilmiştir (Narmanlıoğlu, 2000; Tunçomağ ve Centel, 2005, s.: 178).

Ulusal ve uluslararası olarak gerçekleştirilen pek çok çalışma çalışan çocukların sayısında azalma olduğunu gösterse de bu gün milyonlarca çocuk zihinsel, fiziksel, sosyal-duygusal, kültürel gelişimine zarar veren, okula devam etmesini engelleyen şartlarda, temel hak ve özgürlüklerden yoksun olarak çalışmaya devam etmektedir (Kızmaz ve Bilgin, 2010).

#### **1.1.4. Türkiye’de Çalışan Çocuklara İlişkin Mevcut Durum**

Çocuk işçiliği tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çok önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. ILO, 1992-1993 yılları itibariyle çocuk işçiliğini izlenmesi gereken bir

konu olarak belirlemiş ve “Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Uluslararası Programı”nı başlatmıştır. IPEC programı 1992 yılında Endonezya, Tayland, Brezilya, Kenya, Hindistan ve Türkiye’de başlatılmıştır. Bu program şu anda toplam 74 ülkede sürdürülmektedir (ILO, 2012). ILO-IPEC ve Ankara Büyükşehir Belediyesi tarafından gerçekleştirilen ortak proje kapsamında, 1992 yılında Ankara’da 12 bin çocuğun sokakta çalıştığı/yaşadığı saptanmıştır. Aynı proje kapsamında, Diyarbakır’da 1997 yılında 2300 ve Gaziantep’te ise 1998 yılında 1200 civarında çocuğun kötü koşullar altında sokakta yaşadığı/çalıştığı tespit edilmiştir (Atauz, 1998).

Türkiye İstatistik Kurumu ile Uluslararası Çalışma Örgütü arasında imzalanan projeler çerçevesinde toplam üç kez tüm Türkiye düzeyinde “Çocuk İşgücü Anketi” yapılmıştır. 2006 yılında yapılan çalışmaya göre; Türkiye genelinde 6-17 yaş grubunda 15 milyon 25 bin çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların % 60,9’u kentsel, % 39,1’i kırsal yerlerde yaşamaktadır. Çocukların % 84,7’si bir okula devam ederken, % 15,3’ü okula devam etmemektedir. Okula devam etmeyen çocukların % 58,8’ini kız çocukları oluşturmaktadır. Çalışan çocuk nüfusuna bakıldığında ise 6-17 yaş grubundaki çocukların % 5,9’u ekonomik bir işte, % 43,1’i ev işlerinde çalışmaktadır. Bu çocukların % 47,7’si kentsel, % 52,4’ü kırsal yerlerde çalışmaktadır. Çalışan çocukların % 66’sı erkektir ve % 68,5’i eğitime devam etmemektedir (TÜİK, 2006). Çocukların çalışma nedenleri arasında ilk sırayı yoksulluk almaktadır (Kolaç ve ark., 2006).

**Çizelge 1.1.** Temel Çocuk İşgücü Göstergeleri (6-17 yaş), 2006-2012 (TÜİK, 2013).

Göstergeler	2006 Ekim-Kasım-Aralık		2012 Ekim-Kasım-Aralık	
	(Bin Kişi)	(%)	(Bin Kişi)	(%)
<b>6-17 Yaş Grubu Nüfus İstihdam (6-17 Yaş)</b>	15.025 890	- 100.0	15.27 893	- 100.0
<b>Yaş Grubu</b>				
6-14	285	32	292	32.7
15-17	605	68	601	67.3
<b>Cinsiyet</b>				
Erkek	601	67.5	614	68.8
Kadın	289	32.5	279	31.2
<b>Yerleşim Yeri</b>				
Kent	490	55.1	400	44.8
Kır	400	44.9	493	55.2
<b>Sektör</b>				
Tarım	326	36.6	399	44.7
Sanayi	275	30.9	217	24.3
Hizmet	289	32.5	277	31
<b>İşteki Durum</b>				
Ücretli veya Yevmiyeli	505	56.7	470	52.6
Kendi Hesabına	24	2.7	10	1.1
Ücretsiz Aile İşçisi	362	40.7	413	46.2
<b>İstihdam Oran (6-17 Yaş)</b>				
	-	5.9	-	5.9
6-14	-	2.5	-	2.6
15-17	-	16.6	-	15.6

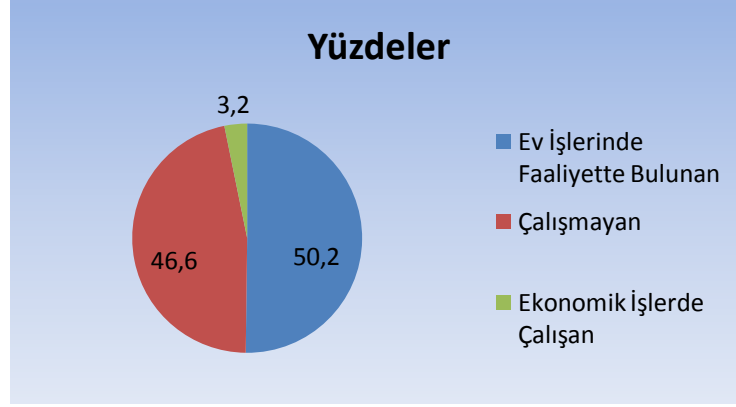
Türkiye genelinde 2006 yılı itibariyle 6-17 yaş grubundaki çalışan çocuk sayısına bakıldığında 890 bin çocuğun çalıştığı görülmektedir. Çalışan çocukların 285 bini 6-14, 605 bini ise 15-17 yaş grubundadır. Bu çocukların 601 bini erkek, 289 bini ise kadındır.

2006 yılında çalışan çocukların 490 bini kentte, 400 bini ise kırdada yaşamaktadır. Çalışan çocukların sektörlere göre dağılımına bakıldığında ise 326 bininin tarım, 275 bininin sanayi, 289 bininin ise hizmet sektöründe çalıştığı görülmektedir. Çalışan çocukların 505 bini ücretli ya da yevmiyeli çalışırken, 24 bini kendi hesabına, 362 bini ise ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır (TÜİK, 2013).

Türkiye’de çalışan çocuklarla ilgili ulusal bir veri oluşturmak için 2012 yılında TÜİK tarafından yapılan son çalışmada Türkiye genelinde çalışan çocuk sayısı 6-14 yaş grubunda 292 bin kişi, 15-17 yaş grubunda ise 601 bin kişidir. Çocukların 614 bini erkek, 279 bini kadındır. Kentte yaşayan çocuklar 400 bin, kırdada yaşayanlar ise 493 bin kadardır. Çalışan çocukların sektörlerine göre dağılımına bakıldığında ise 399 bininin tarım, 217 bininin sanayi, 277 bininin ise hizmet sektöründe çalıştığı görülmektedir. Çalışan çocukların 470 bini ücretli ya da yevmiyeli çalışırken, 10 bini kendi hesabına, 413 bini ise ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır (TÜİK, 2013).

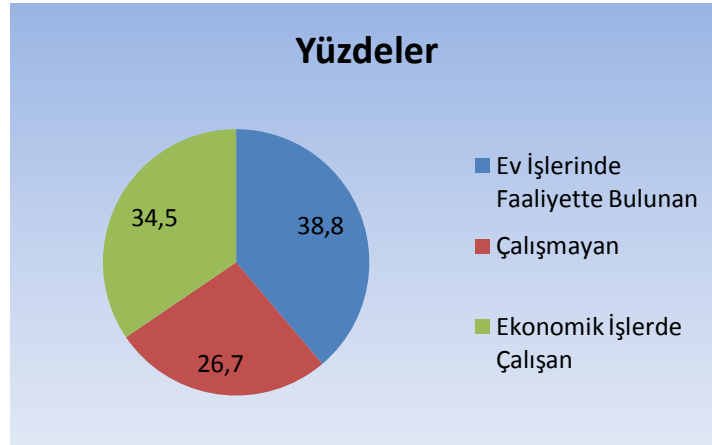
Ekonomik faaliyette çalışan 6-17 yaş grubundaki çocukların istihdam oranı % 5,9’dur. 2006 yılı verileriyle karşılaştırıldığında istihdam oranının sabit kaldığı, çalışan çocuk sayısının ise 3 bin kişi arttığı görülmektedir. 6-14 yaş grubundaki çocukların istihdam oranı % 2,6, 15-17 yaş grubunda ise % 15,6’dır. 6-17 yaş grubunda istihdam edilen çocukların % 44,8’i kentsel, % 55,2’si kırsal yerlerde yaşamakta olup, % 68,8’i erkek, % 31,2’si ise kız çocuklardır (TÜİK, 2013).

Çalışan çocukların % 49,8’i bir okula devam ederken, % 50,2’si okula devam etmemektedir. Yaşlarına göre bakıldığında, 6-14 yaş grubundaki çalışan çocukların % 81,8’i, 15-17 yaş grubundaki çalışan çocukların ise % 34,3’ü bir okula devam etmektedir (TÜİK, 2013).



**Şekil 1.1.** Okula Devam Eden Çocukların Faaliyet Durumları, 2012 (TÜİK, 2013).

Okula devam eden 6-17 yaş grubundaki çocukların % 50,2'si ev işlerinde, % 3,2'si ekonomik işlerde faaliyet gösterirken, % 46,6'sı herhangi bir faaliyette bulunmamaktadır (TÜİK, 2013). Anketin referans dönemi içinde süresi ne olursa olsun ev işlerinde ailesine yardımcı olduğunu ifade eden 6-17 yaş grubundaki 7 milyon 503 bin çocuğun; % 47,2'sini (3 milyon 540 bin kişi) haftalık çalışma süresi 2 saat ve daha az olanlar, % 80,1'ini ise (6 milyon 12 bin kişi) haftalık çalışma süresi 7 saat ve daha az olanlar, % 56,8'ini (4 milyon 261 bin kişi) kız çocukları, ev işi türlerine göre ilk sırayı % 29,7 ile hane için alışveriş yapan çocuklar oluşturmuştur (TÜİK, 2013).



**Şekil 1.2.** Okula Devam Etmeyen Çocukların Faaliyet Durumları, 2012 (TÜİK, 2013).

Okula devam etmeyen 6-17 yaş grubundaki çocukların % 34,5'i ekonomik işlerde ve % 38,8'i ev işlerinde faaliyet gösterirken, % 26,7'si herhangi bir faaliyette bulunmamaktadır. Çizelgelerde de görüldüğü gibi okula devam etmeyen çocuklar, okula

devam eden çocuklara göre daha fazla çalışmaktadırlar. Özellikle okula devam etmeyen çocukların ekonomik işlerde çalışma oranları artmıştır (TÜİK, 2013).

## 1.2.Problem Çözme Becerisi

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde; birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir.

John Adair'e göre problem kişinin önüne atılmış kişiyi engelleyen bir durumdur. Kişi belirli bir amaç veya anlayışa erişmek için çaba harcarken bazı engellerle karşılaşılıyor ise onun için bir problem var demektir (Adair, 2000).

Bingham (1983) bir kimsenin istenen bir hedefe ulaşmak için topladığı tüm güçlerin karşısına çıkan engel olarak tanımladığı problemin oluşabilmesi için üç temel özellikten bahsetmiştir:

- Bireyin belirlediği bir amaç,
- Amaca giden yolda bireyin karşısına çıkan bir engel,
- Bireyi amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik.

Birey yaşamının ilk yıllarında maddi ihtiyaçların giderilmesine yönelik daha basit problemlerle karşılaşırken, ilerleyen yıllarda daha karmaşık toplumsal problemlerle karşılaşmaktadır. Birey karşılaştığı problemleri çözebildikçe, hayata uyumu kolaylaşmaktadır. Hayata uyum ise bireyin toplumdaki yerini ve statüsünü belirleyecek kadar önemlidir. Bireyin yaşı, konumu ve çevre faktörleri değişikçe problemleri de karmaşıklaşabilmektedir (Üstün ve Bozkurt, 2003).

Problemler kısa süreli, uzun süreli, basit ve karmaşık ya da ekonomik, duygusal ve bedensel problemler olabilir. Farklı problem türleri birbirlerinin içine



karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler (Cüceloğlu, 2004, s.: 219).

Problemler; iyi yapılandırılmış ya da kapalı uçlu problemler ve iyi yapılandırılmamış ya da açık uçlu problemler olarak iki gruba ayrılabilir. İyi yapılandırılmış ya da kapalı uçlu problemler genellikle belli bir alanda kalırlar, tek boyutlu ve tek doğru cevaplıdır. Doğru cevaba ulaşmak için izlenmesi gereken yöntem de genellikle bellidir. Bulmacalar, matematik problemleri ve bilimsel problemler bu tür problemlerdendir. İyi yapılandırılmamış ya da açık problemler ise çok boyutludur ve birden fazla çözümü vardır. Bu problemlerin çözümü farklı yaklaşımları gerektirir. Toplumsal ya da kişiler arası problemler bu tür problemlerdir (Öğülmüş, 2001).

İnsanların gündelik yaşamda karşılaştıkları problemler dört grupta toplanabilir:

- Kişisel Problemler:* Sağlıkla ilgili, duygusal ve davranışsal problemler kişisel problemler arasındadır. Kişisel problemler sıkça karşılaşılan problem türlerinden biridir.

- Kişisel Olmayan Problemler:* Kişisel olmayan problemler çoğunlukla iyi tanımlanmış problemlerdir ve çözümleri daha kolay olabilmektedir. Maddi sıkıntılar, arabanın bozulması, evde şekerin bitmesi gibi problemler bu kategoride değerlendirilmektedir.

- Kişilerarası Problemler:* Diğer insanlarla olan ilişkilerin yol açtığı problemlerdir.

- Toplumsal Problemler:* Bireyin içinde yaşadığı toplumun problemleridir. Eğitim problemleri, anlaşmazlıklar, trafik problemleri gibi

sorunlar toplumsal problemlerdir. İçeriği dolayısıyla toplumsal problemlerin çözümü kişisel değildir (Topal, 2011).

Problem çözme kavramı ilk kez tıp alanında, 1960'lı yıllarda Howard Barrows tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimde kullanılmaya başlanması ve sistemleştirilmesi ilk kez John Dewey tarafından gerçekleştirilmiştir (Koray ve Azar, 2008).

Heppner'a göre problem çözme ile problemlerle başa çıkma aynı kavramdır. Problem çözme becerisi bireyin; herhangi bir konu, durum, olay vb. karşısında duyduğu rahatsızlığa yönelik amaçlı bir faaliyet ortaya koyması anlamına gelmektedir (Bayraktar, 2014).

Problem çözme, bir sorunu çözmek için öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesinde yeni çözüm yolları bulabilmektir. Belli bir amaca ulaşmak için var olan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik bilişsel ve psikolojik boyutları olan, bir dizi çabayı içeren süreç olarak da tanımlanabilmektedir. Problemler karşısında insanlar farklı tepkiler verip, çözmek için değişik problem çözme yollarından yararlanabilir (Korkut, 2002; Üstün ve Bozkurt, 2003). Bazı bireyler probleme iyi bir çözüm yolu bulmak ve karar vermek yerine problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözümlenmesini beklemek, problemi görmezden gelmek, başkalarının o problemi çözmesini beklemek, karar vermeyi ertelemek ya da sorumluluğu başkaları üzerine atmak gibi etkisiz çözüm yolları denemektedirler. Ancak çoğu problem birey problemi çözmek için harekete geçmeden çözülememektedir (Korkut, 2002).

Problem çözmenin etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yolu olduğu kabul edilmektedir. Problem çözme çocuğun kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır. Çocuk karşılaştığı güçlüklerle kendisi çözüm yolları arar (Erden ve Akman, 1998). Özellikle günümüzde kazanılması gereken en önemli becerilerden biri problem çözme becerisidir

(Söylemez, 2002). Problemlerini etkili çözemeyen kişilerin, etkili problem çözme becerisine sahip kişilere göre, daha fazla kaygılı, güvensiz ve duygusal problemleri olan kişiler olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2001). Etkili problem çözme becerisine sahip olan bireyler bilgi ve becerilerini kullanma fırsatı buldukları için daha özgüvenlidirler (Erden ve Akman, 1998).

### **1.2.1. Problem Çözmeye İlişkin Kuram ve Yaklaşımlar**

Geçmişten günümüze problem çözmeye dair farklı kuramlar geliştirilmiştir. John Dewey'in *Yansıtımlı Düşünce Kuramı*'na göre bilimsel problem çözme sürecinde hem tümevarım hem de tümdengelim birlikte kullanılsa da çoğunlukla tümevarım kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Dewey'in bilimsel problem çözme modelinin temel aşamaları şunlardır:

- Problemin farkına varma,
- Problemi tanımlanma,
- Problem üzerinde bilgi toplama,
- Probleme çözümler üretme/Hipotezler kurma,
- Hipotezlerin test edilmesi,
- Sonuçlar çıkarma,
- Yeni bir uygulama planı oluşturma (Bilen, 1999; Mandell, 1980 ve Topses, 2003).

Birinci aşama, problemin farkında olmadır. Yani bir durumun problem olarak adlandırılabilmesi için, kişiyi rahatsız etmesi ve durumun farkına varılması gerekir. İkinci olarak problemin ne olduğu belirlenir; problem ile ilgili durum ortaya koyulur.

Üçüncü aşamada probleme dair bilgi toplanır, problemin kaynakları belirlenir. Problemin çözümü için alternatif yollar ortaya atılan aşama dördüncü aşamadır. Daha sonra alternatif çözüm yolları kullanılarak problem durum ortadan kaldırılmaya çalışılır. Bulunan çözüm yollarının işe yarayıp yaramadığına bakılan aşama sonuç çıkarma aşamasıdır. Çözüm yolları problemi çözmeye yetmediyse yapılan işlemler tekrar gözden geçirilir ve yeni çözümler üretilir (Gelbal, 1991; Sungur, 1997).

Dewey bu aşamaların net ve kesin bir sıra izlemediğini, sürecin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini, bazı basamakların eklenip bazılarının çıkarılabileceğini belirtmiştir (Saygılı, 2000).

Bütün canlılar her an problem çözmektedir. Popper'e göre, yaşamak bir problem çözme sürecidir ve herkes etkili problem çözebilmelidir. Problem çözmeyi toplum açısından ele alan Popper, yüksek yaşama standartlarının ve demokrasinin sorun çözme ile ilgili olduğunu belirtmiştir (Sungur, 1997). Karl Popper'a göre, problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleriyle başlamak çok önemlidir. Popper problemin parçalarını sezinmeyi, onların alt birimlerini tanımlamayı ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamayı, problemi anlamaya çalışmak olarak adlandırmıştır. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey güçlüğün nerede olduğunu bulmaktır. Popper, problem için ortaya atılan çözüm yollarının cesaretle ortaya atılması gerektiğini vurgulamaktadır. Daha sonra çözüm yolları eleştirilip elenir ya da değişiklik yapılır. Popper, problem çözmenin sonu olmayan bir süreç ve her çözümün yeni çözülmemiş bir problemin başlangıcı olduğunu düşünmektedir (Aydın, 2012).

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Alex Osborn da yaratıcı problem çözme sürecini incelemiştir. Osborn yaratıcı problem çözme sürecinin üç aşamayı kapsadığını belirtmiştir. Bu aşamalar:

•Sorun Bulma: Sorunun tanımlanmasını ve çözümün hazırlığını gerektirir. Sorunu tanımlama ve problemi çözmek için gerekli verilerin toplanmasını, çözümlenmesini kapsar.

•Düşünce Bulma: Mümkün olduğunca çok düşünce bulup, bu düşünceleri birbirine ekleyip, yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmek gibi süreçleri kapsamaktadır.

•Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme aşamalarından oluşur. Değerlendirme aşaması çeşitli çözümlerin denenmesi, kontrol edilmesidir. Seçme aşaması ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve çözümlerle birleştirmeyi içermektedir. Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle bitmek yerine yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı seçilerek sonuca ulaşılacak hedeflenir, ancak karışık durumlar ve mevcut yaşam koşulları kusursuz çözümleri engeller. Bu yüzden başka bir problem ortaya çıkabilir. Bu durumda tekrar en başa dönülerek sorunu bulmak yani tanımlamak gerekir (Sungur, 1997).

*Sosyal Öğrenme Kuramı*'nı geliştiren Bandura (1977) da problem çözmeyi ele almıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre problem çözme, bireylerin çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit etmesiyle gerçekleşmektedir. Bireyler belirsiz problem durumlarında genelleme yaparken, problem açık ve net olduğunda ne yapacaklarını bilmektedirler.

Bandura (1977)'ya göre bireyler davranışlarını aldıkları tepkilere göre şekillendirmektedir. Aynı zamanda kendilerini yeterli ya da yetersiz hissetmeleri de davranışın başlamasını ve devam ettirilmesini etkilemektedir. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançları, problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirlemektedir. Yani insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançları ve problem çözme becerilerini algılamaları, gösterecekleri çabayı oldukça fazla etkilemektedir.

*Bilgi İşlem Modeli*, Newrell ve Simon tarafından 1960'lı yıllarda ortaya atılmıştır. Problem çözmenin; “Görev/iş çevresi” (problemin dış görünümü) “Problem alanı” (problemi, problem çözücünün anlatımı) “Problem çözme stratejisi” olmak üzere birbirine bağlı üç öge çerçevesinde şekillenmiş, bilgi işlem aktivitelerinden oluştuğunu ileri sürmektedir (Akpınar, 2010).

Mountrose (2000) ise duyguları da içeren, beş aşamalı bir problem çözme sürecini önermektedir. Mountrose, bir davranışın değişmesi için davranışın altındaki duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğine inanmaktadır. Yetişkinlerin çocuklara neyi yapıp yapmamaları gerektiğini söyleyen klasik problem çözme yöntemi yerine, çocukla daha iyi iletişim kurmayı da içeren bu yöntemin daha işlevsel olduğuna inanmaktadır. Bu yöneme göre problem çözme aşamaları şunlardır:

1. Problemi tanımlama: İlk aşamada yetişkinin problemin ne olduğunu sorması, dikkatlice dinlemesi, sabırlı ve sakin olması gerekmektedir.
2. Duyguları ifade etme: Çocuğa ne hissettiğini ifade etmesi konusunda onu desteklemek ve yardımcı olmak gerekmektedir.
3. Olumsuz inancı bulma: Probleme neden olan olumsuz inancı keşfetmesi için çocuğa izin verilmelidir.
4. Olumlu inancı bulma: Bu aşama, olumsuz düşünceleri doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkeleriyle olumluya dönüştürmektir.

5. Geleceği zihinde canlandırma: Kişinin olumsuz inancını olumluya dönüştürmesinden sonra problemi tekrar ele alması ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesidir.

Problem çözmeyi açıklamaya çalışan modellerden biri olan *Yakınsak ve İraksak Düşünme Modeli*, Guilford'un *Zihin Yapısı Teorisi*'ne dayanmaktadır. Guilford, aklın fonksiyonlarını, yaratıcılıkla birlikte düşünerek bir teori geliştirmiştir. Bu teorinin temelini beş fonksiyon oluşturmaktadır. Bunlar; tanımlama, hafıza, yakınsak düşünme, iraksak düşünme ve değerlendirmedir. Guilford yaratıcılığa en yakın faktörün iraksak düşünme faktörü olduğunu savunur. İraksak düşünme, yeni çözümler üretme ya da olası çözüm yollarını hatırlamadır. Yakınsak düşünme, iraksak düşünmeye göre daha az esnektir (Terzi, 2000).

Guilford iraksak düşünme için gerekli sekiz temel yetenek belirlemiştir. Bu yetenekler; problem durumlarına duyarlılık gösterme, düşüncelerde akıcılık gösterebilme, sentez yeteneğine sahip olma, analiz yeteneğine sahip olma, sayıca çok daha fazla kullanılabilir fikir üretebilme, bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme, alışıl gelmiş, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme, karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme ve değerlendirme yapabilmedir (Weiss, 1993).

Hermann'a göre ise yaratıcı problem çözüme, beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonudur. Her insan genetik olarak öğrenme ve düşünme yetenekleriyle doğmaktadır. Dünyaya da bu yetenek ve tercihleriyle cevap vermektedir (Akpınar, 2010).

Thorndike, yaptığı çalışmalar sonucunda, problem çözme sürecinde kişinin yaptığı davranışlardan olumlu etki yaratanların kalıcı olduğunu, hangi davranışların kişi için olumlu etki yaratacağının ise deneme-yanılma ile öğrenildiğini tespit etmiştir. Problem hakkında yeterli bilginin olmadığı ya da anlamlı ilişki örüntülerine sahip olmayan problemlerin çözümünde deneme-yanılma yöntemiyle problem çözme verimli bir yöntem olarak kullanılabilir (Söylemez, 2002).

Köhler ise şempanzelerle yaptığı deney ile problem çözmenin aniden olduğunu gözlemlemiştir. Köhler, şempanzelerin bir problemi çözdükten sonra aynı problemi tekrar çözmeleri gerektiğinde, birkaç basit hareketle yapabildiklerini gözlemlemiştir. Bu çalışma sonucunda problem çözmenin ani olduğu yani birden bire gerçekleştiği, yeni durumlara uygulanabildiği ve bir kez keşfettikten sonra tekrarlanabildiği görülmüştür. Bu deney sonucunda karmaşık öğrenmenin problemi çözüme ulaştırma ve çözümü hafızada depolayıp geri çağırma olmak üzere iki aşamadan oluştuğu bulunmuştur. Problemlerin çözümü genellikle iç sezkiye yani iç görüye dayanır ve çoğu zaman ani bir kavrayış pırıltı çözümü getirebilir. Bu sebeple iyi bir hazırlıkla problem çözülemediyse bir süre problemi düşünmemek, daha sonra farklı bir bakışla yeniden probleme yönelmek gerekmektedir (Bezci, 2010).

Adair (2000) de günlük yaşamdaki problemlerin çözümünü; problemi anlama, çözüm önerileri geliştirme, uygun önerileri seçme ve uygulama olarak aşamalandırmıştır. Adair (2000)'e göre bir problemin çözümüne karar verirken, yaratıcı düşünceyle olaylara geniş açıyla bakılmalı, seçenekler oluşturulup, kişiyi yanlış sürükleyen seçenekler elenerek en uygun hareket yönü bulunmalıdır.

Parnes tarafından geliştirilen model ise beş basamaktan oluşmaktadır.

1. Gerçeği bulma: Problem hakkında bilinen her şeyin listelendiği aşamadır. Bu aşamada “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?”, “Nerede?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” soruları sorulur.

2. Problemi bulma: Asıl problem ve onu oluşturan alt problemlere ait alternatif tanımların getirildiği bir liste yapılıdır.



3. Fikir bulma: Kabul edilen problem tanımlamalarının her biri için değişik düşüncelerin serbestçe üretildiği beyin fırtınası dönemidir. Bu aşamada amaç mümkün olduğu kadar çok fikir üretmektir.

4. Çözüm bulma: Ortaya konan fikirlerin değerlendirildiği, kriterlerin belirlendiği dönemdir. Bu dönemde problemi çözebilecek alternatif çözüm yolları seçilir. Kriterlerin sağlıklı oluşturulması ve değerlendirmenin tarafsız yapılması gereklidir.

5. Kabul bulma: Hareket planının hazırlandığı basamaktır.

Parnes; sıralanan basamakların bireylerde alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca uygulanmasının gerektiğini ifade etmektedir. Amaç, bireyin her durumda problem hakkındaki gerçeği bulma, problemi değişik açılardan tanımlama, çözümler üretme, kriterler geliştirerek alternatifleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul göreceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük hayatta kullanılabilir hale getirmesidir (Özden, 1997).

Heppener ve Peterson (1982) ise problem çözme yaklaşımlarını kişilik özellikleriyle ilişkilendirmiş ve altı tane problem çözme yaklaşımı olduğunu vurgulamışlardır. Bunlar;

• Aceleci Yaklaşım: Bu yaklaşıma sahip bireyler problem çözmeye aceleci davranarak, problem çözme konusunda yanlışlıklar yapabilmektedir.

• Düşünen Yaklaşım: Bireyin problemle karşılaştığında düşünerek en doğru çözüme ulaşmaya çabalamasıdır.

- Kaçınan Yaklaşım: Problemi çözmeye konusunda kişinin geri çekilmesi problemi çözmeye çalışmama davranışdır ve bireyin problemi çözmeye konusunda kendini yetersiz hissetmesi nedeniyle ortaya çıkmış olabilir.

- Değerlendirici Yaklaşım: Bireyin karşılaştığı bir problem karşısında, daha fazla neden ortaya koyması ve problemi çok boyutlu değerlendirmesidir. Birey çok boyutlu bir değerlendirme yaptığında daha sağlıklı bir sonuca ulaşabilmektedir.

- Kendine Güvenli Yaklaşım: Problem çözmeye konusunda kişinin kendisine güvenmesi ve kendini yeterli görmesi ile ilgilidir. Kendine güvenli yaklaşım kişinin önceki deneyimleri yoluyla kendine verdiği değerle ilgilidir. Birey kendine güvendiğçe problem çözmeye konusunda başarılı olmaktadır. Aynı zamanda bu olumlu benlik algısıyla da ilişkili olabilmektedir.

- Planlı Yaklaşım: Problem çözmeye konusunda bireyin problemi çözmek için problem basamakları oluşturarak plan yapmasıdır (Başol, 2014; Cengiz, 2010 ve Heppener ve Peterson, 1982).

### **1.2.2. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler**

Problem çözmeye, karmaşık ve çok yönlü bir psikolojik süreçtir. Bu becerinin gelişmesi için bebeklik döneminden itibaren uygun ortamın sağlanması önemlidir. Problem çözmeye sürecini etkileyen pek çok faktör söz konusudur. Tüm bu faktörler, kişinin problem çözmeye sürecinde farklı şekillerde rol oynar (Gökbüzoğlu, 2008).

Problem çözmeye becerilerini etkileyen faktörleri şöyle sıralayabiliriz:

- Kişiyile ilgili faktörler,

•Ortam ile ilgili faktörler,

• Problem ile ilgili faktörler (Baykul,1995; Enç, 1982, s.: 38; Karabulut, 2009; Küçük, 2013; Özusta,1998; Saygılı, 2000; Sonmaz, 2002 ve Taylan, 1990).

Kişiyile ilgili faktörlere bakıldığında kişinin duygularının problem çözme becerilerini etkilediği görülmektedir (Karabulut, 2009). Rahat, gerilimsiz, korkusuz bir ortamın sağlanması, problem çözme becerilerini olumlu etkilemektedir (Söylemez, 2002). Kişinin özellikle sorunlar karşısında yaşadığı yoğun öfke durumu kişiyi olumsuz yönde etkileyerek, problemin çözümünden uzaklaştırabilmektedir (Başol, 2014). Endişe de problem çözme becerilerini olumsuz etkileyen bir duygudur. Fazla endişeli kişiler, problemin çözümüne odaklanmakta gecikmektedirler. Problemi her çözemedikleri anda kaygıları daha da arttığı için çözüme odaklanmaları da zorlaşmaktadır (Jerath ve ark., 1993). Depresif düşünce tarzı da kişilerin bireyler arası problemleri etkin şekilde çözebilmelerini olumsuz etkilemektedir (Küçük, 2013). Ayrıca kişilerin önerilerini açıklamaları için onlara fırsat verilmesi ve fikirlerini açıklamalarında cesaretlendirilmeleri problem çözmeyi olumlu etkileyen bir yaklaşımdır (Söylemez, 2002).

Problemi çözmeye etkisi çok olan bir diğer etken ise motivasyondur. Bireyin bir ihtiyacı giderme çabasına motivasyon denir. Motivasyon düşüncüyü yönlendirir ve en çok problem çözenin başlangıç ile son aşamaları için önemlidir. Fakat daha sonraki aşamalarda aşırı motivasyon bir engel olabilir ve yanlış çözümler üzerinde bireyin boş yere çabalamasına neden olabilir (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003; Morgan, 1986, s.: 151). İnsanların problemleri çözmek için güdülenmiş olmaları çözüme ulaşabilmeleri için oldukça önemlidir. Güdülenme, düşüncüyü yönlendirerek yalnızca problemin amacına ilişkin düşünceler üzerinde durulmasına olanak sağlar (Karabulut Vazgeçer, 2013).

Zekânın da problem çözmeyi etkilediği düşünülmektedir (Morgan, 1986, s.: 151). Bir kişinin sözcük dağarcığı, sayılar, problem çözme, sembol, kavram, fikir ve ilişkiler gibi pek çok yeteneğini kapsayan genel bir terim olarak kabul edilen zekâ, bireyin yeni durumlara, yeni problem durumlara uyabilme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Özgüven, 1994, s.: 163). Kişi ne kadar zeki ise problem çözümedeki başarısının da o derece yüksek olacağı düşünülmektedir. Zeki birey, koşulların gerektirdiği çok sayıda ve mümkün çözüm yolları bulabilen, bu çözüm yollarını gözden geçirip en uygun olanı seçebilen kişidir. Bazı psikologlar zekâyı soyut düşünme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre zeki olan kişi, sözel ve sayısal sembolleri uygun şekilde ve kolayca kullanabilen, bu sembollerle ifade edilmiş problemleri çözebilen kişidir. Problem çözme becerisi bilişsel faktörlerden etkilendiği gibi erken yaşlardaki problem çözme fırsatları da çocuğun çevresiyle iletişim kurmasına olanak sağlayarak yeni bilişsel ilişkiler oluşturmada çocuğa cesaret vermektedir (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003; Morgan, 1986, s.: 151 ve Özgüven, 1994, s.: 163).

Problem çözme sürecinde yer alan kavramlar arasında yaratıcılık da oldukça önemlidir. Problem çözümede izlenen basamaklardan biri olan çözümler üretme aşamasında yaratıcı düşünme etkin çözümler bulabilmek için gereklidir. Problem çözme yaratıcılığa gereksinim duyar, yaratıcılık da problem çözmeyi verimli hale getirmektedir (Kalaycı, 2001; Özcan, 2000, s.: 83).

Deneyimler de problem çözümede çok önemlidir. Kişinin önceki yaşantılarının toplamı, ilgisi, duyguları, değerleri, hareketleri, inançları ve yaptığı işler hep deneyimlerinin bir sonucudur. Karşılaşılan güç bir durumda birey, kişisel kaynaklarını harekete geçirdiği sırada, ipuçları ve bazı fikirler elde etmek için daha önce edindiği bilgileri gözden geçirir ve bu sayede probleme çözüm bulmaya çalışır (Bingham, 1983). Deneyimler, kişinin ortaya çıkan problemlere çözüm yolları önermesini, bunları tartışmasını, yaptığı planları uygulamasını, çevresindeki kişilerle işbirliği yapmasını sağlar ve problem çözme konusundaki tutum ve becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003; Casey, 1990).

Kişinin cesareti, isteği ve özgüveni de problem çözme becerilerini oldukça fazla etkilemektedir. Çocuklar evde, okulda, dışarıda buldukları her ortamda kendi yeterlilikleri ile ilgili mesajlar toplar ve yeterli olup olmadıkları sonucunu çıkarırlar. Kişinin kendine güvenmesi ve kendini yeterli hissetmesi de problem çözme becerilerini olumlu olarak etkilemektedir. Nesnel bakış açısı, atılganlık, esneklik, uyumluluk gibi bazı kişilik özelliklerinin de problem çözmeyi etkilediği bilinmektedir (Gün Öztaykutlu, 2014; Küçük, 2013; Özbulak ve Aypay, 2011 ve Sonmaz, 2002).

Her birey, farklı kişilik yapısı nedeniyle çevresinden farklı biçimde etkilenmekte ve çevreden aldığı uyarılara karşı herkesten farklı kendine özgü tepkiler verme eğilimindedir (Tercanlı, 2011). Öğrenilen ve zaman içerisinde kazanılan alışkanlıklar, gelenekler, görenekler ve toplumsal beklentiler de problem çözme yeteneğini etkilemektedir (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003). Kişisel özellikler bakımından; kendine güven, azim, kişisel girişim, yaratıcılık, kendini kabul etme, sorumluluk duygusu, fikir tarafsızlığı, korkuları yenme yeteneği gibi özellikleri, kişinin problem çözme verimliliğini doğrudan etkileyerek, problemlerle yüz yüze gelmede içsel bir kuvvet kazandırmaktadır (Tercanlı, 2011).

Ayrıca problem çözmede yaş, cinsiyet, okul türü, sosyal öğrenme, model alma, sorumluluk duygusu, problemler hakkında bilgi düzeyi, duyguların etkisi ve denetim odağı da bireysel etmenler olarak ifade edilebilir (Korkut, 2002; Serin ve Derin, 2008; Sezen ve Paliç, 2011 ve Sonmaz, 2002).

Problem çözme kişi ile ilgili etkenler kadar, ortam ile ilgili etkenlerden de etkilenmektedir. Kişiye verilen eğitim, çocuğun gittiği okulun fiziki koşulları, toplumsal gelenek ve görenekler, anne-babanın ebeveynlik stilleri, sosyal destekleri, eğitim düzeyleri, yaş ve meslekleri, sosyo-ekonomik durum gibi etkenlerin problem çözme becerilerini etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Eroğlu, 2001; Gökbüzoğlu, 2008; Heppner ve Peterson, 1982; Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005; Korkut, 2002; Saygılı, 2000; Şahin, 2000 ve Taylan, 1990).

Problemin çeşidi, nasıl ifade edildiği gibi problemden kaynaklanan özellikler de problem çözme becerilerinde önem taşımaktadır. Problemin nasıl yapılandırıldığı, karmaşıklığı, ilgili olduğu alana bağlılığı ve problemin ifade ediliş biçimi problemi çözmeyi etkilemektedir (Jonassen, 2000).

### **1.3. Akran Zorbalığı**

Zorbalık, aralarında güç dengesizliği bulunan aynı yaşta birey ya da grupların kendini savunamayan kişi ya da kişilere karşı zaman içinde tekrarlı biçimde, karşı tarafı incitme, zarar verme veya korku yaratma amacıyla uyguladıkları fiziksel, sözel ya da psikolojik saldırı içeren saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Arseneault ve ark., 2010; Elinoff ve ark., 2004; Pişkin, 2002; Smith, 1994; Smith ve ark., 2002 ve Solberg ve Olweus, 2003).

Olweus (1995)'e göre bir eyleme zorbalık diyebilmek için:

- Davranışların kasıtlı olarak zarar verme amacı gütmesi (Zarar verme niyeti),
- Zorbanın bu tür eylemleri sürekli olarak yapması (Sıklık),
- Zorba ve kurban arasında güç dengesi yönünden eşitlik olmaması (Güç dengesi), yani zorbalığa uğrayan mağdurun kendini savunamaması gerekir.

Zorba davranışın en önemli özelliklerinden biri, zorbalık yapan kişinin diğer kişi üzerinde hâkimiyet kurma isteğidir (Kaiser ve Rasminsky, 2003, s.: 232). Colorosso (2003) da zorbalığı, karşıdakine zarar veren bilinçli, kasıtlı ve düşmanca davranış olarak tanımlamaktadır. Zorbalık, korku ve dehşetin oluşmasına neden

olmaktadır. Colorosso (2003)'ya göre saldırganlığın devam etme tehlikesi vardır. Yani zorba da, kurban da bu tür davranışların tekrar oluşacağını bilmektedirler. Zorbalık gittikçe şiddetlenirse dehşete kapılma duygusunun oluşmasına neden olabilmektedir.

Başkalarının gereksinim ve haklarını dikkate almadan; kendi statü, heyecan, maddi kazancı için kendisinden daha zayıf başkalarına karşı zarar verici davranışlarda bulunan kişi ya da gruba zorba (bully) denmektedir (Boulton ve Smith, 1994; Kumpulainen ve ark., 1998).

Olweus'a göre başkalarının zarar veren olumsuz davranışlarına sürekli olarak maruz kalan ve zarar verici bu davranışlara karşı koyabilecek ya da durdurabilecek beceri, statü ve kaynaklara sahip olmayan kişi ya da gruba ise kurban (victim) adı verilmektedir. Zorba-kurbanlar ise hem zorbaca söz ve eylemlerde bulunup zorbalık yapan, hem de başkalarının zorbalığına uğrayan kişi ya da gruplardır (Pişkin, 2002).

Zorba, kurban ya da zorba-kurban olmayan ama bir şekilde zorbalıkla ilgisi bulunan diğer kişilerle ilgili olarak da, zorbaya yardımcı olan, zorbayı pekiştiren, kurbanı koruyan, dışarıda kalanlar, zorbalığa katılmayanlar gibi çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır (Salmivalli, 1999; Solberg ve Olweus, 2003). Zorbaya yardımcı olanlar doğrudan kurbanı saldırmazlar ama zorbanın başlattığı bu eyleme yardımcı olurlar. Zorbayı pekiştirenler, zorbanın kurbanı yaptıklarını onaylayarak, bazen de kurbanın düştüğü duruma gülerek zorbayı pekiştirirler. Kurbanı koruyanlar ise, kurbanın yanında bulunarak onu savunur ve zorbalığı engellemeye çalışırlar. Dışarıda kalanlar taraf olmazlar ama sessiz kalarak zorbalığın sürmesine izin verirler (Salmivalli, 1999).

Zorbalık, saldırganlık ve şiddet kavramları birbirinden farklıdır. Fiziksel ve zihinsel açıdan hemen hemen eşit durumda olan bireylerin birbirine karşı yaptığı saldırganca davranışlar zorbalık olarak tanımlanamaz. Çünkü zorbalıktan bahsedilebilmesi için güç dengesizliği, gücün adaletsiz ve kötüye kullanımının

olması gerekir (Pişkin, 2002; Rigby, 2007). Saldırganlık ise birine ya da bir şeye zarar ve acı vermek amacıyla yapılan her tür davranıştır (Saygılı, 2004). Herhangi bir davranış zarar vermek için yapıldığında saldırganlık olarak tanımlanırken; zarar vermek amaçlanmadığında saldırganlık olarak adlandırılmamaktadır. Zorbalık saldırganlığın alt kategorilerinden biridir (Pişkin 2002). Saldırganlık da zorbalık da can yakıcı olmalarına rağmen zorbalığın ortaya çıkması için herhangi bir tahrik gerekmemektedir. Bir davranışın zorbalık olması için bir ya da iki kereden daha fazla meydana gelmesi şarttır. Ayrıca zorbaların genelde daha güçlü olduğu düşünülür veya daha güçlü olduğu algılanır ve kurban intikam alacak pozisyonda değildir (Olweus, 1994).

Zorbalık ve saldırganlık ile ilişkili bir diğer kavram da şiddettir. Şiddet; kızgınlık, öfke, kin, nefret ve düşmanlık gibi duygu durumlarının etkinlik kazandığı, fiziksel olarak (vurarak ya da yumruk atarak) ya da bir nesne kullanarak (bıçak ya da silah gibi) gözle görülen bedensel yaralanmalara neden olan ve davranışı yapan bireye davranışının sorumluluğunun yüklenebileceği tüm fiziksel davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Köknel, 2000; Ökte, 2014). Saldırganlık, zorbalığı da şiddeti de kapsayan daha geniş bir kavramdır (Ökte, 2014; Pişkin, 2002).

### **1.3.1. Zorbalık Türleri**

Mynard ve Joseph (1997) zorbalık türlerini; fiziksel, sözel, sosyal ve kişisel eşyalarına zarar verme olarak dört grupta sınıflamışlardır. Pişkin (2002) ise, zorbalık türlerini beş kategoride ele almaktadır. Bunlar; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama-yalnızlaştırma, söylenti çıkarıp yayma ve bireyin mal ve eşyalarına zarar verme şeklindedir.

Fiziksel zorbalık; daha güçsüz konumdaki biri üzerinde kontrol oluşturmak amaçlı tekmeleme, itikleme, vurma, yumruk atma, tokat atma, sıkıştırma, kollarını bükme, tükürme, elbiselerine veya malına zarar verme gibi kişinin bedenine ya da



eşyalarına yönelik saldırgan davranışları içerir (Anderson ve Swiatowy, 2008; Ateş ve Yağmurlu, 2010; Coloroso, 2003; İrfaner, 2009; Kapcı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2009; Özkan ve Çifçi, 2010 ve Yodprang ve ark., 2009). En sık rastlanan ve en kolay tanımlanan zorbalık çeşitlerinden biridir. Fiziksel zorbalıkta, zorbanın yaşı ve gücü arttıkça kurbanı daha fazla zarar vermektedir (İrfaner, 2009).

Sözel zorbalık; küçük düşürücü isimler takma, açıkça hakaret etme, alay etme, iğneleme, küçümseme, sert eleştiriler yapma, sataşma, kızdırma, ima etme gibi davranışları içermektedir (Ateş ve Yağmurlu, 2010; Coloroso, 2003; Kaiser ve Rasminsky, 2003, s.: 232; Kapcı, 2004; Karaman Kepenekçi ve Çınkır, 2006; Kartal ve Bilgin, 2009; Özkan ve Çifçi, 2010 ve Rigby, 2003). Pek çok kişi tarafından da normal bir davranış veya şakalaşma olarak değerlendirilebilmektedir (Coloroso, 2003). Hem kızlar hem erkekler tarafından en fazla kullanılan zorbalık türüdür. Yetişkinlerin gözü önünde yapılabilen ve farkına varılması en zor zorbalık türü sözel zorbalıktır. Sözel zorbalık, zorba için kullanılması en kolay ancak mağdur için katlanılması en zor ve en aşağılayıcı zorbalık türü olabilmektedir. Tam olarak benlik bilinci oluşmamış kişileri daha fazla etkilese de her yaşta kişi üzerinde olumsuz etkileri vardır (Coloroso, 2003).

Duygusal zorbalık, bir kişinin hedef seçilerek sürekli rahatsız edici söz, laf taşıma, bakış, alaylı konuşma, dışlama, oyuna almama, grup içinde isteyerek pasif bırakılma gibi davranışlara maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (Kapcı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2009; Özkan ve Çifçi, 2010). Fiziksel zorbalıkta olduğu gibi zorba her zaman güçlü kişi olmayabilir. Çoğu zaman zorba fiziksel olarak daha güçsüz, sosyal yönden daha güçlüdür. Grup çalışmalarında yeterince çaba göstermediği için suçlamak, dışlamak, küçük düşürmek, istemediği bir şeyi yapmaya zorlamak, ayrımcılık, grup içinde aşırı görev yüklemek, yanlış bilgi vermek, yapılması gerekenleri veya istenenleri saklamak, gizleyerek karşısındakini zor durumda kalmasını sağlamak gibi davranışlarla ortaya çıkabilmektedir (Kapcı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2009; Özkan ve Çifçi, 2010; Uçanok, 2005).

Zorbalık cinsel yönden rahatsız edici davranışlarla da ortaya çıkabilir. Cinsel zorbalık dokunma gibi doğrudan ve fiziksel yolla, rahatsız edici sözlerle doğrudan ve sözel yolla ya da el hareketleri, öpücük atma, cinsel içerikli dedikodular yayma gibi dolaylı yollarla meydana gelebilir (Ateş ve Yağmurlu, 2010; Kapcı, 2004; Özkan ve Çifci, 2010 ve Rigby, 2003). Cinsel içerikli sözler söyleme, hareket etme, dedikodu yayma gibi davranışlarla kişinin kurduğu ilişkilerden uzaklaştırılmaya çalışması da kişilerin cinsel gelişimini ve ilerdeki yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada cinsel zorbalık ile flört etme arasındaki farkın tanımlanması oldukça önemlidir. Flört etmede, her iki taraf da eşit rol oynayıp, her iki tarafın da kişisel saygınlığı korunmaktadır. Cinsel zorbalıkta ise taraflar arasında güç dengesizliği söz konusudur ve taraflardan biri zarar görmektedir. Zorba karşıdaki kişiyi küçük düşürmekte ve ondan faydalanmaktadır. Aynı zamanda kurbanın saygınlığı zarar görmekte ve sınırlar aşılmaktadır (Coloroso, 2003).

Olweus (1995) zorbalığı doğrudan ve dolaylı zorbalık olmak üzere ikiye ayırmıştır. Doğrudan zorbalık kurbanı fiziksel olarak açıkça zarar vermeyi kapsarken, dolaylı zorbalığa maruz kalan kişiler kurban olduklarının farkında olmayabilirler. Dolaylı zorbalık davranışları açıkça zarar verici tutum ve davranışlar yerine, gizli ve örtük olarak meydana gelmektedir (Espelage ve Swearer, 2003). Alay etme, sataşma, isim takma, haksızlık etme, vurma, tekmeleme, haksızca eleştirme, tehdit etme, müstehcen el hareketleri, tehdit edici bakışlar, yaralayıcı bir aletle zarar verme, birine ait eşyaları çalma veya saklama, zarar verecek bir harekette bulunma, küfür etme, dalga geçme, ısırma, çimdikleme gibi davranışlar doğrudan zorbalık kavramı içerisindedir ve kurban ile zorba birbirlerinin kim olduğunu bilmektedir (Olweus, 2005; Rigby, 2003; Woods ve ark., 2000 ve Woods ve Wolke, 2003). Dalga geçmek için başkalarını etkileme, söylenti çıkarma ve yayma, amaçlı şekilde gruptan dışlama, birini dövmesi için başkalarını kışkırtma, birinin sırlarını ortaya koyma, birisine bir başkasını dövdürme, söylenti çıkarma, küçük düşürme, iğneleme, göz hapsine alma ise dolaylı zorbalıktır. Dolaylı zorbalık, kurbanın sosyal olarak yalnızlaştırılması için yapılan davranışları kapsar ve kurban zorbanın kimliğinden habersiz olabilir (Espelage ve Swearer, 2003; Olweus, 2005).

Siber zorbalık, son yıllarda gelişen teknoloji nedeniyle ortaya çıkan yeni bir zorbalık türüdür. Tehdit veya rahatsız edici elektronik postalar, telefon mesajları, web sitelerinde mağdur hakkında aşağılayıcı küçük düşürücü yorumlar yazmak gibi davranış örüntüleriyle tanımlanmıştır. Geleneksel zorbalıktan farklı olarak siber zorbalıkta fiziksel yönden güçlü olan kişi kurban, zayıf olan ise zorba olabilmektedir (Arıcak, 2009; Belsey, 2006; Erdur Baker ve Kavşut, 2007 ve Hinduja ve Patchin, 2007).

İlişkisel zorbalıkta ise kişiyi gruptan dışlamak, arkadaş grubu içinde yalnız bırakmak, kurban hakkında dedikodu yaymak, karşıdaki kişiyi dikkate almamak, önemsememek, sosyal ortamından soyutlamak, ondan uzaklaşmak gibi davranışlarla kurbanın kişisel benliğini olumsuz etkilemek amaçlanmaktadır. İlişkisel zorbalık dışarıdan anlaşılması en zor zorbalık türüdür. Mağdur, kendisi hakkında çıkarılan ya da yapılan dedikoduları duymasa da dolaylı yoldan bunlardan etkilenebilmekte ve zorbalık devam etmektedir (Coloroso, 2003; Kaiser ve Rasminsky, 2003, s.: 232).

### **1.3.2. Akran Zorbalığına Etki Eden Faktörler**

Zorbalık kavramı ortaya çıktıktan sonra araştırmacılar neden bazı kişilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığını ya da zorbalık davranışı sergilediğini tespit etmeye çalışmışlardır. Zorbalık çoğunlukla birden fazla ve karmaşık nedenlere bağlı olarak ve pek çok etmenden etkilenecek şekilde ortaya çıkmaktadır. Bireysel etkenler, aile, kitle iletişim araçları, arkadaşlar, okul ve yaşanılan çevre gibi pek çok etken çocuğu zorbalık davranışlarını göstermesi yönünde risk altına sokabilmektedir (Alper, 2008; İrfaner, 2009).

Araştırmalara göre cinsiyet, zorba ve kurban olma durumlarını etkilemektedir. Erkeklerin, kızlara göre zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma oranları daha yüksektir. Bazı araştırmalar erkeklerin daha fazla doğrudan ve fiziksel zorbalığa maruz kalırlarken kızların daha çok dolaylı ve ilişkisel zorbalığa maruz kaldıklarını

göstermektedir (Borg, 1999; Collins ve ark., 2004; Griffin ve Gross, 2004; Nabuzoka, 2003 ve Rigby, 1995). Bazı çalışmalar ise kurban olma açısından cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık olmadığını vurgulamaktadır (Andreou, 2001; Dölek, 2002; Fekkes ve ark., 2005; Gültekin, 2003; Mynard ve Joseph, 1997; Pişkin, 2002 ve Smith ve Shu, 2000).

Olweus, kızlara karşı yapılan zorbalık eylemlerinin % 60'ının, erkeklere karşı yapılan zorbalık eylemlerinin ise % 80'inin erkekler tarafından yapıldığını belirtmektedir. Erkeklerin diğer erkeklere karşı daha çok dövme, itme, tekmeleme, vurma gibi fiziksel zorbalık olarak adlandırılan zorbalık davranışları sergilediği görülmektedir. Kızların ise hem erkekler hem de kızlar tarafından alay etme, dalga geçme, haklarında söylenti çıkarma, isim takma gibi zorbalık olaylarına maruz kaldıkları belirlenmiştir (Karaman Kepenekçi ve Çınkır 2006).

Benzer bir durum siber zorbalık için de söz konusudur. Yapılan bazı çalışmalarda (Agatston ve ark., 2007; Campfield, 2008; Willard, 2005; Wolak ve ark., 2007) kızların siber ortamda zorba olma oranlarının erkeklerden yüksek olduğu saptanırken, bazı araştırmalarda (Dehue ve ark., 2008; Li, 2007; Smith ve ark., 2008) kızların mağdur olma oranlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bazı çalışmalar ise kızların hem zorba hem de mağdur olma oranlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu (Campbell, 2005; Kowalski ve Limber, 2007; Smith ve ark., 2008; Ybarra ve ark., 2007) göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde zorbalığın yaş ile ilişkisinde de farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar (Alikaşifoğlu ve ark., 2007; Espelage ve ark., 2000 ve Frisén ve ark., 2007) yaş ile zorbalık davranışının azaldığını belirtirken, bazı araştırmacılar (Bektaş, 2007; Demaray ve Malecki, 2003; Hannish ve Guerra 2004; O'Moore ve Kirkham 2001 ve Rigby ve Slee, 1992) zorbalık davranışının arttığını, bazıları (Banks, 1997; Borg, 1998; Craig ve ark., 1998; Gültekin, 2003) ise yaş ile sadece görülen zorbalık türünün farklılaştığını belirtmektedir. Rigby ve Slee (1992) yaptıkları çalışmada, ergenlik döneminin

başlarında akran zorbalığında hafif bir artış olduğunu ve daha sonra değişen okul veya çevreye alışılıp zorbalığın görülme sıklığının azaldığını belirtmektedirler. Alikeşifoğlu ve ark. (2007) tarafından yapılan araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin, 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla oranda zorbalığa uğradıkları saptanmıştır.

Salmivalli ve Nieminen (2002), tarafından yapılan çalışmada bireysel raporlarda kurban olma sıklığının azalmasına rağmen, bu durum akran raporlarında ve öğretmen raporlarında bu şekilde değildir. Ayrıca Unnever ve Cornell (2004) tarafından yapılan araştırmada yaş büyüdükçe öğrencilerin zorbalığa uğradıklarını bir başkasına (yetişkin, öğretmen, aile, arkadaş) söyleme oranının da azaldığını tespit etmişlerdir. Yani zorbalık olayları ileri yaşlarda da yaşanıyor olmasına rağmen yaşı büyük olan öğrenciler bu durumu saklamaktadırlar (Ekşisu, 2009).

Olweus (1995) da zorbalığın ilköğretimin birinci kademesinde yoğun olarak görüldüğünü, ikinci kademesinde doruk noktasına ulaştığını, ortaöğretimin ilk yıllarında devam ettiğini ve ortaöğretimin sonlarında düşmeye başladığını tespit etmiştir. Gültekin (2003) araştırmasında zorbalığa hedef olma açısından 16 yaş grubunda ilişkisel zorbalığın 11 yaş grubundan anlamlı derecede yüksek olduğunu ve yaş ilerledikçe doğrudan zorbalığın akranlar arasında çok tepki görmesi nedeniyle dolaylı zorbalığın daha çok tercih edildiğini belirtmiştir.

Fiziksel görünüş, diğerlerinden farklı olma, aile, yaşanan çevre gibi özelliklerin kişinin saldırganlığa ve zorbalığa ilişkin inançlarını etkileyebileceği öne sürülmüştür. Kilolu, gözlüklü, çilli olma gibi başkalarından farklı görünmek zorbalığa maruz kalma açısından risk faktörleridir (Yeşil, 2011).

Hamarus ve Kaikkonen (2008)'a göre de zorbalığın en önemli sebebi farklı olmaktır. Ergenler kendi aralarında alt kültür oluşturarak, bu kültüre ait belirli davranış biçimleri geliştirmektedirler. Sessiz olma, utangaçlık, demode olma, korkaklık, hassaslık, farklı etnik köken, çocuksu davranışlar, aşırı dincilik gibi toplumun genelinden farklı özellikler taşıma gibi bu alt kültürden farklı davranışlar

da kurban olma ile ilişkili olabilmektedir (Frisén ve ark., 2008; Hamarus ve Kaikkonen, 2008).

Okulda yakın arkadaşı olmayan, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, girişken olmakta zorlanan, öğrenme güçlüğü olan, eşcinsel eğilimleri olan, dikkat eksikliği veya konuşma bozukluğu olan çocuklar ve etnik köken açısından çoğunluğun oluşturduğu gruptan farklı grupta olanlar da kurban olarak seçilebilmektedir (Rigby, 2003).

Zorbalığa dâhil olan ergenler zorbalık hakkında daha olumlu tutum ve inançlara sahiptirler (Hymel ve ark., 2005; Lim ve Ang, 2009; Williams ve Guerra, 2007). Ergenlerin zorbalığa ilişkin inançlarının değerlendirildiği bir çalışmada; ergenlerin % 64'ünün zorbalığı yaşadıkları dönemin bir parçası olarak gördükleri, % 44'ünün zorbalık yapmanın kişiyi diğerlerine karşı güçlü gösterdiğine inandıkları, % 67'sinin zorbalığa uğrayan kurbanların bu durumu hak ettiklerine, % 87'sinin ise farklı oldukları için zorbalığa maruz kaldıklarına inandıklarını ortaya koymuştur (Hymel ve ark., 2005). Yani zorbalık davranışları sergilemede, zorbalığın kabul edilebilir bir davranış olarak algılanmasına ilişkin inanç ve ahlaki yargıların etkisi bulunmaktadır. Zorbalığa ilişkin bu inanç ve yargılar ise kişinin yaşı, bulunduğu çevre gibi pek çok etkene bağlı olarak değişebilmektedir (Hymel ve ark., 2005; Salmivalli ve Voeten, 2004).

Pek çok konuda olduğu gibi zorbalık da genellikle anne babadan görülerek öğrenilen bir davranış biçimidir. Zorba ebeveynler, çocuklarına model niteliğindedir ve farkında olmasalar da çocuklarının zorba olmasına öncülük ederler (Bandura, 1977). Yaşamın ilk yıllarında temel ihtiyaçları karşılanmadan, sıcaklıktan yoksun ve sevgisiz büyüyen bir çocuk ileriki yıllarda zorba olmaya aday bir çocuktur. Çocuğun hem aşırı baskı ortamında büyümesi hem de kuralsız ve aşırı hoşgörülü bir ortamda büyümesi çocuk için uygun değildir (Lantieri ve Patti, 1996).

Saldırganlıkla ilişkili aile özellikleri; babanın olmaması, anne babanın boşanma nedeniyle kaybı, depresyon, evlilik huzursuzlukları, ailede kişi sayısının çok olması, sosyo-ekonomik dezavantaj olarak sıralanabilir (Dölek, 2002). Şiddet davranışının oluşmasında rol oynayan diğer ailesel faktörler arasında aile içi etkileşim ve iletişimin bozulması, sağlıklı ilişkiler kuramama ve tutarsız bir disiplin anlayışına maruz kalma, soğuk ve reddedici tavır, saldırganlığa karşı hoşgörülü davranma, çocuk istismarı ve ihmali, çocuktan beklenenlerin net olarak oluşturulamaması, yetersiz gözetim ve yönlendirme, aile içi şiddet, uygunsuz ve tutarsız aile disiplini, ebeveynin suç işlemesi gösterilebilir (Alikaşifoğlu ve ark., 2007; Baldry, 2003; Doğan, 2001; Gelbal, 2007; O'Keefe, 1997 ve Sarıbeyoğlu, 2007).

Baldry ve Farrington (2000) yaptıkları çalışmada otoriter ebeveynlik stilinin zorbalıkla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Veenstra ve arkadaşları (2005) ise duygusal sıcaklık, aşırı koruma ve reddetme gibi ebeveynsel özelliklerin anlamlı bir değişiklik yaratmayarak zorbalık olayında bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Zorbalığın sebeplerini inceleyen araştırmalar ayrıca çocuk ve ergenin yaşla birlikte geçirdiği fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlere (Li, 2007; Monks ve Smith, 2006; Nansel ve ark., 2001 ve Whitney ve Smith, 1993), cinsiyete (Alikaşifoğlu ve ark., 2007; Jankauskiene ve ark., 2008; Lambert ve ark., 2008), kişilik özelliklerine (Arseneault ve ark., 2010; Frisen ve ark., 2008), bulunduğu sosyoekonomik düzeye bağlı olarak yaşadığı aile ortamına (Arseneault ve ark., 2010; Berger, 2007; Hymel ve ark., 2005; Jankauskiene ve ark., 2008; Ma ve ark., 2001 ve Perren ve Hornung, 2005), bulunduğu okul çevresine ve akran kültürüne (Berger, 2007; Frisen ve ark., 2008; Hamarus ve Kaikkonen, 2008; Hymel ve ark., 2005; Langdon ve Preble, 2008 ve Unnever ve Cornell, 2004) vurgu yapmaktadır.

### 1.3.3. Akran Zorbalığının Çocuk Üzerindeki Etkileri

Zorbalık, hem yapan hem de mağdur olan çocuk açısından çok ciddi sorunları beraberinde getirmektedir. Zorbalık yapanlar bir süre sonra buldukları toplum tarafından dışlanarak yalnız kalmakta ya da yanlarında sadece kendileri gibi zorbalık yapan arkadaşları kalmaktadır. Bu eylemlerin mağdurlar üzerinde bıraktığı fiziksel ve ruhsal etkiler azımsanamayacak kadar fazladır (İrfaner, 2009).

Zorbalık çember şeklinde yayılarak sadece kurban olan kişiyi değil, dolaylı olarak tüm çevresini de etkilemektedir. Bu etki alanlarından biri de okuldur. Okulun güvenli olmaması halinde akademik başarı da etkilenmektedir (Sullivan ve ark., 2006). Zorbalık sorununun göz ardı edilmesinin en tehlikeli sonucu okul içinde öğrenciler arasında iletişimsizlik ve dolayısıyla düşmanlık ortaya çıkmasıdır. Bu durum okul iklimini etkileyerek eğitim-öğretim sürecini tehdit edebilir (Pişkin, 2002).

Sullivan ve arkadaşları zorbalığın çember etkisini şu şekilde açıklamışlardır:

- Birinci seviye etki: Zorbalık eyleminin yaşandığı andır. Zorbalığa maruz kalan kişi için çok yoğun etkisi vardır ve bu etki bir süre daha devam edecektir.
- İkinci seviye etki: Bu durumda zorbalık eyleminin ikincil mağdurları aile ve ebeveynlerdir. Genellikle neden kendi çocuklarının başına geldiği, neden bu konuda daha önceden önlem alınmadığı, neden bu konuda uyarılmadıkları konusunda okula kızgındırlar.
- Üçüncü seviye etki: Kenardakiler bu olaya katılacak ve olanlarla ilgili bazı duygu ve düşünceleri olacaktır. Bazıları zorbaya destek verecek, bazıları da ne destek verecek ne de engel olacaklardır ve sadece olanları seyredecektir.



Çünkü kendilerine de sıra gelmesinden endişe edecektir. Bazıları müdahale etmek isteyecek ancak korkularından bir şey yapamayacaklardır. Aşağılananlar üçüncül derece etkilenenlerdir. Bundan sonraki hayatları sürekli tehdit altındadır ve bu da devamlı korku içinde yaşamaları anlamına gelebilmektedir.

- Dördüncü seviye etki: Bu seviyede okulun içinde yaşanan zorbalık eylemine karşı verdiği tepki çok önem taşımaktadır. Eğer durumu iyi bir şekilde yönetebilirse öğrencilere ve özellikle zorbalığı yapan zorbalara kesin ve net bir şekilde bu tip eylemlerine göz yumulmayacağı anlatılır. Eğer durum gerektiği gibi net bir şekilde ele alınmazsa, o zaman zorbalara yaptıklarına devam edebilecekleri mesajı verilecek ve kimsenin güvende olmadığı hissedilecektir. Okul, zorbalık eylemleri konusunda herhangi bir önlem almazsa ya da harekete geçmezse, zorbalık kültürü dolaylı yoldan da olsa artacaktır.

- Beşinci seviye etki: Hayatımızda olup bitenler çoğu zaman yakın çevremizi ve yaşadığımız topluluğu doğrudan ya da dolaylı etkilemektedir. Eğer okul zayıf öğrencilerini koruyamazsa zorba öğrencilere istedikleri yerde istedikleri kişiye zorbalık yapabilecekleri yönünde cesaret verirler. Ancak eğer okul bu konu ile ilgilenirse ve herhangi bir zorbalık vakası ile ilgili olarak öğrencilerin okul yönetimini bilgilendirmeleri teşvik edilirse, bu durumda sadece öğrencilerine değil aynı zamanda sorumluluğundaki daha geniş bir çevreye ciddi bir katkıda bulunmuş olacaktır ( İrfaner, 2009).

Okulda yaşanan zorbalık, sadece okul deneyimlerini değil, öğrencinin tüm yaşamını etkileyebilmektedir. Zorbalığa maruz kalan çocuklarda yani kurbanlarda genellikle psikosomatik belirtiler, depresyon, enürezis, özgüven ve benlik saygısında azalma, kaygı ve davranış problemleri görülmektedir (Alikışıfoğlu ve ark., 2007; Fekkes ve ark., 2005; Kapıcı, 2004; Kim ve ark., 2005; Kumpulainen ve ark., 1998; Olweus, 1994 ve Saluja ve ark., 2004).

Okulda zorbalığa maruz kalan öğrenciler okulu korkunç, güvensiz ve provoke edici

bir ortam olarak değerlendirip devamsızlık yapabilirler (Furlong ve ark., 2004; Gökler, 2009; Rigby, 2003 ve Willard, 2007). Bazen de zorbalık kurbanı öğrenciler, okul değiştirmeyi isteyebilirler. Zorbalık olaylarına karışmak okul algısını da etkilemektedir. Zorbalık olaylarına karışan öğrenciler karışmayanlara göre daha olumlu bir okul algısına sahiptir ve öğretmenleriyle ilişkileri daha iyidir (Bilgiç ve Yurtal, 2009).

Zorba ve olaylara karışmayan öğrencilerin, zorbalık kurbanı öğrencilere göre okulda daha mutlu oldukları, daha az hiperaktivite, davranış ve uyum sorunları yaşadıkları saptanmıştır (Bilgiç ve Yurtal, 2009; Gökler, 2009 ve Woods ve ark., 2000;). Sharp (1995) yaptığı çalışmada öğrencilerin % 20'sinin zorbalığa maruz kalmamak için okula gitmediklerini, % 29'unun zorbaca davranışlar sonrasında derslerine yoğunlaşmakta zorluk yaşadığını, % 22'sinin kendilerini fiziksel olarak hasta hissettiklerini ve % 20'sinin uyumakta zorluk çektiğini tespit etmiştir.

Bunların yanında zorbalığın grip, kulak enfeksiyonları, yüksek ateş, baş ağrısı, dikkatsizlik, boğaz ağrıları, iştahsızlık, baş dönmesi, sinüzit, astım, öksürük, karın ağrısı, ishal, görme bozukluğu, kalp çarpıntısı, kusma, mide ağrısı gibi fiziksel etkileri de vardır (Rigby, 2003).

Yapılan çalışmalar geçmişte zorbalık mağduru olan kişilerin ilerleyen yaşlarda zorbalık durumu son bulsa bile, daha fazla depresyon belirtisi gösterdiğini, daha düşük bir özgüvene ve özsaygıya sahip olduklarını, suç işleme, yalnızlık, toplumdan dışlanma, bağımlılık gibi problemleri yaşama olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Gökler, 2009; Willard, 2007 ve Yodprang ve ark., 2009).

Çocukluklarında zorbalık davranışı gösteren yetişkinlerin pek çoğu suça karışmaktadır. Yapılan çalışmalarda ilköğretim ve orta öğretim çağlarında zorbalık yapan öğrencilerin daha sonraki yaşlarda da suça ya da alkol kullanımına meyilli olduğu tespit edilmiştir. Hem kurban hem zorba erkeklerin daha çok kaygı, depresyon, yeme bozuklukları ve psikosomatik semptomlar gösterdikleri kaydedilmiştir. Kızlar arasında ise daha çok yeme bozuklukları görülmektedir (Kaltiala Heino ve ark., 2003).

#### 1.4. Çalışan Çocuklarda Problem Çözme ve Akran Zorbalığı

Çocukluk ile yetişkinlik arasındaki dönemi kapsayan ergenlik; psikolojik, fizyolojik, sosyolojik ve bilişsel olmak üzere birçok değişimi içerisinde barındırmaktadır. Ergenler, ergenlik döneminde büyüme, olgunlaşma, değişim ve gelişim için yeni fırsatlar ve deneyimler kazanmanın yanı sıra, akademik, kişisel ve sosyal pek çok problemle karşılaşmaktadır. Bu dönemde gençlerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri ve problemleri etkin bir şekilde çözebilmeleri için problem çözme becerisi oldukça önemlidir (Andrews ve ark., 2004).

Çalışan çocuklar ise hem ergenliğin getirdiği bu doğal problemler ve çatışmalarla uğraşmakta, hem de çalışma hayatının getirdiği uzun çalışma saatleri, fiziksel kayıplar, yetersiz beslenme, okula devam edememe, uykusuzluk, istismar, olumsuz koşullar gibi problemlerle baş etmeye çalışmaktadırlar. Tüm bu koşullar ergenlerin etkin problem çözme becerilerini kazanmalarını engelleyebilmektedir.

Her insan yaşadığı problemler karşısında farklı tepkiler sergileyebilmektedir. Probleme iyi bir çözüm yolu bulmak, başka deyişle karar vermek yerine problemi görmezden gelmek, problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözülmesini ummak, başkalarının o problemi çözmesini beklemek, karar vermeyi ertelemek, sorumluluğu başkaları üzerine atmak gibi değişik yollar denenebilir (Korkut, 2002).

Problem çözme becerisinin yeterince gelişmemiş olması her birey için farklı sonuçlar doğurabilir. Bunlardan biri de zorbalıktır. Zorbalık, ergenlik dönemindeki bireylerin sık sık yaşadıkları önemli iletişim sorunlarından birisidir. Zorbalık sadece zorbalılar için değil, kurbanlar ve zorbalığa tanıklık eden diğer çocuklar için de oldukça önemli ve ciddi bir sorundur. Zorbalık, çocukların akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz olarak etkileyebileceği gibi, bu dönemde yaşanabilecek

olumsuz deneyimler zorba, kurban ve zorbalığa tanıklık eden diğer çocukların yetişkinlik yaşamları boyunca da istenmeyen pek çok sorun yaşamalarına neden olabilir (Koç, 2006). Problem çözme becerisinin kazanılması ve zorbalık davranışı gösterme veya zorbalığa maruz kalma açısından riskli gruplardan biri de uygun olmayan ortam ve koşullarda çalışmak zorunda kalan ergenlerdir.

İş hayatına erken başlaması sonucunda çalışan çocuklar yaşitlarından çok daha fazla problemle yüz yüze kalmaktadırlar. Etkin problem çözme yöntemlerini öğrenip benimsemezlerse karşılaştıkları problemleri daha zor çözebilir ya da çözemeyebilirler. Bu durum ise zorbalık açısından daha fazla risk altında olmalarına yol açabilmektedir (Dodge ve Feldman, 1990). Tüm bu nedenlerden dolayı çalışan ergenlerin problem çözme yöntemlerini bilmeleri, kullanmaları ve zorbalıktan korunmaları okula devam eden yaşitlarına göre daha büyük bir öneme sahiptir.

## **1.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde; çalışan çocuklar, problem çözme becerileri ve zorbalık ile ilişkili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmaların özetleri tarih sırasına göre verilmiştir.

### **1.5.1. Çalışan Çocuklar ile İlgili Araştırmalar**

Köksal (1992)'ın 15–18 yaşındaki çalışan çocukların yaşadıkları sorunları ve çalışma koşullarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasına; sanayide çalışan 60 çocuk ile çıraklık eğitim merkezine giden 80 çocuk tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilerek alınmıştır. Çalışmada çocukların çalışma koşulları ve sorunlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; çıraklık eğitim merkezine devam eden çocukların büyük bir bölümünün ilkokul mezunu olduğu; işin tehlikeli olması, işten çıkarılma ihtimali, geç gelince ustanın kızması gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Merkeze gitmeyenlerin ise işin

kirli, tehlikeli ve ağır olması, işten çıkarılma, ücretin düşük olması, geç gelince ustanın kızması sorunlarının hepsiyle karşılaştıkları belirlenirken, sadece küçük bir kısmı herhangi bir sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir.

Boz (1993)'un, Ankara'da çıraklık eğitim merkezlerine devam eden aday çırakların çalışırken yaşadıkları sıkıntıları ve gittikleri okuldaki uygulamalarla ilgili sorunlarının belirlenmesini amaçladığı araştırmasında kendi hazırladığı anket formunu kullanmıştır. Araştırmada çocukların büyük bir kısmının eğitim ve gelir düzeyi düşük ailelerden geldiği ve yasal düzenlemelere tam olarak uygun çalıştırılmadığı belirlenmiştir. Çocukların çıraklık eğitim merkezlerinde aldıkları eğitimden tam olarak yararlanamadıkları görülmüştür.

Bildik (1998)'in çalışan çocukların işte yaşadıkları güçlükleri araştırmayı amaçladığı çalışmasında, sorun alanlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İzmir Çıraklık Eğitim Merkezi'ne devam eden ve çalışmakta olan 93 çocuk araştırmaya katılmıştır. Çalışmada Kısa Semptom Envanteri, Beck Depresyon Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği ve Bir Adam Çiz Testi kullanılmıştır. Çocukların yarısı ilkokul mezunudur. Yarısı okulla ilgili güçlükler, bir kısmı da maddi yetersizlik nedeniyle çalışmak zorunda kalmıştır. Çocukların çoğunluğunun çok çocuklu ailelerden geldiği ve ergenlik döneminde iş yaşamına katıldıkları belirlenmiştir. Öğle tatilinin olmaması, yıllık izin verilmemesi, geç saate kadar çalışma, tatil günü çalışmak zorunda kalma ve çalışma saatlerinin belirsizliği, işyerinde istismar, müşteriler ile ilgili güçlükler çocukların yaşadıkları sorunlardır.

Ambadekar ve arkadaşları (1999), çalışmanın çocukların büyümesi üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında 8-15 yaş arası 223 çocukla görüşmüşlerdir. Çocuklar, gecekondu mahallelerinden seçilmişlerdir. Çalışmada çocukların boy ve kilo ölçümleri yapılarak vücut kitle indeksleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların; terzihane, otel, ayakkabıcı, tamirci, seyyar satıcı, matbaa, tuz fabrikası gibi farklı yerlerde çalıştıkları ve çalışan çocukların da kontrol grubunun da aldıkları günlük kalorinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çalışmayan

çocuklar, çalışan çocuklara göre daha uzun boylu ve daha kilolulardır. Çalışma sonucunda, çalışmanın çocukların büyümesini olumsuz etkilediği düşünülmüştür.

Bildik (2003)'in çalışan çocukların sosyo-demografik özelliklerini ve çalışma koşulları tespit etmek amacıyla yaptığı bir diğer çalışmada, 77 çalışan çocukla görüşülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu ve Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Çocukların yaş ortalamasının 16 olduğu ve çoğunluğunun erken yaşta çalışmaya başladıkları belirlenmiştir. Çocukların ilköğretim mezunu olduğu ve her iki cins arasında erişilen öğrenim düzeyi açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Okulu bırakma nedenlerine bakıldığında, çocukların yarısından fazlasının okulla ilgili güçlükler, yaklaşık beş çocuktan birinin geçim sıkıntısı nedeniyle işe girmek zorunluluğu, bir kısmının aile ile ilişkili sorunlar ve küçük bir kısmının okuyanlar iş bulamadığı için iyi bir meslek edinme kaygısı nedeniyle okulu terk ettikleri belirlenmiştir. Çocukların günlük ortalama çalışma süreleri 11 saat olarak saptanmıştır.

Tarasuk ve arkadaşları (2005), Kanada'da 261 evsiz genç üzerine yaptıkları çalışmada, gençlerin yaşam koşullarını, beslenme ve sağlıkla ilgili durumlarını incelemiştir. Evsiz gençlerin; % 7'sinin aşırı zayıf, % 22'sinin ise çok şişman olduğunu, gençlerin yiyeceklerini birden fazla kaynaktan temin ettiklerini, erkeklerin % 74'ünün ve kızların % 75'inin yiyeceklerini kendi paralarıyla satın aldığını, erkeklerin % 48'inin ve kızların % 51'inin yiyecek yardımı yapan programlardan faydalandığını bildirmektedirler.

Çatak (2006) ailenin sosyo-demografik özellikleri ve sosyal statüsünün çocuk işçiliği üzerine etkisini değerlendirmiştir. Denizli'de mesleki eğitim merkezine devam eden 357 çocuk işçi ile kontrol grubu olarak Denizli kent merkezinde örgün eğitim veren liselerde okuyan 357 öğrenci çalışmaya alınmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuk işçiliği üzerinde; ailenin sosyal statüsünün, tipinin, annenin eğitiminin, ailede sözü geçen kişinin ve ailenin kırsal ya da kentte yaşamasının etkili faktörler olduğu belirlenmiştir.

Ovalı (2007) araştırmasında Ankara Sokaklarında Çalışan Çocuklar Merkezi'ne devam eden çocukların ve ailelerinin demografik özellikleri ile çalışma koşullarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, merkeze kayıtlı 200 çocuk ile yapılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların hemen hemen yarısının 13-14 yaş grubunda olduğu, tamamına yakınının anne ve babalarının hayatta olduğu, ailelerin büyük çoğunluğunun ilkökul ve ya daha düşük öğrenim düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun günde 9 saat ve üzerinde çalıştıkları ve en fazla cumartesi ve pazar günü çalıştıkları tespit edilmiştir. Çocukların çoğunun simit sattığı, çoğunluğunun ailelerinin geçimini sağlamak üzere çalıştığı, yarıya yakınının kazandığı paranın tamamını ailesine verdiği görülmektedir. Gelecekle ilgili hedefler ise, en fazla iyi bir meslek sahibi olmak, üniversite veya yüksekokul bitirmek olarak ifade edilmiştir.

Özen ve Aksoy (2008) sokakta çalışan ve okula devam eden çocukları kapsayan çalışmalarında çocuk işçiler ve sokakta çalışan çocukların karşılaştıkları riskleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çocukların bir bölümünün öğrenimlerine devam ettikleri, bir bölümünün ise düzenli olarak okula gidemedikleri ve büyük bir kısmının okulu bırakma eğilimde oldukları görülmüştür. Sokakta çalışan çocukların, çalışan çocuklara göre daha fazla madde kullandıkları da araştırmada elde edilen bilgilerdendir. Çocuk işçiler çoğunlukla küçük işyerlerinde ve sosyal güvenlik hizmetlerinden yoksun olarak düşük ücretlerle çalıştırılmaktadır.

Ceylan ve Metin (2009) yaptıkları çalışmada, Denizli il merkezinde bulunan mesleki eğitim merkezine kayıtlı çocukların işyerlerinde çalışma koşullarının belirlenmesini ve sorunlar için çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır. Tanımlayıcı olarak yapılan araştırmayla 229 kişiye ulaşılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamaları 16'dır. Öğrencilere göre çalışma ortamlarının genellikle

havalandırması, aydınlatması, ısıtması yetersizdir. İşyerlerinin bir kısmında yemek verilmemekte, bir kısmındaysa tuvalet bulunmamaktadır. Öğrencilerin bazıları ilk kez yaptıkları bir işte ustalarının kendisine yardım etmediğini, bir kısmı ise mesleki eğitim merkezlerine devam için izin verilmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı uygunsuz ortamlarda çalışmaktadır.

Doğan Kalender (2010) Gaziantep ilinde çıraklık eğitim kapsamı dışında herhangi bir işyerinde veya sokakta çalışan 7-15 yaşlarındaki çocukların sorunlarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını Gaziantep ilindeki 100 çalışan çocuk ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Katılımcıların çoğunun 13-14 yaş gurubunda olduğu, çocukların gelirlerini ebeveynlerine vermeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çocuklar sokakta çalışırken problem yaratabilecek durumlarla çok karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya alınan çocuklar çalışma nedeni olarak maddi yetersizlikleri ifade etmişlerdir.

Eker Özdener (2010) sokakta, tarımda ve mobilya sektöründe çalışan ve Adana Toplumsal Destek Merkezi'ne kayıtlı 7-15 yaş grubu çocukların sağlık ve sosyal durumlarını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada kendi oluşturduğu anketi kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların hiçbirinin ebeveynlerinin sosyal güvencesinin olmadığını, ilk işe başlama yaşlarının erkek çocuklarda 5, kız çocuklarda 6 olduğunu bulmuştur. Çocukların yarıya yakınının genellikle işyerindeki yöneticiler tarafından istismar edildikleri ve yaptıkları işten memnun olmadığı belirlenmiştir. Çocukların özgeçmişlerinde en sık rastlanan hastalık travma kaynaklı (kırık, çıkık, kesi gibi) hastalıklardır. Çocuklarda düzenli sigara içme, alkol kullanma ve narkotik kullanma alışkanlıkları mevcuttur.

Sanayi sitesinde çalışan çocuk işçilerin çalışma koşulları ve istismara uğrama durumlarını inceleyen Arkan (2011) oluşturduğu anket formunu kullanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların çoğunluğunun kötü alışkanlığı olmadığı, olanların ise kötü alışkanlığını arkadaş ortamında ya da sokakta edindiği saptanmıştır.



Araştırmaya katılanların yarıya yakınının oto-tamirinde çalıştığı, tamamına yakınının çıraklık okuluna gittiği, yarısından fazlasının çalışmanın okul eğitimini engellediğini düşündüğü belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların önemli bir bölümünün günde 9-12 saat çalıştığı, yıllık izin kullanmadığı, işte bir öğün yemek yediği, işi öğrenmek için çalıştığı belirlenmiştir. Katılanların çoğunun işyerinde istismara uğramadığı fakat ilgisiz bırakılıp ihmal edildiği belirlenmiştir. Yapılan analizlerde, yaş ile çıraklık sözleşmesi imzalama, eğitim durumu ile günlük çalışma saatleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aile tipi ile ailenin çocukların sorunlarına destek olma, annelerin eğitimleri ile çocukların günlük çalışma saatleri arasında istatistiksel anlamlı ilişki bulunmuştur.

Keskinkılıç Kara (2011)'nin yaptığı çalışmanın amacı, zorunlu eğitim çağında olan ve sokakta çalışan çocukların eğitim ihtiyaçlarını ve buna yönelik okul yönetimleri tarafından gerçekleştirilen uygulamaları belirlemektir. Araştırma 86 öğrenci, 12 okul yöneticisi ve 16 velinin katıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, çocukların; trafik kuralları, temizlik, okuma alışkanlığı, sorumluluklarını yerine getirme, ders çalışma, ülkesi ve diğer ülkelerde olan olayları takip etme, dinleme, kendini sözlü olarak ifade etme konularında eğitim gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirmeleri, dıştan gelen iletilere kapalı olmaları, okul devamsızlıklarının fazlalığı, şiddete eğilimli olmaları, gelecekle ilgili hedeflerinin olmaması, topluma güven duymamaları okul yöneticilerinin en çok karşılaştıkları sorunlar arasındadır. Öğretmenlerin isteksizliği ve okulların fiziksel yetersizlikleri nedeniyle okullarda çalışan çocukların eğitimi, sportif ve kültürel eksiklikleri için telafi eğitimi, kurslar ve etkinlikler düzenlemediği tespit edilmiştir.

Köseoğlu (2012)'nin çalışan çocukların psikolojik sorunlarını ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmanın örneklemini İstanbul'da çıraklık eğitim merkezlerinde okuyan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Çocukların Tanıtıcı Özellikler Değerlendirme Formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri ile toplanmıştır. Yaş ortalaması 17 olan çocukların yarıya yakını şu andaki sağlık

durumlarını iyi olarak belirtmişlerdir. Çocukların yarısından fazlasının kuaför ve berberlik mesleklerinde çalışmakta olduğu, haftalık çalışma saati ortalamasının 78 saat olduğu bulunmuştur. Benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında araştırma grubundaki çocukların Kısa Semptom Envanteri puan ortalamaları yüksek bulunmuştur.

Öncü ve arkadaşları (2012) yaptıkları çalışmada, çalışan çocukların ailede uğradıkları istismar türleri ile istismarı etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler 18 yaşından küçük çıraklara uygulanan anket formuyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların en çok fiziksel istismar olmak üzere, duygusal ve cinsel istismara uğradıkları belirlenmiştir. İstismar uygulayan kişiler baba, anne, kardeş ve akrabalarlardır. Çalışmada aile gelirinin düşük olmasının ihmal ve istismarı arttırdığı tespit edilmiştir.

Büken ve Büken (2013)'in yaptığı çalışmanın amacı çalışan çocukların çalışma sürelerinin ve aldıkları ücretlerin yasal düzenlemelerle uyumunun değerlendirilmesidir. Ankara'daki, çıraklık eğitim merkezlerine devam eden 580 çocuğa araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların günlük çalışma sürelerinin ortalama 12 saat olduğu ve yarısından fazlasının 8 saatin üzerinde çalıştığı belirlenmiştir. Çalıştıkları sektörler, cinsiyet ve yaş grupları arasında çalışma saatlerinin uzunluğu açısından fark bulunmamıştır. Çalışmaya katılan çocukların bir kısmının 16 saatten fazla çalıştığı ve asgari ücretten düşük maaş aldığı tespit edilmiştir.

Le ve Homel (2014) çalışmanın çocukların eğitim performansları üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada Vietnam Yaşam Standartları Anketi'ni kullanmışlardır. Çalışma sonucunda çalışmanın özellikle kız çocuklar olmak üzere akademik olarak olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ailenin ekonomik durumunun çocuk işçiliğini etkileyen faktörlerden biri olduğu, çocukların ne kadar çok çalışmaları gerekirse akademik performanslarının o kadar düştüğü tespit edilmiştir.

### 1.5.2. Problem Çözme ile İlgili Araştırmalar

Lochman ve Dodge (1994) sosyal bilişsel süreçler ve saldırganlık üzerine yaptığı araştırmada hepsi erkek olan 296 çocuk ve ergene ulaşmıştır. Çocuk ve ergenlerdeki bilişsel süreçleri saldırgan olan ve olmayanlar üzerinden karşılaştırmıştır. Sosyal bilişsel süreçlerin içinde problem çözme becerileri de ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, saldırganlık davranışlarının problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu, saldırgan grubun problem çözme becerilerinin daha yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Webster Stratton ve arkadaşları (2001), problem çözme becerileri ve iletişim eğitiminin saldırganlık üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, verilen iletişim ve problem çözme becerileri eğitiminin çocukların saldırgan davranışlarını azalttığı, çevreyle daha iyi iletişim kurmalarını sağladığı ve problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür. Çalışmayı takip eden bir yıl sonra bir izleme çalışması gerçekleştirilmiş ve kazanılan becerilerin belirli bir düzeyde sürdüğü belirlenmiştir.

Korkut (2002) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yaş, okul türü, cinsiyet, sorunlarını paylaştıkları kişi, anne ve babanın işi ile ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada 394 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırmada veri toplamak için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşılabildikleri kişilerin kimler olduğu değişkenlerinin problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Söylemez (2002), ergenlerin problem çözme becerilerini geliştirmek için bir eğitim programı oluşturmak amacıyla bir çalışma hazırlamıştır. Çalışmada 8'i deney, 8'i kontrol gurubu olmak üzere 15-18 yaş grubu 16 ergen ile çalışılmıştır. Çalışılacak öğrenciler seçilirken problem çözme becerilerinin düşük olması ön

planda tutulmuştur. Sekiz haftalık eğitim programı haftada bir kez ve 50 dakika olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim verilen grubun son test puanları ön test puanlarına göre, deney grubunun kontrol grubuna göre son test puanları yüksek bulunmuştur.

D’Zurilla ve arkadaşlarının (2003), gençlerin benlik saygısı, sosyal problem çözme, saldırganlık davranışları ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladıkları araştırmalarında 205 üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, saldırganlık ve öfkenin düşük benlik saygısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Düşük benlik saygısı ve sosyal problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada saldırganlık ile sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin benlik saygısının kontrol edilmesinden etkilenmediği, problem çözenin tepkisellik boyutu ve fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

D’Zurilla ve Jaffee (2003) ergenler ve ebeveynlerin problem çözme becerileri üzerine yaptığı araştırmada 117 lise öğrencisine ve 156 ebeveyne ulaşmıştır. Araştırmada ergenlerin ve ebeveynlerin problem çözme beceri düzeyleri incelenmiştir. Buna göre ergenlerin problem çözme becerileri, ebeveynlere göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Annelerin ise babalara göre anlamlı derecede yüksek problem çözme becerilerine sahip olduğu bulunmuştur. Diğer bir bulgu ise riskli davranışlara sahip ergenlerin (saldırganlık, suç ve madde kullanımı) problem çözme becerilerinin düşük olduğudur.

Grawitch ve arkadaşları (2003) duygu durumları (pozitif-negatif) ve problem çözme becerilerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada 54 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, özerklik duygusunun problem çözme becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. Özerklik duygusu yüksek öğrencilerin, özerklik duygusu düşük olan öğrencilere göre daha gelişmiş problem çözme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Triplett ve Payne (2004) madde kullanan ergenlerin problem çözme becerileri üzerine yaptığı araştırmada yaşları 11 ile 17 arasında değişen 1725 öğrenciye ulaşmıştır. Bu araştırma devlet destekli bir proje kapsamında 1 yıl sürmüştür. Ergenlerin madde kullanım oranları ve toplumsal ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre madde kullanan ergenlerin problem çözme becerilerinin madde kullanmayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin, madde kullanımını azaltacağı görüşü savunulmuştur.

Düzakın (2004)'ın problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından etkilerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasına 836 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, Problem Çözme Envanteri ve Ana Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda problem çözme becerileri baba tutumlarına göre değişirken, anne tutumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ergenlerin problem çözme becerilerinin okul türü ve cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Problem çözme becerilerinde sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Onursal (2004), beden eğitimi bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme ve iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği ile Problem Çözme Envanteri kullanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite ve cinsiyete göre öğretmen adaylarının öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Problem çözme becerilerinde de üniversite, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık tespit edilmiştir.

Dunlap (2005)'ın probleme dayalı öğretimin öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasına 26 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler 15 haftalık probleme dayalı programlama kursunu tamamlamışlardır. Araştırmada deneysel olmayan tek grup

desen kullanılmış, araştırma sonucunda da probleme dayalı öğrenme yaşantıları sırasında öğrenenlerin problem çözme becerilerini etkin biçimde kullandıkları sonucu ortaya konulmuştur.

Danışık (2005) ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada 555 öğrenciye ulaşmıştır. Problem Çözme Envanteri, Sürekli Öfke -Öfke Tarzı Ölçeği, Kısa semptom Envanteri ve Duyguların Sosyal Paylaşımı Ölçeği'nin kullanıldığı çalışmada, problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım değişkenleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş; bu değişkenlerin etkisini kontrol ettikten sonra problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından problem çözme becerilerinin kızlar lehine farklılaştığı, kızların erkeklere göre daha etkin problem çözme becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çilingir (2006) fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerini incelediği araştırmada 400 lise öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve kardeş sayısı gibi değişkenler açısından da farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Derin (2006), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri ve problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 434 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerileri arttıkça denetim odağı düzeylerinin arttığı, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik başarı ve cinsiyete göre öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark görülmemiş, ekonomik düzey ve öğrenim gördükleri okul ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çam ve Tümkaya (2006) niversite ğrencilerinin yaş, cinsiyet ve kişilerarası problem zme becerilerini inceledikleri çalışmalarında Çukurova niversitesi'nde farklı 15 programda okuyan 623 lisans ve yüksek lisans ğrencisi ile çalışmışlardır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişilerarası Problem özme Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kişilerarası problem zme yönelim ve becerilerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı Şekilde farklılaştığı, fakat alt boyutlar açısından anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır.

Waschbusch ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim ğrencilerinin sosyal problem zme, davranış problemleri semptomlarının sıklığı ve duygusal duyarsızlık özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 7-12 yaş arası 53 ocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları davranış problemleri semptomlarının artarak sıkladığında rahatlık, ilgi ve prososyal çözümlerin azaldığını; saldırgan davranışların ise arttığını göstermiştir. Fakat bu sonuç yalnızca duygusal duyarsızlık özellikleri azaldığında görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçları duygusal duyarsızlık özelliklerinin çocuğun davranış problemleri üzerinde önemli bir etken olduğunu göstermiştir.

Hamarta (2007)'nin sosyal problem zme becerilerini ve anne-baba tutumlarını incelediği araştırma 338 ilköğretim 8. sınıf ğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, kız öğrencilerin akılcı problem zme ve probleme olumsuz yönelim puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. İtepisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçıngan yaklaşım puan ortalamaları kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Çalışma bulguları, probleme olumsuz yaklaşım, akılcı problem zme, itepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçıngan yaklaşım ve toplam sosyal problem zmenin anne eğitim durumuna göre farklılaştığını, baba eğitim durumuna göre ise farklılaşmadığını göstermektedir. Algılanan anne baba tutumunun çocukların sosyal problem zme becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Sargın (2008)'ın yaptığı çalışma 654 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal problem çözme ile saldırganlık arasında negatif yönlü ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Çalışmada saldırganlık ile sürekli öfke arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuçlar sınıf düzeyi ve cinsiyet ile saldırganlık arasında da anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Gökbüzoğlu (2008) ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 304 sekizinci sınıf öğrencisine ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca demografik değişkenlerden cinsiyet, saldırganlık düzeyinde bir farklılığa neden olmazken, problem çözme becerisinin yaklaşma kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Yaş ise saldırganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratırken, problem çözme becerisinde bir farklılık yaratmamıştır.

Arie ve arkadaşları (2008) ergen hastalarda otobiyografik bellek, intihar davranışı ve kişisel problem çözme üzerine yaptığı araştırmada yaşları 12 ile 19 arasında değişen 75 kişiye ulaşmışlardır. Araştırmada ergenler “intihar girişiminde bulunan”, “intihar girişimi dışında psikiyatrik hastalığı olan” ve “sağlıklı olan” şekilde üç gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kişisel problem çözme ile depresyon ve intihar davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Kişisel problem çözme becerileri düşük olan ergenlerin intihar ve depresyon puanları yüksek bulunmuştur.

Temel (2008) lise öğrencilerinin saldırgan davranışlarını yordamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada narsizm, sosyal problem çözme, cinsiyet rolü ve benlik saygısını incelediği araştırmayı 825 lise öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda fiziksel saldırganlıkla cinsiyetin, narsizmin, probleme olumsuz yaklaşımın, akılcı problem çözmenin ve düşüncesiz/dikkatsiz yaklaşımın ilişkili olduğu tespit edilirken, probleme olumsuz yaklaşma, narsizm, düşüncesiz/dikkatsiz



yaklaşım ve cinsiyetin öfkeyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca kaçınmacı yaklaşım, akılcı problem çözme ve cinsiyet de sözel saldırganlıkla ilişkilendirilmiştir.

Arslan (2009)'ın öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği araştırmasının çalışma grubu 521 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Problem Çözme Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmanın sonucunda sosyal problem çözme becerilerinin anne-baba eğitim durumu ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Ergenlerin mükemmeliyetçilik ve problem çözme düzeylerinin sosyal kaygı düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Hamarta'nın (2009) yaptığı araştırma 572 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda problem çözme ve mükemmeliyetçiliğin sosyal kaygının (yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma, genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma, olumsuz değerlendirilme korkusu) önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit edilmiştir.

Gündoğdu (2010) Bursa il merkezindeki Anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 519 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerini algılamalarında devam ettikleri lise türü, annenin ve babanın eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin sınıf düzeyleri yönünden; çatışma eğilimlerinin cinsiyet ve annenin çalışma durumu değişkenleri yönünden

anlamli farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri puanları 12. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük bulunmuştur.

Gölgeleyen (2011) endüstri meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği araştırmada 487 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, meslek lisesinde öğrenim gören kız öğrencilerin, öğretmenlerinin tutumunu demokratik ve otoriter olarak algılayanların, annelerinin tutumunu otoriter olarak algılayanların, 11. ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerin ve kendilerini başarılı olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı ölçüde daha iyi olduğu bulunmuştur. Öğrencilerinin problem çözme becerilerinin; algılanan baba tutumu, anne babanın çalışıp çalışmaması, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin arkadaş ilişkileri, sosyal faaliyetlere katılım, anne baba eğitim durumu, okuduğu okulu/bölümü kendine uygun bulma ve okuduğu okulu/bölümü seçme şekli değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Eren ve Berkant (2013) ilköğretim matematik öğretmenliği adaylarının problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında Problem Çözme Envanteri'ni kullanmışlardır. Araştırmada 77 öğrenciye ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde cinsiyete, sınıf düzeyine, lise türüne, anne öğrenim düzeyine göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

### **1.5.3. Zorbalık ile İlgili Araştırmalar**

Yıldırım (2001)'in yaptığı çalışmada zorba, mağdur ve hem mağdur hem zorba olarak tanımlanan öğrencilerin aile ortamlarındaki farklılıkları incelenmiş ve gruplardaki öğrencilerin davranış özellikleri ve popüleriteleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları zorba, mağdur ve zorba-mağdur olanların aile çevrelerinin eylemlerine herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla beraber kişilik özellikleri arasında belirgin farklar gözlemlenmiştir. Zorbaların lider olarak algılandığı ve zorba ile zorba-mağdurların çevrelerine fazla rahatsızlık verdikleri

anlaşılmıştır. Tüm bunlara ek olarak mağdurların popülaritelerinin öğrenciler arasında yüksek olduğu diğer bir araştırma sonucudur.

Kepenekçi ve Çınkır (2001)'in lise öğrencilerinin uğradıkları zorbalık türlerini ve zorbalığın meydana geldiği yerleri tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada çocukların yarıya yakınının sözel, bir kısmının fiziksel, bir kısmının duygusal ve cinsel zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. Okulda zorbalığın en çok sınıfta yaşandığı, daha sonra koridorlar, okul dışı alanlar ile okulun oyun alanlarının zorbalık için kullanıldığı bulunmuştur. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu da yönetici, öğretmen ve rehberlik öğretmeni gibi okul çalışanlarının zorbalığa karşı verdikleri tepkinin yetersiz oluşudur.

Naylor ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada cinsiyet, öğretmen/öğrenci olma durumu, öğrencilerin zorba olma/olmama durumu ve yaşa göre zorbalık tanımının değişip değişmediğine bakılması hedeflenmiştir. 225 öğretmen ve 1820 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin 557'si okulunda en az bir kere zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Bir diğer nokta, öğretmenlerin öğrencilerine göre daha kapsamlı zorbalık tanımları vermeleri, öğrencilerin öğretmenlere göre zorbalık tanımını fiziksel ve doğrudan zorbalık olaylarına indirgemeleri, yaşları küçük olanların büyük olanlara göre daha fazla sosyal zorbalık olaylarından bahsetmeleridir.

Pişkin (2006)'in okullarda akran zorbalığını incelemek üzere 1154 öğrenci ile yaptığı araştırma sonucunda; okullarda fiziksel zorbalığın en çok sınıflarda, en az ise spor salonlarında yaşandığı görülmektedir. Sözel zorbalık en çok yine sınıflarda, dolaylı zorbalık ise okulun oyun alanlarında ve okul servislerinde yaşanmaktadır. Araştırmada zorbalığa uğrayan mağdurların zorbalık deneyimini kimlerle paylaştığına bakıldığında şöyle bir tablo ile karşılaşılmaktadır: Mağdurların % 43,6'sı arkadaşları ile % 36,7'si öğretmenleri ile, % 21,3'ü ise hiç kimse ile bu olayı paylaşmadığını belirtmiştir. Zorbalık kendi başlarına geldiğinde verilen desteğin %

60,6 ile arkadaşlardan, % 40,9 ile anne babalardan, % 36,5 ile öğretmenlerden geldiği belirlenmiştir.

Schnohr ve Niclasen (2006) tarafından 1994, 1998 ve 2002 yıllarında 11, 13 ve 18 yaşlarındaki 3861 öğrenci ile Grönland'da yapılan çalışmada öğrencilerin zorba davranışlara eğilimi gözlenmiş ve 1994 yılından 2002 yılına kadarki süre içinde öğrencilerin zorbalık davranışlarında dikkat çekici bir artış olduğu belirlenmiştir. Zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin neredeyse tamamının sigara kullanıcısı oldukları, zorbalık eylemi sırasında ve hemen öncesinde alkol kullanmış oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca zorbalık eylemlerine katılan zorba, mağdur ya da zorba-mağdur olanların okulu sevmedikleri ortaya çıkmıştır.

Kepekçi ve Çınkır (2006) tarafından Ankara'da yapılan çalışmada 5 resmî devlet okulunda 692 öğrenci ile çalışılmış ve lise öğrencileri arasında zorbalık eylemleri incelenmiştir. Çalışmada araştırmacıların geliştirdikleri bir anket formu kullanılarak öğrencilerin okulda zorbalık kavramını nasıl algıladıklarının anlaşılması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin hepsinin zorbalığa maruz kaldığı, erkeklerin daha fazla fiziksel zorbalık türüne maruz kaldığı görülmektedir. Zorbalık sebeplerinden birincisinin öğrencinin kendini diğerlerinden daha güçlü gösterebilmesi olarak belirtilmiştir. Çalışmada öne çıkan bulgulardan biri de zorbalığın en çok sınıfta, ardından okul koridorlarında, okul oyun alanlarında ve okul dışı alanlarda görüldüğüdür. Çalışmada zorbalık ve cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında zorbalığın erkek çocuklar tarafından yapıldığı görülmektedir. Araştırma verileri mağdurlar açısından incelendiğinde ise zorbalığa maruz kalanların, deneyimlerini öğretmen, yönetici veya ailelerine söylemek yerine kendi kendilerine halletmeye çalıştığı ortaya çıkmaktadır.

Taşkın (2007)'in 585 öğrenci ile yaptığı çalışmada ise örnekleme katılan öğrencilerin % 72,3'ü çeşitli zorbalık türlerine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan deneklerin % 12,5'u her gün, % 17,2'si haftada bir kez, % 13,7'si ayda bir kez, % 28,9'u ise yılda bir ya da iki kez zorbalık eylemlerine maruz

kaldıklarını bildirmişlerdir. Araştırmada doğrudan zorbalık çeşidi olan fiziksel zorbalığın daha çok erkeklerde, dolaylı zorbalık içine giren dedikodunun ise daha çok kızlarda görüldüğü ortaya çıkmıştır. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise öğrencilerin zorbalık eylemlerini kimlerle paylaştıkları ile ilgilidir. Erkek öğrencilerin % 23,9'unu zorbalık olaylarından kimseye bahsetmemekte, kız öğrencilerin % 31,5'i ise sadece öğretmenlerini haberdar etmektedirler.

Anderson (2007) çalışmasında, akran zorbalığının öğrencilerin fiziksel, duygusal, entelektüel, davranışsal, sosyal ve yaratıcı benlik algısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; fiziksel zorbalık kız öğrencilerin benlik algısını etkilemezken, erkek öğrencilerin fiziksel ve yaratıcı benlik algılarını olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir. Sosyal zorbalık kız öğrencilerin benlik algısını her yönden olumsuz yönde etkilerken, erkek öğrencilerin duygusal, davranışsal ve yaratıcı benlik algısını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Sözel zorbalığın hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin bütün benlik algısı kategorilerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Totan (2008) ergenlerde zorbalık davranışlarını ve anne, baba, akran ilişkilerinin zorbalığı yordama gücünü incelediği çalışmasında, 9-11. sınıfta okuyan toplam 595 lise öğrenci ile çalışmış, araştırma sonucunda katılımcıların yarısından fazlasının zorbalığa katılmadığı, bir kısmının zorba, kurban veya zorba/kurban statüsünde olduğu belirlenmiştir. Zorbalık uygulayan erkek öğrencilerle kız öğrencilerin oranlarının benzerlik gösterdiği, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha çok kurban olduğu, erkek öğrencilerin de kızlara oranla daha çok zorba/kurban statüsünde olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeyi yani yaş arttıkça zorba statüsünde olmanın arttığı, kurban olmada ise azalma olduğu gözlenmiştir.

Tıprıdamaz Sipahi (2008) tarafından ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığını etkileyen ve eşlik eden faktörlerin incelendiği bir araştırmada depresyon yaşayan öğrencilerin daha sık akran zorbalığı uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde depresyon yaşayan ve akran desteği olmayan öğrenciler daha fazla akran zorbalığına

uğramaktadır. Depresyon yaşayan ve babası olmayan öğrenciler daha fazla zorba/kurban olmakta; depresyon yaşamayan, babası herhangi bir eğitim düzeyinden mezun olan ve akran desteği olan öğrenciler ise daha çok zorbalığa katılmayan statüsünde bulunmaktadır. Bunlarla birlikte bu çalışmanın bulgularında, akran desteği ile zorba ve zorba/kurban olma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Akran zorbalığına karışan öğrencilerde depresyon daha sık yaşanırken, akran zorbalığına katılmayan öğrencilerde depresyon yaşama durumu anlamlı düzeyde daha azdır.

Kavşut (2009) ergenlerde akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında akran zorbalığını dört statüye ayırarak değerlendirmiştir. Bu statüler zorba, kurban, zorba/kurban ve katılmayan olarak belirlenmiştir. Zorbalığın tüm statülerinde kızların stresle başa çıkma düzeyleri erkeklere göre oldukça yüksektir. Zorbalık statüleri cinsiyete göre ele alındığında, kızların zorba olma oranının erkeklere oranla, erkeklerin kurban olma oranlarının ise kızlardan fazla olduğu bulunmuştur. Zorba-kurban statüsüne bakıldığında ise yine kızların erkeklere oranla daha yüksek değerlere sahip olduğu gözlenmiştir. Zorba, kurban ve zorba/kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutlarında sınıf düzeyine dayalı anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Zorbalığa katılmayan ergenlerin ise, duygusal zekâ alt boyutları sınıf düzeyine dayalı olarak incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça kişilerarası becerilerin, kişisel becerilerin ve duygusal zekâ toplam puanlarının azaldığı gözlenmiştir. Bunlarla birlikte, sözel içerikli zorbalık diğer zorbalık türlerine göre en sık rastlanandır ve en yaygın sözlü zorbalık davranışının da alay olduğu tespit edilmiştir.

Acar (2009)'ın dokuzuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtileri incelediği araştırmasında öğrencilerin en fazla zorba/kurban grupta olduğu, bunu sırasıyla, karışmayan, kurban ve zorba gruptaki öğrencilerin izlediği tespit edilmiştir. Akran zorbalığına karışmayan öğrenciler kurban ve zorba/kurban olan öğrencilere göre daha az kaygı, depresyon ve olumsuz benlik durumlarını yaşamaktadırlar. Buna ek olarak, öğrencilerin olumsuz benlik algıları açısından karşılaştırıldığında, zorba grup içinde yer alan öğrencilerin zorba/kurban grubu

içinde yer alan öğrencilere göre daha yüksek olumsuz benlik algısına sahip olduğu görülmüştür.

Ybarra ve arkadaşlarının (2012) siber zorbalığı konu alan yaşları 6 ile 17 arasındaki 1200 genç üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcıların % 25'inin en az ayda bir siber zorbalık yaptığı, bunların % 10'unun çevrimiçi iken, % 7'sinin telefon çağrıları ile ve % 8'inin ise mesajla gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Gamez Guadix ve arkadaşları (2013), siber zorbalık mağduru olma ile ergenlik döneminde çok sık karşılaşılan üç sorunu (depresif belirtiler, madde kullanımı ve problemlili internet kullanımı) zamansal ve ilişkisel olarak analiz etmek amacıyla, yaş ortalamasının 15,2 olduğu, ergenlik döneminde olan 845 kişi üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; ergenlerin % 24,1'inin siber zorbalık davranışlarından sadece biriyle, % 15,9'unun ikisiyle, % 8'inin üçüyle ve % 4,7'sinin ise dört ve daha fazla siber zorbalık davranışıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca siber zorbalık mağduru olan ergenlerin depresif belirtileri ile problemlili internet kullanımlarının artma olasılığının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Jung ve arkadaşları (2014) çalışmasında, siber zorbalık davranışları ile problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi ve siber mağdurları, zorbaları ile siber zorbalığa karışmamış gençler arasında psikopatolojik belirtileri karşılaştırmıştır. Kore'de yaşları 11-14 arasında olan 4531 kişiyle yapılan çalışmada; gençlerin % 9,7'sinin siber zorbalık davranışlarında bulunduğunu, % 3,3'ünün sadece mağdur olduğunu, % 3,4'ünün sadece fail olduğunu ve % 3'ünün hem mağdur, hem fail olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada siber zorbalık davranışları problemlili internet kullanımının yanı sıra çeşitli psikopatolojik semptomlar ile ilişkili bulunmuştur.

## 2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırmada, 15-18 yaş grubundaki erkek ergenlerin problem çözmeye becerileri ve zorbalık davranışlarını çalışma durumuna göre karşılaştırmak, yaşın, doğum sırasının, kardeş sayısının, annenin çalışma durumunun, istenmeyen davranış karşısında ailenin tepkisinin, dayak yeme durumunun, ailenin çocuğun düşüncesine önem verme durumunun, hayatı ile ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumunun problem çözmeye becerileri ve zorbalık davranışlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek, problem çözmeye becerisi ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

### 2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemin Seçimi

Ankara'da ikamet eden 15-18 yaş grubundaki çalışan erkek ergenler ile okula devam eden çalışmayan erkek ergenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 02.03.2015-01.05.2015 tarihleri arasında, Ankara Yenimahalle ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan mesleki eğitim merkezleri arasından tesadüfi olarak seçilen bir mesleki eğitim merkezine devam eden ve zorunlu eğitiminini tamamlamış, 15-18 yaş arasındaki, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve çalışan erkek ergenler ile karşılaştırma grubu olarak aynı ilçede bulunan liseler arasından tesadüfi olarak seçilen bir lisenin 1-4. sınıflarına devam eden, aynı yaş ve sayıdaki çalışmayan erkek ergenler oluşturmuştur. Araştırmaya 153'ü çalışan, 153'ü okula devam eden olmak üzere toplam 306 ergen dahil edilmiştir. Mesleki eğitim merkezine devam eden kız ergenler, erkek ergenlere göre az sayıda oldukları için araştırmaya dahil edilmemiştir. Örnekleme seçilirken ergenlerin herhangi bir engel durumunun olmamasına ve aile bütünlüğünün korunuyor olmasına dikkat edilmiştir.



Örnekleme oluşturan çalışan ve okula devam eden ergenlere ait demografik bilgiler Çizelge 2.1.'de verilmiştir.

**Çizelge 2.1.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Demografik Özellikleri

		Çalışan		Okula Devam Eden	
		f	%	f	%
<b>Yaş</b>	15	37	24,1	37	24,1
	16	38	24,9	38	24,9
	17	38	24,9	38	24,9
	18	40	26,1	40	26,1
<b>Doğum Sırası</b>	İlk çocuk	54	35,3	74	48,4
	Ortanca çocuk	49	32,0	23	15,0
	Son çocuk	50	32,7	56	36,6
<b>Kardeş Sayısı</b>	Tek çocuk	7	4,6	18	11,8
	Bir kardeş	47	30,7	75	49,0
	İki kardeş	43	28,1	38	24,8
	Üç ya da daha fazla kardeş	56	36,6	22	14,4
<b>Anne Çalışma Durumu</b>	Çalışmıyor	126	82,3	88	57,5
	Çalışıyor	27	17,7	65	42,5

Çizelge 2.1.'de araştırmaya alınan çalışan ve okula devam eden ergenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Yaş ile ilişkili bilgilere bakıldığında araştırmaya alınan çalışan ve okula devam eden ergenlerin tüm yaş grupları için yakın sayıda oldukları görülmektedir. Çalışan ergenlerin % 35,3'ünü, okula devam eden ergenlerin ise % 48,4'ünü olmak üzere her iki grupta da çoğunluk ilk çocuklardan oluşmaktadır. Çalışan ergenlerin % 36,6 ile çoğunluğunu üç ya da daha fazla kardeşi olanlar oluştururken, okula devam eden ergenlerin çoğunluğunu % 49,0 ile bir kardeşi olanlar oluşturmaktadır. Çalışan çocukların sadece % 4,6'sını tek çocukların oluşturduğu dikkat çekmektedir. Çalışan ergenlerin % 82,3'ünün annesi çalışmıyorken, okula devam eden ergenlerde bu oran % 57,5'tir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ergenler hakkındaki bazı bilgileri edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu", problem çözme becerilerine

ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla “Problem Çözme Envanteri”, ergenlerin zorbalık düzeylerini değerlendirmek amacıyla “Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

### **2.2.1. Genel Bilgi Formu**

Araştırma kapsamına alınan ergenlerin kendilerine ilişkin bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu’nda; çocuğun yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu, istenmeyen davranış karşısında ailenin tepkisi, dayak yeme durumu, ailenin çocuğun düşüncesine önem verme durumu, hayatı ile ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumu olmak üzere çalışan ve okula devam eden ergenlerin cevapladığı sorular yer almaktadır.

### **2.2.2. Problem Çözme Envanteri**

Problem Çözme Envanteri, bireyin problem çözme konusundaki algılarını, yaklaşım biçimini ve problemi değerlendirmesini içeren, toplam 35 maddeden oluşan, 6’lı likert tipinde ve kendini değerlendirme türünde bir ölçektir. 1982 yılında Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiştir. Envanterin Türkçeye çevrilmesi, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında 6 faktör bulunmuştur:

**Acelecı Yaklaşım:** Bu alt boyut; bireyin karşılaştığı problemler karşısında acelecı davrandığını gösteren dokuz maddeden (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler) oluşmaktadır. Alt boyutun puan ranjı 9-54’tür.

**Düşünen Yaklaşım:** Bu alt boyut bireyin karşılaştığı problemler karşısında düşünen yaklaşım sergilediğini gösteren beş maddeden (18, 20, 31, 33. ve 35. maddeler) oluşmaktadır. Alt boyutun puan ranjı 5-30’dur.

**Kaçınan Yaklaşım:** Bu alt boyut bireyin problemlere karşı kaçınan yaklaştığını gösteren dört maddeden (1, 2, 3 ve 4. maddeler) oluşmaktadır. Alt boyutun puan ranjı 4-24'tür.

**Değerlendirici Yaklaşım:** Bu alt boyut bireyin problemlere karşı değerlendirici yaklaştığını gösteren üç maddeden (6, 7. ve 8. maddeler) oluşmaktadır. Alt boyutun puan ranjı 3-18'dir.

**Kendine Güvenli Yaklaşım:** Bu alt boyut bireyin problemlere karşı kendine güvenli yaklaştığını gösteren altı maddeden (5, 23, 24, 27, 28. ve 34. maddeler) oluşmaktadır. Alt boyutun puan ranjı 6-36'dır.

**Planlı Yaklaşım:** Bu alt boyut bireyin problemlere karşı planlı yaklaştığını gösteren dört maddeden (10, 12, 16, 19. maddeler) oluşmaktadır. Alt boyutun puan ranjı 4-24'tür.

Ölçek 35 maddeden oluşmasına rağmen 9., 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Ölçeğin 11. maddesi hiçbir alt boyuta girmemiştir, bu yüzden alt boyutlar düzeyindeki puanlamaya dahil edilmez fakat toplam puan hesaplanmasında dikkate alınır. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler "1: Her zaman böyle davranırım", "2: Çoğunlukla böyle davranırım", "3: Sık sık böyle davranırım", "4: Arada sırada böyle davranırım", "5: Ender olarak böyle davranırım" ve "6: Hiçbir zaman böyle davranmam" şeklindedir. Ölçeğin toplam puan ranjı 32-192'dir. Toplam puan hesaplanırken 1., 2., 3., 4., 11., 13., 14., 15., 17., 21., 25., 26., 30., 32. ve 35. maddelerin tersi alınır. Alt boyutlar düzeyinde puan hesaplanırken ise güvenli yaklaşım altındaki 34. madde dışında hiçbir madde ters çevrilmez. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda

kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Alt boyutlarda ise puanların düşüklüğü bireyin o alt boyuta ait durumu daha fazla yansıttığını gösterir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Toplam 244 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa geçerlik katsayısı ,88, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise  $r = .81$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı ,33 ve ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise ,45 olarak bulunmuştur. Yapılan discriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara % 94 ve % 55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise % 90 ve % 80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabileceği ortaya çıkmıştır. Altı faktöre dayalı olarak oluşturulan faktör alt ölçeklerinin alpha katsayıları ise aceleci yaklaşım için ,78; düşünen yaklaşım için ,76; kaçınan yaklaşım için ,74; değerlendirici yaklaşım için ,69; kendine güvenli yaklaşım için ,64 ve planlı yaklaşım için ,59 olarak bulunmuştur.

### **2.2.3. Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği**

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği, Koç (2006) tarafından geliştirilen ve 21 maddeden oluşan üç alt boyutlu bir ölçektir. Ölçek zorbalık davranışına yönelik olarak zorbalık uygulamayı gösteren “Zorba Kişilik”, kendine güvenmeyi gösteren “Kendine Güven” ve mevcut ya da muhtemel zorbalık içeren durumlardan sakınmayı gösteren “Zorbalıktan Kaçınma” olarak üç temel boyutu ölçmektedir. Zorba kişilik alt boyutuna ait ölçek maddeleri 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9. ve 10. maddelerdir. Kendine güven alt boyutunun maddeleri 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. maddelerdir. Zorbalıktan kaçınma alt boyutu ise 17., 18., 19., 20. ve 21. maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri 5’li “Likert” tipi olarak, “1: Hiç katılmıyorum”, “2: Biraz katılıyorum”, “3: Katılıyorum”, “4: Çoğunlukla katılıyorum” ve “5: Tamamen katılıyorum” şeklindedir. Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği’nden her alt ölçek için ayrı

ayrı puan elde edilmekte ve ölçeğin toplam puanı hesaplanmamaktadır. Zorba Kişilik alt boyutunda en yüksek puan 50, en düşük puan 10, Kendine Güven alt boyutu için en yüksek puan 30, en düşük puan 6, Zorbalıktan Kaçınma alt boyutu için en yüksek puan 25 ve en düşük puan 5'tir. Bireyin bir alt boyuttaki puanının yüksek olması onun kendini "Zorba", "Kendine güvenen" ve "Zorbalıktan kaçınan" tutuma sahip bir kişi olarak algıladığını göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda ölçeği oluşturan üç faktörün faktör yük değerlerinin ,51 ile ,75 arasında değiştiği görülmektedir. Üç alt faktörden oluşan ölçeğin her bir alt faktör için madde toplam korelasyonlarının birinci faktör için ,45 ile ,66, ikinci faktör için ,36 ile ,49 ve üçüncü alt faktör içinde ,28 ile ,35 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeğinin ölçüt geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmış ve bu ölçek ile "Zorba Kişilik" alt ölçeği arasında ,60, "Kendine Güven" alt ölçeği arasında ,41 ve "Zorbalıktan Kaçınma" alt ölçeği arasında ,67 korelasyon bulunmuştur. Buna göre ölçeğin benzer ölçekler ölçüt geçerliğinin bulunduğu gözlenmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili yapılan çalışmalarda, ölçeğin her bir faktörünün açıkladığı varyans oranı sırasıyla "Zorba Kişilik" % 22, "Kendine Güven" % 12 ve "Zorbalıktan Kaçınma" % 9'dur. Ölçeğin iç tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları ise; birinci faktör için ,86 olarak hesaplanırken, ikinci ve üçüncü faktörler için de sırasıyla ,69 ve ,57 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri ise ,82'dir (Koç, 2006).

### **2.3. Veri Toplama Yöntemi**

Çalışan ve okula devam eden ergenler üzerinde yürütülmesi planlanan bu çalışmada ilk olarak, araştırmanın amacını ve içeriğini anlatan bir rapor hazırlanarak

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş ve gerekli resmi izinler alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan mesleki eğitim merkezi ve liseyle önceden görüşülerek gerekli izinler alınmış ve araştırmanın amacı ve nasıl uygulanacağı açıklanmıştır.

Öncelikle araştırma kapsamına dahil edilen mesleki eğitim kurumuna gidilmiş ve kayıtlı olan ergenlerin bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden çalışan erkek ergenlere, uygun oldukları gün ve saatlerde kurumlarda görüşülerek araştırmanın amacı ile Genel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin nasıl doldurulması gerektiği açıklanmış ve doldurulması istenmiştir. Form ve ölçeklerin doldurulma işlemi sessiz ve ergenlerin birbirlerinin cevaplarını görmeyecekleri, boş bir sınıfta 5-6 kişilik gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Çalışan ergenlere ilişkin ilk uygulamalarda, daha kalabalık gruplarda ergenlerin veri toplama araçlarına konsantre olmalarının güç olduğu gözlenmiş, bu nedenle veri toplama araçlarının uygulanması daha küçük gruplarla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın bilimsel bir çalışma olduğu, verecekleri cevapların gizli tutulacağı, samimi ve içten olmalarının, doğru bilgi vermelerinin kendilerine yardımcı olabilecek sonuçlara ulaşılabilmesi açısından son derece önemli olduğu belirtilmiştir. Form ve ölçeklerin uygulanması ve yanıtlanması her bir grup için yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür.

Mesleki eğitim merkezine devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm erkek ergenlerle görüşmeler tamamlandıktan sonra, liselerin 1-4. sınıflarına devam eden aynı sayıda erkek ergenle form ve ölçek uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Okula devam eden erkek ergenlere, uygun oldukları gün ve saatlerde okullarda görüşülerek araştırmanın amacı ile Genel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin nasıl doldurulması gerektiği açıklanmış ve doldurulması istenmiştir. Araştırmaya alınan okulda da form ve ölçeklerin doldurulma işlemi sessiz ve ergenlerin birbirlerinin cevaplarını görmeyecekleri, rahat bir oturma düzenine sahip, boş bir sınıfta ortalama 10'ar kişilik gruplar halinde gerçekleştirilmiş ve aynı açıklamalar yapılmıştır. Form ve ölçeklerin uygulanması ve yanıtlanması her bir grup için yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür.

Araştırma verileri 02.03.2015-01.05.2015 tarihleri arasındaki iki aylık bir süreç içerisinde toplanmıştır.

#### **2.4. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi**

Çalışan ve okula devam eden ergenlerin problem çözme becerileri ve zorbalık davranışlarını incelemenin amaçlandığı bu çalışmada uygulanan Problem Çözme Envanteri ve Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'ne ilişkin puanlar hesaplanmıştır. Her ergen için problem çözme becerilerine ilişkin aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşım alt boyutları ve toplam puan; zorbalık davranışlarına ilişkin zorba kişilik, kendine güven ve zorbalıktan kaçınma alt boyutları olmak üzere 10 ayrı puan elde edilmiştir. Genel bilgi formu vasıtasıyla toplanan bilgiler ile ölçme araçlarından elde edilen puanlar SPSS 20.0 programı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin girilmesinden sonra araştırmanın bulgularının elde edilmesi amacıyla hangi istatistiksel işlemlerin yapılacağına karar vermek için, öncelikle çalışan ve okula devam eden ergenlerin Problem Çözme Envanteri ve Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarından ve toplamından elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik durumunun tespiti için hem Problem Çözme Envanteri'nin alt boyut ve toplam puanlarına hem Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2010)'e göre; bir değişkenin normal dağılıp dağılmadığı mantıksal bir karardır. Bir dağılımın tam normal olması ihtimali çok düşük olmakla birlikte, normallik incelemesi yaparken aslında normallikten önemli ölçüde sapma gösterip göstermediğine bakılmaktadır. Dağılımın önemli ölçüde sapma gösterip göstermediğini tespit etmek için kullanılan Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleridir. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk, 50'den büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi puanların normal dağılıp dağılmadığını incelemek için kullanılmaktadır. Araştırma grubunda çalışan ve okula devam eden ergenlerin 153'er

kişilik gruplardan oluşması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi uygun bulunmuştur.

Çizelge 2.2.'de Problem Çözme Envanteri'nin tüm alt boyutlarına ve toplam puanına ilişkin normallik analizi sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 2.2.** Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Analizi Sonuçları

	Çalışan					Okula Devam Eden					
	N	X	SS	Min – Max Puan	KS	p	X	SS	Min – Max Puan	KS	p
<b>Aceleci Yaklaşım</b>	153	30,37	7,16	14- 54	,079	,021	31,41	7,72	9 – 50	,091	,004
<b>Düşünen Yaklaşım</b>	153	20,61	5,33	5 – 30	,095	,002	21,32	5,35	5 – 30	,078	,025
<b>Kaçıngan Yaklaşım</b>	153	11,42	4,02	4 – 22	,086	,007	12,11	4,37	4 – 22	,082	,014
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	153	11,46	3,74	3 – 18	,106	,000	12,94	3,20	4 – 18	,113	,000
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	153	24,03	5,54	6 – 36	,115	,000	25,15	4,92	10 – 36	,096	,002
<b>Planlı Yaklaşım</b>	153	17,42	4,32	4 – 24	,122	,000	17,82	3,87	8 -24	,103	,000
<b>Problem Çözme Envanteri Toplam</b>	153	115,34	18,47	45 - 173	,098	,001	120,76	17,22	65 – 170	,077	,028

Çizelge 2.2.'de Problem Çözme Envanteri alt boyut ve toplam puanına ilişkin normallik testi sonuçları görülmektedir. Çizelge incelendiğinde problem çözme becerisinin altı alt boyutuna ve genel beceriye ilişkin puanların, hem çalışan hem de okula devam eden grupta normalden önemli düzeyde sapma gösterdiği görülmektedir ( $p<.05$ ,  $p<.01$ ). Bu nedenle Problem Çözme Envanteri için tüm puan türlerinin normal dağılmadığı söylenebilir.

Çizelge 2.3.'te Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin tüm alt boyutlarına ilişkin normallik analizi sonuçları yer almaktadır.



**Çizelge 2.3.** Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Analizi Sonuçları

	Çalışan						Okula Devam Eden				
	N	X	SS	Min – Max Puan	KS	p	X	SS	Min - Max Puan	KS	p
<b>Zorba Kişilik</b>	153	23,90	4,18	10 – 36	,096	,002	24,74	4,05	14 – 35	,077	,025
<b>Kendine Güven</b>	153	13,92	3,69	6 – 24	,085	,009	15,01	3,64	7 – 26	,083	,012
<b>Zorbalıktan Kaçınma</b>	153	10,09	3,78	5 – 25	,163	,000	9,09	2,84	5 - 24	,246	,000

Çizelge 2.3.'de Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları görülmektedir. Çizelge incelendiğinde akran zorbalığı davranışının üç alt boyutuna ilişkin puanların hem çalışan hem de okula devam eden grupta normalden önemli düzeyde sapma gösterdiği görülmektedir ( $p < ,05$ ;  $p < ,01$ ). Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda; hem Problem Çözme Envanteri hem de Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği için tüm puan türlerinin normal dağılmadığı görülmektedir. Parametrik istatistikler dağılımın normal olduğu varsayımını gerekli kılar. Dağılımın tüm puanlar için normal olduğuna dair yeterli kanıt ve güçlü işaretler olmadığında, yani dağılım normal olmadığında, non parametrik testler kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2002, s.:8).

Bu nedenle çalışan ve okula devam eden ergenlere ait verilerin analizinde; çalışma durumunun, anne çalışma durumunun, dayak yeme durumunun, hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumunun problem çözme becerilerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi, yaşın, doğum sırasının, kardeş sayısının, istenmeyen davranış karşısında aile tepkisinin, ailenin çocuğun düşüncelerine önem verme durumunun problem çözme becerilerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Gruplar arası farklılığın anlamlı çıktığı durumlarda, anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Çalışan ve okula devam eden ergenlerin Problem Çözme Envanteri puanları ile Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek içinse Spearman Brown Korelasyon Analizi yapılmıştır.

### **3. BULGULAR**

Bu bölümde çalışan ve okula devam eden ergenlerden elde edilen bulgular “Problem çözme becerilerine ilişkin bulgular” ve “Zorbalık davranışlarına ilişkin bulgular” olmak üzere iki bölümde sunulmuştur.

#### **3.1. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya alınan ergenlerin çalışma durumuna göre, çalışan ve okula devam eden ergenlerin yaşına, doğum sırasına, kardeş sayısına, anne çalışma durumuna, istenmeyen davranış karşısında ailenin tepkisine, dayak yeme durumuna, ailenin çocuğun düşüncesine önem verme durumuna ve hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin sonuçlar bu bölümde Çizelge 3.1.- Çizelge 3.9. arasında yer almaktadır.

**Çizelge 3.1.** Ergenlerin Çalışma Durumlarına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ								
		Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	SO	ST	U	p
Problem Çözme Envanteri	Aceleci Yaklaşım	Evet	153	30,37	147,05	22498,50	1,07204	,20
		Hayır	153	31,41	159,95	24472,50		
	Düşünen Yaklaşım	Evet	153	20,61	148,21	22676,50	1,09004	,29
		Hayır	153	21,32	158,79	24294,50		
	Kaçınan Yaklaşım	Evet	153	11,42	147,35	22544,50	1,07604	,22
		Hayır	153	12,11	159,65	24426,50		
	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	153	11,46	136,01	20810,00	9029,000	<b>,00**</b>
		Hayır	153	12,94	170,99	26161,00		
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	153	24,03	144,40	22093,00	10312,000	,07
		Hayır	153	25,15	162,60	24878,00		
	Planlı Yaklaşım	Evet	153	17,42	150,80	23073,00	1,12904	,59
		Hayır	153	17,82	156,20	23898,00		
	Toplam	Evet	153	115,30	141,77	21690,50	9909,500	<b>,02*</b>
		Hayır	153	120,70	165,23	25280,50		

\*p<,05

\*\*p<,01

Çizelge 3.1.'de araştırmaya alınan ergenlerin problem çözme becerilerinin çalışma durumlarına göre Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Çizelge 3.1. incelendiğinde araştırmaya alınan ergenlerin problem çözme becerilerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (U = 9909,500, p<,05). Problem Çözme Envanteri'nin doğası gereği bu ölçekten alınan yüksek puan düşük problem çözme becerisine işaret etmektedir. Bu nedenle Çizelge 3.1. çalışan çocukların ( $\bar{X}$  =115,30) problem çözme becerilerinin, okula devam eden çocukların ( $\bar{X}$  =120,70) problem çözme becerilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara bakıldığında, aceleci yaklaşım ( $\bar{X}$  =30,37), düşünen yaklaşım ( $\bar{X}$  =20,61), kaçınan yaklaşım ( $\bar{X}$  =11,42), değerlendirici yaklaşım ( $\bar{X}$  =11,46), kendine güvenli yaklaşım ( $\bar{X}$  =24,03) ve planlı yaklaşım ( $\bar{X}$  =17,42) alt boyutlarının tümünden çalışan ergenlerin daha düşük puanlar aldıkları dolayısıyla belirtilen alt boyutlardaki yaklaşımları okula devam eden ergenlere göre daha çok benimsedikleri görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel analizler sonucunda yalnızca değerlendirici yaklaşım alt boyutundaki puan farkının anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir (p<,01).

**Çizelge 3.2.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Yaşa Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ			X <sup>2</sup>	p	
			$\bar{x}$	SO	sd			
<b>ÇALIŞAN</b>	Aceleci Yaklaşım	15	37	29,00	69,20	3	3,864	,27
		16	38	29,21	71,62			
		17	38	32,21	87,17			
		18	40	30,92	79,66			
	Düşünen Yaklaşım	15	37	20,72	78,03	3	,764	,85
		16	38	20,63	76,62			
		17	38	20,26	72,29			
		18	40	20,82	80,89			
	Kaçıngan Yaklaşım	15	37	10,91	71,47	3	4,261	,23
		16	38	10,57	68,50			
		17	38	11,84	80,34			
		18	40	12,30	87,01			
	Değerlendirici Yaklaşım	15	37	11,72	80,35	3	1,271	,73
		16	38	11,15	75,22			
		17	38	11,13	71,21			
		18	40	11,82	81,09			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	15	37	23,64	74,58	3	1,802	,61
		16	38	23,71	75,91			
		17	38	23,73	72,28			
		18	40	24,97	84,76			
Planlı Yaklaşım	15	37	17,35	76,54	3	1,443	,69	
	16	38	17,50	79,07				
	17	38	16,84	70,29				
	18	40	17,97	81,84				
Toplam	15	37	113,49	75,93	3	1,064	,78	
	16	38	112,79	73,07				
	17	38	116,03	75,75				
	18	40	118,82	82,91				
<b>OKULA DEVAM EDEN</b>	Aceleci Yaklaşım	15	37	32,43	80,53	3	2,943	,40
		16	38	29,71	66,71			
		17	38	32,28	82,70			
		18	40	31,27	78,10			
	Düşünen Yaklaşım	15	37	21,59	77,28	3	1,537	,67
		16	38	21,65	78,04			
		17	38	22,28	82,64			
		18	40	20,30	70,39			
	Kaçıngan Yaklaşım	15	37	13,81	95,12	3	10,001	<b>,01*</b>
		16	38	11,36	70,04			
		17	38	10,94	65,00			Anlamlılık
		18	40	12,35	78,25			1-3
	Değerlendirici Yaklaşım	15	37	13,43	83,15	3	2,067	,55
		16	38	12,26	68,86			
		17	38	13,02	77,68			
		18	40	13,05	78,40			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	15	37	25,40	77,77	3	,407	,93
		16	38	24,78	74,70			
		17	38	25,76	80,42			
		18	40	24,67	75,22			
Planlı Yaklaşım	15	37	17,70	74,70	3	2,306	,51	
	16	38	17,15	71,20				
	17	38	18,57	85,88				
	18	40	17,85	76,20				
Toplam	15	37	124,38	83,70	3	3,802	,28	
	16	38	116,45	66,00				
	17	38	122,89	82,53				
	18	40	119,50	76,00				

\*p<,05

Çizelge 3.2.'de çalışan ve okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerinin yaşa göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları görülmektedir. Çalışan ergenlerin genel problem çözme becerilerine bakıldığında en yüksek puan ortalamasının 18 yaş düzeyinde ( $\bar{X} = 118,82$ ), en düşük puan ortalamasının ise 16 yaş düzeyinde ( $\bar{X} = 112,79$ ) olduğu görülmektedir. Fakat yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre çalışan ergenlerin genel problem çözme becerilerinde yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ( $p > ,05$ ). Çalışan ergenlerin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında ve genelde problem çözme becerilerinin farklı yaş seviyelerindeki puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, farklı yaş seviyesinde çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Okula devam eden ergenlerde Problem Çözme Envanteri'nin alt boyutlarına bakıldığında kaçınan yaklaşım alt boyutunda okula devam etmekte olan 15 yaş düzeyindeki ergenlerin puan ortalamalarının 17 yaş düzeyindeki ergenlere nazaran daha yüksek olduğu, dolayısıyla 17 yaş düzeyindeki ergenlerin problem çözme becerilerinin 15 yaş düzeyindeki ergenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ). Diğer alt boyutlarda yani aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında ise problem çözme becerilerine ait puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve istatistiksel anlamda manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p > ,05$ ). Genel problem çözme becerilerine bakıldığında puan ortalamalarının farklı yaş gruplarında farklı olduğu görülmektedir (15 yaş  $\bar{X} = 124,38$ , 16 yaş  $\bar{X} = 116,45$ , 17 yaş  $\bar{X} = 122,89$ , 18 yaş  $\bar{X} = 119,50$ ). Fakat gerçekleştirilen analizler sonucunda okula devam eden ergenlerin genel puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 3.3.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Doğum Sırasına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

		PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ						
		Doğum Sırası	N	$\bar{x}$	SO	sd	$X^2$	p
ÇALIŞAN	Acelecı Yaklaşım	İlk çocuk	54	30,44	75,62	2	2,140	,34
		Ortanca çocuk	49	29,55	71,31			
		Son çocuk	50	31,12	84,07			
	Düşünen Yaklaşım	İlk çocuk	54	20,46	76,68	2	,152	,92
		Ortanca çocuk	49	21,06	78,90			
		Son çocuk	50	20,34	75,49			
	Kaçınan Yaklaşım	İlk çocuk	54	11,79	80,31	2	,480	,78
		Ortanca çocuk	49	11,06	74,70			
		Son çocuk	50	11,38	75,68			
	Değerlendirici Yaklaşım	İlk çocuk	54	12,25	86,31	2	4,048	,13
		Ortanca çocuk	49	11,30	74,54			
		Son çocuk	50	10,76	69,36			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	İlk çocuk	54	24,37	80,62	2	,581	,74
		Ortanca çocuk	49	23,93	75,67			
		Son çocuk	50	23,76	74,39			
	Planlı Yaklaşım	İlk çocuk	54	17,33	76,18	2	,600	,74
		Ortanca çocuk	49	17,24	74,06			
		Son çocuk	50	17,70	80,77			
Toplam	İlk çocuk	54	116,67	80,19	2	,747	,68	
	Ortanca çocuk	49	114,16	72,73				
	Son çocuk	50	115,06	77,74				
OKULA DEVAM EDEN	Acelecı Yaklaşım	İlk çocuk	74	31,16	75,15	3	5,679	,05
		Ortanca çocuk	23	28,65	60,63			
		Son çocuk	56	32,89	86,17			
	Düşünen Yaklaşım	İlk çocuk	74	20,29	68,30	3	5,544	,06
		Ortanca çocuk	23	22,30	85,37			
		Son çocuk	56	22,26	85,05			
	Kaçınan Yaklaşım	İlk çocuk	74	11,75	73,14	3	1,605	,44
		Ortanca çocuk	23	11,91	75,09			
		Son çocuk	56	12,66	82,89			
	Değerlendirici Yaklaşım	İlk çocuk	74	12,94	76,94	3	2,810	,24
		Ortanca çocuk	23	12,00	64,09			
		Son çocuk	56	13,32	82,38			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	İlk çocuk	74	25,22	79,18	3	1,441	,48
		Ortanca çocuk	23	24,13	66,85			
		Son çocuk	56	25,46	78,29			
	Planlı Yaklaşım	İlk çocuk	74	17,81	76,05	3	,554	,75
		Ortanca çocuk	23	17,43	72,48			
		Son çocuk	56	18,00	80,12			
Toplam	İlk çocuk	74	119,20	73,44	3	5,896	,05	
	Ortanca çocuk	23	116,43	63,00				
	Son çocuk	56	124,61	87,46				

Çizelge 3.3.'te çalışan ergenlere ilişkin sonuçlar incelendiğinde; ortanca ergenlerin aceleci yaklaşım ( $\bar{X} = 29,55$ ), kaçınan yaklaşım ( $\bar{X} = 11,06$ ) ve genel problem çözme ( $\bar{X} = 114,16$ ) puanlarının değerlerine göre en düşük, dolayısıyla belirtilen alanlardaki becerilerinin en yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde son çocukta da düşünen yaklaşım ( $\bar{X} = 20,34$ ), değerlendirici yaklaşım ( $\bar{X} = 10,76$ ) ve kendine güvenli yaklaşım ( $\bar{X} = 23,76$ ) puanları diğerlerine göre en düşüktür. Ancak yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları problem çözme becerisine ait alt boyutlarda ve becerinin genelinde doğum sırasına ilişkin gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur ( $p > ,05$ ).

Okula devam eden ergenlere ilişkin analiz sonuçları aceleci yaklaşım ( $\bar{X} = 28,65$ ), değerlendirici yaklaşım ( $\bar{X} = 12,00$ ), kendine güvenli yaklaşım ( $\bar{X} = 24,13$ ), planlı yaklaşım ( $\bar{X} = 17,43$ ) boyutlarında ve genel problem çözme becerilerinde ( $\bar{X} = 116,43$ ) ortanca çocuk konumunda olan ergenlerin puan ortalamalarının diğerlerine göre en düşük, dolayısıyla belirtilen alanlardaki problem çözme becerilerinin daha yüksek olmasına rağmen, puanlar arasında görülen bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 3.4.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Kardeş Sayısına Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

		PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ						
	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SO	sd	$X^2$	p	
ÇALIŞAN	Aceleci Yaklaşım	Tek çocuk	7	27,57	63,29	3	1,031	,79
		Bir kardeş	47	31,12	80,69			
		İki kardeş	43	30,32	76,35			
		Üç + kardeş	56	30,14	76,12			
	Düşünen Yaklaşım	Tek çocuk	7	21,71	89,71	3	6,533	,08
		Bir kardeş	47	21,14	81,11			
		İki kardeş	43	18,83	62,66			
		Üç + kardeş	56	21,39	82,97			
	Kaçınan Yaklaşım	Tek çocuk	7	10,57	60,14	3	1,528	,67
		Bir kardeş	47	11,40	75,99			
		İki kardeş	43	11,23	75,71			
		Üç + kardeş	56	11,60	80,95			
	Değerlendirici Yaklaşım	Tek çocuk	7	13,14	100,07	3	8,156	<b>,04*</b>
		Bir kardeş	47	12,17	85,91			
		İki kardeş	43	10,23	63,00			Anlamlılık
		Üç + kardeş	56	11,60	77,38			1-3
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Tek çocuk	7	24,14	88,93	3	2,638	,45
		Bir kardeş	47	24,87	82,99			
		İki kardeş	43	23,18	69,47			
		Üç + kardeş	56	23,96	76,27			
Planlı Yaklaşım	Tek çocuk	7	17,85	87,21	3	1,595	,66	
	Bir kardeş	47	17,91	82,06				
	İki kardeş	43	17,16	75,53				
	Üç + kardeş	56	17,16	72,60				
Toplam	Tek çocuk	7	115,00	82,00	3	3,320	,34	
	Bir kardeş	47	118,64	82,82				
	İki kardeş	43	110,98	66,83				
	Üç + kardeş	56	115,96	79,30				
OKULA DEVAM EDEN	Aceleci Yaklaşım	Tek çocuk	18	30,72	73,47	3	3,055	,38
		Bir kardeş	75	32,49	82,71			
		İki kardeş	38	29,84	67,67			
		Üç + kardeş	22	31,04	76,52			
	Düşünen Yaklaşım	Tek çocuk	18	20,72	72,11	3	,576	,90
		Bir kardeş	75	21,33	76,41			
		İki kardeş	38	21,23	77,30			
		Üç + kardeş	22	21,90	82,50			
	Kaçınan Yaklaşım	Tek çocuk	18	11,38	69,56	3	1,385	,70
		Bir kardeş	75	12,44	80,72			
		İki kardeş	38	11,76	72,83			
		Üç + kardeş	22	12,18	77,61			
	Değerlendirici Yaklaşım	Tek çocuk	18	13,88	88,72	3	3,655	,30
		Bir kardeş	75	13,01	78,51			
		İki kardeş	38	12,86	76,71			
		Üç + kardeş	22	12,04	62,77			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Tek çocuk	18	25,88	84,36	3	,785	,85
		Bir kardeş	75	24,88	74,45			
		İki kardeş	38	25,34	78,36			
		Üç + kardeş	22	25,13	77,32			
Planlı Yaklaşım	Tek çocuk	18	18,22	82,83	3	,439	,93	
	Bir kardeş	75	17,77	75,79				
	İki kardeş	38	17,68	75,63				
	Üç + kardeş	22	17,90	78,70				
Toplam	Tek çocuk	18	120,83	75,28	3	,770	,85	
	Bir kardeş	75	121,93	80,15				
	İki kardeş	38	118,74	73,95				
	Üç + kardeş	22	120,23	72,95				

\*p < ,05



Çizelge 3.4.'te çalışan ergenlerin problem çözme becerileri ile ilgili olarak değerlendirici yaklaşım alt boyutundan alınan puanlarda kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu görülmektedir ( $X^2= 8,156$ ,  $p<,05$ ). Kardeşi olmayan çalışan ergenlerin problem çözmeye ilişkin değerlendirmeci yaklaşımlarının iki kardeşe sahip olan ergenlere nazaran daha düşük olduğu söylenebilir. Çalışan ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin diğer bulgulara bakıldığında, aceleci yaklaşım ( $\bar{X} =31,12$ ), kendine güvenli yaklaşım ( $\bar{X} =24,87$ ), planlı yaklaşım ( $\bar{X} =17,91$ ) alt boyutlarında ve toplam puanda ( $\bar{X} =118,64$ ) bir kardeşe sahip olan ergenlerin puan ortalamalarının en yüksek olduğu, dolayısıyla belirtilen alanlardaki becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Uygulanan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre bu alt boyutlar ve genel becerilerdeki puan farkının anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ( $p>,05$ ).

Okula devam eden ergenlerde ise iki kardeşe sahip olan ergenlerin aceleci yaklaşım ( $\bar{X} =29,84$ ), planlı yaklaşım ( $\bar{X} =17,68$ ) ve toplam puana ( $\bar{X} =118,74$ ) ait ortalamalarının en düşük, yani problem çözme becerilerinin en yüksek olduğu görülmektedir. Fakat yapılan Kruskal Wallis-H Testi, tüm alt boyutlar ve genel puanda problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p>,05$ ). Bu bulgu, kardeş sayıları farklı olan çalışmayan ergenlerin problem çözme becerilerinin benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

**Çizelge 3.5.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Anne Çalışma Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ						
		Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	SO	ST	U	p
ÇALIŞAN	Acelecı Yaklaşım	Çalışmıyor	126	30,42	77,47	9761,00	1642,000	,77
		Çalışıyor	27	30,14	74,81	2020,00		
	Düşünen Yaklaşım	Çalışmıyor	126	20,42	76,22	9604,00	1603,000	,63
		Çalışıyor	27	21,48	80,63	2177,00		
	Kaçınan Yaklaşım	Çalışmıyor	126	11,48	77,81	9804,00	1599,000	,62
		Çalışıyor	27	11,14	73,22	1977,00		
	Değerlendirici Yaklaşım	Çalışmıyor	126	11,34	76,10	9589,00	1588,000	,58
		Çalışıyor	27	12,00	81,19	2192,00		
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Çalışmıyor	126	23,88	76,15	9594,50	1593,500	,60
		Çalışıyor	27	24,74	80,98	2186,50		
	Planlı Yaklaşım	Çalışmıyor	126	16,98	72,44	9128,00	1127,000	<b>,00**</b>
		Çalışıyor	27	19,48	98,26	2653,00		
	Toplam	Çalışmıyor	126	114,56	75,21	9476,50	1475,500	,28
		Çalışıyor	27	119,00	85,35	2304,50		
OKULA DEVAM EDEN	Acelecı Yaklaşım	Çalışmıyor	88	30,26	70,89	6238,00	2322,000	<b>,04*</b>
		Çalışıyor	65	32,98	85,28	5543,00		
	Düşünen Yaklaşım	Çalışmıyor	88	21,13	75,90	6679,50	2763,500	,72
		Çalışıyor	65	21,56	78,48	5101,50		
	Kaçınan Yaklaşım	Çalışmıyor	88	12,00	77,32	6804,00	2832,000	,91
		Çalışıyor	65	12,12	76,57	4977,00		
	Değerlendirici Yaklaşım	Çalışmıyor	88	12,73	74,63	6567,50	2651,500	,43
		Çalışıyor	65	13,21	80,21	5213,50		
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Çalışmıyor	88	24,86	74,32	6540,00	2624,000	,38
		Çalışıyor	65	25,53	80,63	5241,00		
	Planlı Yaklaşım	Çalışmıyor	88	17,63	74,60	6564,50	2648,500	,43
		Çalışıyor	65	18,07	80,25	5216,50		
	Toplam	Çalışmıyor	88	11,87	72,01	6337,00	2421,000	,10
		Çalışıyor	65	12,35	83,75	5444,00		

\* p<,05      \*\*p <,01

Çizelge 3.5. incelendiğinde; çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin planlı yaklaşım alt boyutunda anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (U= 1127,000, p<,01). Puan ortalamaları dikkate alındığında annesi çalışan ( $\bar{X}$  =19,48) ergenlerin planlı yaklaşım becerilerinin, annesi çalışmayan ( $\bar{X}$  =16,98) ergenlerin planlı yaklaşım becerilerine nazaran daha düşük olduğu ifade edilebilir. Problem çözme envanterinin diğer alt boyutlarına ve becerilerin geneline bakıldığında, çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı dikkati çekmektedir (p>,05). Bu bulgu, hem annesi çalışan hem de annesi çalışmayan ergenlerin problem çözme becerilerinin benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Okula devam eden çalışmayan ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde annesi çalışmayan ergenlerin ( $\bar{X}=30,26$ ) problem çözmede annesi çalışan ergenlere ( $\bar{X}=32,98$ ) nazaran daha aceleci bir yaklaşım sergiledikleri ve bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $U= 2322,000$ ,  $p<,05$ ). Problem çözme becerisinin diğer alt boyutlarında ve becerinin genelinde ise okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerinin anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

**Çizelge 3.6.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin İstenmeyen Davranışı Karşısında Ailenin Tepkisine Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

		PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ						
		Aile Tepkisi	N	$\bar{x}$	SO	sd	$X^2$	p
<b>ÇALIŞAN</b>	Aceleci Yaklaşım	Döver, bağırır	32	30,06	73,88	2	,265	,87
		Konuşur	101	30,59	78,28			
		Hiçbir şey yapmaz	20	29,80	75,55			
	Düşünen Yaklaşım	Döver, bağırır	32	20,40	73,55	2	1,545	,46
		Konuşur	101	20,92	79,95			
		Hiçbir şey yapmaz	20	19,40	67,63			
	Kaçınan Yaklaşım	Döver, bağırır	32	12,46	88,31	2	2,917	,23
		Konuşur	101	11,05	73,09			
		Hiçbir şey yapmaz	20	11,60	78,63			
	Değerlendirici Yaklaşım	Döver, bağırır	32	11,12	70,94	2	10,027	<b>,00**</b>
		Konuşur	101	12,01	84,04			
		Hiçbir şey yapmaz	20	9,20	51,15			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Döver, bağırır	32	23,00	65,78	2	3,077	,21
		Konuşur	101	24,42	81,19			
		Hiçbir şey yapmaz	20	23,70	73,78			
Planlı Yaklaşım	Döver, bağırır	32	17,34	73,17	2	4,100	,12	
	Konuşur	101	17,77	81,50				
	Hiçbir şey yapmaz	20	15,80	60,43				
Toplam	Döver, bağırır	32	114,41	71,34	2	2,876	,23	
	Konuşur	101	116,79	81,16				
	Hiçbir şey yapmaz	20	109,50	65,03				
<b>OKULA DEVAM EDEN</b>	Aceleci Yaklaşım	Döver, bağırır	51	33,41	86,17	2	3,415	,18
		Konuşur	94	30,46	72,88			
		Hiçbir şey yapmaz	8	29,87	66,94			
	Düşünen Yaklaşım	Döver, bağırır	51	21,33	75,64	2	,417	,81
		Konuşur	94	21,38	78,43			
		Hiçbir şey yapmaz	8	20,50	68,88			
	Kaçınan Yaklaşım	Döver, bağırır	51	13,07	85,96	2	3,151	,20
		Konuşur	94	11,61	72,61			
		Hiçbir şey yapmaz	8	11,75	71,44			
	Değerlendirici Yaklaşım	Döver, bağırır	51	12,86	76,82	2	6,086	<b>,04*</b>
		Konuşur	94	13,17	80,23			
		Hiçbir şey yapmaz	8	10,75	40,19			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Döver, bağırır	51	24,62	70,20	2	2,017	,36
		Konuşur	94	25,39	80,98			
		Hiçbir şey yapmaz	8	25,62	73,63			
Planlı Yaklaşım	Döver, bağırır	51	16,80	65,91	2	4,950	,08	
	Konuşur	94	18,38	83,00				
	Hiçbir şey yapmaz	8	17,75	77,19				
Toplam	Döver, bağırır	51	122,12	79,12	2	,741	,69	
	Konuşur	94	120,41	76,90				
	Hiçbir şey yapmaz	8	17,75	64,63				

\*p<,05

\*\*p <,01

Çizelge 3.6.'da çalışan ve okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerinin istenmeyen davranışı karşısında ailenin tepkisine göre Kruskall Wallis-H Testi sonuçları yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde; istenmeyen davranışı karşısında ailesinin hiçbir şey yapmadığını ifade eden çalışan ergenler ( $\bar{X} = 9,20$ ), ailesinin konuştuğunu ifade eden ergenlere göre ( $\bar{X} = 12,01$ ) değerlendirici yaklaşıma ilişkin puanlarının belirgin biçimde düşük olduğu, dolayısıyla daha fazla değerlendirici yaklaşım içinde oldukları görülmektedir. Nitekim yapılan Kruskall Wallis-H Testi sonucunda da değerlendirmeci yaklaşım açısından istenmeyen davranış karşısında ailenin tepkisine göre gruplar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $U = 10,027$ ,  $p < ,01$ ). Problem çözmeye ilişkin diğer alt boyutlarda ve becerinin genelinde ise ailenin tepkisinin anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır ( $p > ,05$ ).

Çizelge 3.6. incelendiğinde, okula devam eden ergenlerin problem çözme envanterinin düşünen yaklaşım ( $\bar{X} = 21,38$ ), değerlendirici yaklaşım ( $\bar{X} = 13,17$ ) ve planlı yaklaşım ( $\bar{X} = 18,38$ ) alt boyutlarında, istenmeyen davranış karşısında ailesi konuşarak problemi çözmeye çalışan ergenlerin belirtilen alt boyutlarda en yüksek puana yani en düşük becerilere sahip olduğu görülse de, değerlendirici yaklaşım dışında bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ( $p > ,05$ ). Ailesinde dövme, bağırma gibi tepkilere maruz kalan ergenlerin ( $\bar{X} = 12,86$ ) ailesi konuşan ( $\bar{X} = 13,17$ ) ergenlere göre, ailesi hiçbir şey yapmayan ( $\bar{X} = 10,75$ ) ergenlerin ise ailesinde dövme, bağırma gibi tepkilere maruz kalan ergenlere göre problem çözümede değerlendirici yaklaşımlarının daha düşük olduğu söylenebilir ( $p < ,05$ ). Genel problem çözme becerisinin aile tepkisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskall Wallis-H Testi sonuçları farklılığın anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir ( $p > ,05$ ). Bu bulgu, farklı aile tepkisine maruz kalan ergenlerin problem çözme becerilerinin benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

**Çizelge 3.7.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Dayak Yeme Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ						
		Dayak Yeme Durumu	N	$\bar{x}$	SO	ST	U	p
ÇALIŞAN	Acelecı Yaklaşım	Evet	26	30,46	78,85	2050,00	1603,000	,81
		Hayır	127	30,36	76,62	9731,00		
	Düşünen Yaklaşım	Evet	26	19,84	70,94	1844,50	1493,500	,44
		Hayır	127	20,77	78,24	9936,50		
	Kaçıngan Yaklaşım	Evet	26	11,88	81,88	2129,00	1524,000	,53
		Hayır	127	11,33	76,00	9652,00		
	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	26	10,84	72,40	1882,50	1531,500	,56
		Hayır	127	11,59	77,94	9898,50		
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	26	24,03	79,04	2055,00	1598,000	,79
		Hayır	127	24,03	76,58	9726,00		
	Planlı Yaklaşım	Evet	26	16,42	66,67	1733,50	1382,500	,19
		Hayır	127	17,62	79,11	10047,50		
	Toplam	Evet	26	113,50	74,85	1946,00	1595,000	,78
		Hayır	127	115,72	77,44	9835,00		
OKULA DEVAM EDEN	Acelecı Yaklaşım	Evet	27	33,00	85,74	2315,00	1465,000	,25
		Hayır	126	31,07	75,13	9466,00		
	Düşünen Yaklaşım	Evet	27	19,40	63,81	1723,00	1345,000	,08
		Hayır	126	21,73	79,83	10058,00		
	Kaçıngan Yaklaşım	Evet	27	13,74	93,15	2515,00	1265,000	,03*
		Hayır	126	11,76	73,54	9266,00		
	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	27	12,51	73,28	1978,50	1600,500	,62
		Hayır	126	13,03	77,80	9802,50		
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	27	24,18	69,26	1870,00	1492,000	,31
		Hayır	126	25,35	78,66	9911,00		
	Planlı Yaklaşım	Evet	27	15,81	54,63	1475,00	1097,000	,00**
		Hayır	126	18,25	81,79	10306,00		
	Toplam	Evet	27	111,86	73,24	1977,50	1599,500	,62
		Hayır	126	112,12	77,81	9803,50		

\*p<,05

\*\*p < ,01

Çizelge 3.7.'de çalışan ve okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerinin dayak yeme durumuna göre Mann-Whitney U Testi sonuçları bulunmaktadır. Çalışan ergenlerde dayağa maruz kalan ( $\bar{X} = 113,50$ ) ve dayağa maruz kalmayan ( $\bar{X} = 115,72$ ) ergenlerin genel problem çözme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve genel problem çözme becerilerinin ergenlerin dayak yeme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p > ,05$ ). Bu bulgu, dayak yiyen ve dayak yemeyen çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Problem çözme becerisine ilişkin diğer alt boyutlarda da, çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin dayak yeme durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ).

Okula devam eden, çalışmayan ergenlerde problem çözme becerisinin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerinin kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında dayak yeme durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ( $p < ,05$ ,  $p < ,01$ ). Evde dayak yiyen ergenlerin ( $\bar{X} = 15,81$ ) problem çözmede daha planlı oldukları; evde dayak yemeyen ergenlerin ( $\bar{X} = 11,76$ ) problem çözmede daha kaçınan oldukları ifade edilebilir. Diğer alt boyutlara ilişkin anlamlı fark saptanmamıştır ( $p > ,05$ ). Genel problem çözme becerisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; dayak yediğini ifade eden ergenlerin ( $\bar{X} = 111,86$ ), genel problem çözme puanlarının, dayak yemeyen ergenlere ( $\bar{X} = 112,12$ ) göre daha düşük olmasına rağmen bu puan farkının anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 3.8.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Ailenin Çocuğun Düşüncesine Önem Verme Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

		PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ						
		Düşüncesine Önem Verme	N	$\bar{x}$	SO	sd	$X^2$	p
<b>ÇALIŞAN</b>	Aceleci Yaklaşım	Evet	67	28,94	67,28	2	5,756	,05
		Bazen	71	31,53	84,56			
		Hayır	15	31,33	84,67			
	Düşünen Yaklaşım	Evet	67	21,64	86,98	2	8,554	<b>,01*</b> Anlamlılık 1-3
		Bazen	71	20,19	72,68			
		Hayır	15	18,00	52,90			
	Kaçınan Yaklaşım	Evet	67	10,26	64,33	2	9,891	<b>,00**</b> Anlamlılık 1-3
		Bazen	71	12,16	84,48			
		Hayır	15	12,33	87,00			
	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	67	12,19	86,44	2	6,058	<b>,04*</b> Anlamlılık 1-3
		Bazen	71	11,00	71,35			
		Hayır	15	10,40	61,57			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	67	24,59	83,21	2	3,450	,17
		Bazen	71	23,81	74,46			
		Hayır	15	22,53	61,30			
	Planlı Yaklaşım	Evet	67	18,53	90,04	2	12,675	<b>,00**</b> Anlamlılık 1-3
		Bazen	71	16,84	70,15			
		Hayır	15	15,20	51,17			
Toplam	Evet	67	116,18	80,28	2	2,919	,23	
	Bazen	71	115,76	77,75				
	Hayır	15	109,60	58,80				
<b>OKULA DEVAM EDEN</b>	Aceleci Yaklaşım	Evet	76	29,78	68,90	2	6,701	<b>,03*</b> Anlamlılık 1-3
		Bazen	61	32,45	81,68			
		Hayır	16	35,18	97,63			
	Düşünen Yaklaşım	Evet	76	21,89	81,10	2	1,304	,521
		Bazen	61	20,59	72,75			
		Hayır	16	21,37	73,72			
	Kaçınan Yaklaşım	Evet	76	11,44	71,21	2	3,397	,18
		Bazen	61	12,44	80,40			
		Hayır	16	14,00	91,53			
	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	76	13,06	79,64	2	,611	,73
		Bazen	61	12,83	75,06			
		Hayır	16	12,75	71,84			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	76	24,92	75,38	2	,609	,73
		Bazen	61	25,42	80,25			
		Hayır	16	25,18	72,34			
	Planlı Yaklaşım	Evet	76	17,93	78,62	2	,254	,88
		Bazen	61	17,72	75,98			
		Hayır	16	17,68	73,19			
Toplam	Evet	76	119,05	72,57	2	1,564	,45	
	Bazen	61	121,48	80,80				
	Hayır	16	126,19	83,59				

\*p<,05

\*\*p <,01



Çizelge 3.8.'de çalışan ergenlerin problem çözme becerisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; düşünen yaklaşım ( $X^2= 8,554$ ,  $p<,05$ ), kaçınan yaklaşım ( $X^2= 9,891$ ,  $p<,01$ ), değerlendirici yaklaşım ( $X^2= 6,058$ ,  $p<,05$ ) ve planlı yaklaşım ( $X^2= 12,675$ ,  $p<,01$ ) alt boyutlarından alınan puanlarda, ailenin çocuğun düşüncesine önem verme durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın olduğu ifade edilen düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında, ailesinin düşüncesine önem verdiğini ifade eden ergenlerin puan ortalamalarının, önem verilmeyen ergenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; kaçınan yaklaşım alt boyutunda ise ailesinin düşüncesine önem vermediğini ifade eden ergenlerin puan ortalamalarının, önem verilen ergenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bir başka ifadeyle, ailesi düşüncelerine önem veren çalışan ergenlerin daha az düşünen, daha çok kaçınan, daha az değerlendirici ve daha az planlı bir yaklaşım sergiledikleri bulunmuştur.

Okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise aceleci yaklaşım alt boyutunun ailenin çocuğun düşüncesine önem verme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $X^2= 6,701$ ,  $p<,05$ ). Düşüncelerine önem verilmediğini ifade eden çalışmayan ergenlerin puan ortalamaları en yüksek iken ( $\bar{X}=35,18$ ), bu yaklaşıma ilişkin becerileri en düşük düzeydedir. Problem çözme envanterinin diğer alt boyutlarında ise, okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerinin ailede çocuğun düşüncesine önem verme durumuna göre farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

**Çizelge 3.9.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Hayatı ile İlgili Kararlarda Söz Hakkına Sahip Olma Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ						
		Söz Hakkı	N	$\bar{x}$	SO	ST	U	P
ÇALIŞAN	Acelecı Yaklaşım	Evet	86	30,26	75,45	6488,50	2747,500	,62
		Hayır	67	30,52	78,99	5292,50		
	Düşünen Yaklaşım	Evet	86	20,83	80,02	6882,00	2621,000	,33
		Hayır	67	20,32	73,12	4899,00		
	Kaçınan Yaklaşım	Evet	86	11,19	74,02	6365,50	2624,500	,34
		Hayır	67	11,71	80,83	5415,50		
	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	86	11,41	76,20	6553,50	2812,500	,80
		Hayır	67	11,52	78,02	5227,50		
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	86	24,46	79,56	6842,50	2660,500	,41
		Hayır	67	23,47	73,71	4938,50		
	Planlı Yaklaşım	Evet	86	18,04	84,49	7266,50	2236,500	<b>,01*</b>
		Hayır	67	16,62	67,38	4514,50		
	Toplam	Evet	86	116,23	78,52	6752,50	2750,500	,63
		Hayır	67	114,19	75,05	5028,50		
OKULA DEVAM EDEN	Acelecı Yaklaşım	Evet	115	31,28	76,41	8787,00	2117,000	,77
		Hayır	38	31,81	78,79	2994,00		
	Düşünen Yaklaşım	Evet	115	21,45	78,63	9042,00	1998,000	,42
		Hayır	38	20,92	72,08	2739,00		
	Kaçınan Yaklaşım	Evet	115	11,89	74,86	8609,00	1939,000	,29
		Hayır	38	12,76	83,47	3172,00		
	Değerlendirici Yaklaşım	Evet	115	12,89	76,84	8837,00	2167,000	,93
		Hayır	38	13,07	77,47	2944,00		
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	115	25,32	78,60	9039,00	2001,000	,43
		Hayır	38	24,63	72,16	2742,00		
	Planlı Yaklaşım	Evet	115	18,08	79,91	9189,50	1850,500	,15
		Hayır	38	17,02	68,20	2591,50		
	Toplam	Evet	115	112,09	77,16	8873,50	2166,500	,93
		Hayır	38	112,02	76,51	2907,50		

\*p<.05

Çizelge 3.9.'da çalışan ve okula devam eden ergenlerin hayatı ile ilgili kararlarda söz hakkına sahip olma durumuna göre problem çözme becerilerine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin planlı yaklaşım alt boyutunda hayatıyla ilgili konularda söz hakkı olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu görülmektedir ( $U= 2236,500$ ,  $p<,05$ ). Puan ortalamaları dikkate alındığında hayatıyla ilgili konularda söz hakkı olan ( $\bar{X} =18,04$ ) ergenlerin planlı yaklaşım becerilerinin söz hakkı olmayan ( $\bar{X} =16,62$ ) ergenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Problem çözme envanterinin diğer alt boyutlarına ve genel beceriye bakıldığında, çalışan ergenlerin puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu ve problem çözme becerilerinin hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

Okula devam eden, çalışmayan ergenlerin genel problem çözme becerilerinin ve diğer alt boyutlara ilişkin becerilerinin hayatıyla ilgili konularda söz hakkı olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>,05$ ). Bu bulgu, hem hayatıyla ilgili konularda söz hakkı olan ( $\bar{X} =112,09$ ) hem de söz hakkı olmayan ( $\bar{X} =112,02$ ) ergenlerin problem çözme becerilerinin benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.2. Zorbalık Davranışlarına İlişkin Bulgular

**Çizelge 3.10.** Ergenlerin Çalışma Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		AKRAN ZORBALIĞI						
		Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	SO	ST	U	p
AKRAN ZORBALIĞI	Zorba	Evet	153	23,90	83,30	12745,00	964,000	,00**
	Kişilik	Hayır	153	37,62	223,70	34226,00		
	Kendine	Evet	153	13,92	88,36	13519,50	1738,50	,00**
	Güven	Hayır	153	22,48	218,64	33451,50		
	Zorbalıktan	Evet	153	10,09	165,17	25271,50	9918,50	,02*
	Kaçınan	Hayır	153	9,09	141,83	21699,50		

\*p<,05

\*\*p<,01

Çizelge 3.10.'da ergenlerin çalışma durumuna göre zorba davranışlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde, çalışan ergenlerin zorba kişilik ( $\bar{X}=23,90$ ), kendine güven ( $\bar{X}=13,92$ ) puanlarının çalışmayan akranlarına göre daha düşük, zorbalıktan kaçınma puanlarının ( $\bar{X}=10,09$ ) ise daha yüksek olduğu ve bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir (Zorba kişilik U= 964,000, p<,01; kendine güven U= 1738,50, p<,01; zorbalıktan kaçınma U= 9918,50, p<,05). Zorbalığa ait alt boyut puanlarına bakıldığında, çalışmayan ergenlerin, çalışan ergenlere göre kendilerini hem daha zorba algıladıkları hem de kendilerine daha fazla güven duydukları ortaya konmuştur. Ayrıca, çalışan ergenlerin çalışmayan ergenlere göre daha çok zorbalıktan kaçındıkları belirlenmiştir.

**Çizelge 3.11.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Yaşa Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları

AKRAN ZORBALIĞI								
		Yaş	N	$\bar{x}$	SO	sd	$X^2$	p
ÇALIŞAN	Zorba Kişilik	15	37	24,08	75,72	3	5,559	,13
		16	38	22,68	65,16			
		17	38	23,76	77,84			
		18	40	25,02	88,64			
	Kendine Güven	15	37	13,89	76,96	3	2,486	,47
		16	38	14,10	81,57			
		17	38	13,21	67,75			
		18	40	14,47	81,49			
	Zorbalıktan Kaçınma	15	37	10,29	79,01	3	1,767	,62
		16	38	9,18	70,26			
		17	38	10,36	83,24			
		18	40	10,50	75,61			
OKULA DEVAM EDEN	Zorba Kişilik	15	37	40,35	95,08	3	11,571	<b>,00**</b>
		16	38	35,52	61,00			
		17	38	37,21	73,01			
		18	40	37,50	79,26			
	Kendine Güven	15	37	23,18	83,12	3	7,031	,07
		16	38	20,73	61,08			
		17	38	23,34	85,28			
		18	40	22,67	78,60			
	Zorbalıktan Kaçınma	15	37	8,51	68,23	3	5,661	,12
		16	38	8,73	72,34			
		17	38	8,81	76,28			
		18	40	10,25	90,23			

\*p<,05

\*\*p<,01

Çizelge 3.11.'de çalışan ve okula devam eden ergenlerin zorba davranışlarının yaşa göre Kruskall Wallis-H Testi sonuçları görülmektedir. Çalışan ergenlerde akran zorbalığının alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının 18 yaşta diğer yaşlara göre en yüksek düzeyde olduğu dikkati çekmektedir (Zorba kişilik  $\bar{X}$  =25,02, kendine güven  $\bar{X}$  =14,47, zorbalıktan kaçınma  $\bar{X}$  =10,50). Ancak Kruskall Wallis-H Testi sonucunda çalışan ergenlerin zorba davranışlarının farklı yaş seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır (p>,05). Bu bulgu, farklı yaş seviyesinde olan çalışan ergenlerin zorba davranışlarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Okula devam eden ergenlerin zorba davranışları yaşlara göre incelendiğinde; zorba kişilik alt boyutunda 15 yaş seviyesinde ( $\bar{X}$  =40,35) okula devam eden

ergenlerin zorba davranışlarının, 16 yaşındaki ( $\bar{X} = 35,52$ ) ergenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $p < ,01$ ). Bir başka ifadeyle, 15 yaş seviyesinde okula devam eden ergenlerin 16 yaş seviyesindeki ergenlere göre daha zorba bir kişilik ortaya koydukları söylenebilir. Kendine güven ve zorbalıktan kaçınma alt boyutlarında ise yaş seviyelerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ).

**Çizelge 3.12.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Doğum Sırasına Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

		AKRAN ZORBALIĞI						
		Doğum Sırası	N	$\bar{x}$	SO	sd	$X^2$	p
ÇALIŞAN	Zorba Kişilik	İlk çocuk	54	24,42	82,50	2	1,368	,50
		Orta çocuk	49	23,40	72,80			
		Son çocuk	50	23,82	75,18			
	Kendine Güven	İlk çocuk	54	14,46	83,55	2	1,915	,38
		Orta çocuk	49	13,63	74,70			
		Son çocuk	50	13,64	72,18			
	Zorbalıktan Kaçınma	İlk çocuk	54	9,94	79,13	2	1,634	,44
		Orta çocuk	49	10,53	81,20			
		Son çocuk	50	9,82	70,58			
OKULA DEVAM EDEN	Zorba Kişilik	İlk çocuk	74	37,29	75,21	2	3,318	,19
		Orta çocuk	23	35,91	65,04			
		Son çocuk	56	38,76	84,28			
	Kendine Güven	İlk çocuk	74	21,48	69,16	2	8,739	<b>,01*</b> Anlamlılık 3-1, 3-2
		Orta çocuk	23	21,95	68,39			
		Son çocuk	56	24,01	90,89			
	Zorbalıktan Kaçınma	İlk çocuk	74	8,77	72,93	2	3,325	,19
		Orta çocuk	23	9,69	91,78			
		Son çocuk	56	9,28	76,30			

\* $p < ,05$

Çizelge 3.12.'de çalışan ve okula devam eden ergenlerin doğum sırasına göre akran zorbalığı davranışlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Çalışan ergenlerde zorba kişilik ( $\bar{X} = 24,42$ ) ve kendine güven ( $\bar{X} = 14,46$ ) alt boyutlarında ilk çocuk olanların, zorbalıktan kaçınma alt boyutunda ( $\bar{X} = 10,53$ ) ise ortanca çocukların puan ortalamaları en yüksek olmasına rağmen, analiz sonuçları çalışan ergenlerin zorba davranışlarının aile içindeki doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p > ,05$ ). Bu bulgu, doğum sırası farklı olan çalışan ergenlerin zorba davranışlarının benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Okula devam eden, çalışmayan ergenlerde zorbalığa ilişkin kendine güven alt boyutunda ailenin son çocuğu olan ergenlerin ( $\bar{X}=24,01$ ), ilk ( $\bar{X}=21,48$ ) ve ortanca çocuklara ( $\bar{X}=21,95$ ) göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda da puanlarda görülen bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ( $X^2=8,739$ ,  $p<,05$ ). Yani son çocukların ilk ve orta çocuklara göre kendilerine daha fazla güven duydukları söylenebilir.

**Çizelge 3.13.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Kardeş Sayısına Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

AKRAN ZORBALIĞI								
	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	SO	sd	$X^2$	p	
ÇALIŞAN	Zorba Kişilik	Tek çocuk	7	25,28	92,86	3	5,176	,15
		Bir kardeş	47	24,52	81,61			
		İki kardeş	43	24,48	82,76			
		Üç + kardeş	56	22,98	66,73			
	Kendine Güven	Tek çocuk	7	14,28	83,21	3	4,609	,20
		Bir kardeş	47	14,65	84,38			
		İki kardeş	43	14,30	80,85			
		Üç + kardeş	56	12,98	67,07			
	Zorbalıktan Kaçınma	Tek çocuk	7	8,42	56,43	3	3,086	,37
		Bir kardeş	47	10,23	81,89			
		İki kardeş	43	10,76	81,03			
		Üç + kardeş	56	9,66	72,37			
OKULA DEVAM EDEN	Zorba Kişilik	Tek çocuk	18	37,38	75,39	3	2,089	,55
		Bir kardeş	75	38,01	81,99			
		İki kardeş	38	37,05	69,89			
		Üç + kardeş	22	37,50	73,59			
	Kendine Güven	Tek çocuk	18	20,88	62,19	3	5,649	,13
		Bir kardeş	75	23,32	84,55			
		İki kardeş	38	21,52	68,45			
		Üç + kardeş	22	22,59	78,16			
	Zorbalıktan Kaçınma	Tek çocuk	18	8,55	74,14	3	5,205	,15
		Bir kardeş	75	9,09	76,70			
		İki kardeş	38	8,63	68,62			
		Üç + kardeş	22	10,36	94,84			

Çizelge 3.13.'te çalışan ergenlerde zorba kişilik ( $\bar{X}=22,98$ ) ve kendine güven ( $\bar{X}=12,98$ ) alt boyutlarında en düşük puan ortalamalarına üç ve daha fazla kardeşi olan ergenlerin sahip olduğu görülmektedir. Zorbalıktan kaçınma boyutunda ise tek çocuk olan ergenler en düşük puan ortalamasına sahiptir ( $\bar{X}=8,42$ ). Puan ortalamalarında kardeş sayısına göre gözlenen bu farklılığa rağmen, yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları akran zorbalığına ait alt boyutlar açısından sahip olunan kardeş sayısının anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir ( $p>,05$ ).

Okula devam eden ergenlerin zorba kişilik ( $\bar{X}=38,01$ ) ve kendine güven ( $\bar{X}=23,32$ ) alt boyutlarında bir kardeşi olanların, zorbalıktan kaçınma alt boyutunda ise üç ve daha fazla sayıda kardeşi olan ergenlerin ( $\bar{X}=10,36$ ) puan ortalamaları en yüksektir. Fakat yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre, okula devam eden ergenlerin akran zorbalığı davranışları kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $p>,05$ ). Bu bulgu, farklı sayıda kardeşe sahip okula devam eden ergenlerin zorba davranışlarının benzer bir nitelikte olduğunu göstermektedir.

**Çizelge 3.14.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Anne Çalışma Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

AKRAN ZORBALIĞI								
		Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	SO	ST	U	p
<b>ÇALIŞAN</b>	Zorba Kişilik	Çalışmıyor	126	23,69	74,12	9339,00	1338,000	,08
		Çalışıyor	27	24,88	90,44	2442,00		
	Kendine Güven	Çalışmıyor	126	13,88	76,63	9655,50	1654,500	,82
		Çalışıyor	27	14,41	78,72	2125,50		
Zorbalıktan Kaçınma	Çalışmıyor	126	10,09	76,04	9581,00	1580,000	,56	
	Çalışıyor	27	10,07	81,48	2200,00			
<b>OKULA DEVAM EDEN</b>	Zorba Kişilik	Çalışmıyor	88	37,14	73,76	6490,50	2574,500	,29
		Çalışıyor	65	38,27	81,39	5290,50		
	Kendine Güven	Çalışmıyor	88	21,92	70,38	6193,50	2277,500	,03*
		Çalışıyor	65	23,24	85,96	5587,50		
	Zorbalıktan Kaçınma	Çalışmıyor	88	8,97	74,89	6590,00	2674,000	,48
		Çalışıyor	65	9,26	79,86	5191,00		

\* $p<,05$

Çizelge 3.14.'te çalışan ve okula devam eden ergenlerin zorba davranışlarının anne çalışma durumuna göre Mann-Whitney U Testi sonuçları bulunmaktadır. Çalışan ergenlerde, zorba kişilik alt boyutunda annesi çalışan ( $\bar{X}=24,88$ ) ve çalışmayan ( $\bar{X}=23,69$ ), kendine güven alt boyutunda annesi çalışan ( $\bar{X}=14,41$ ) ve çalışmayan ( $\bar{X}=13,88$ ) ergenlerin puan ortalamalarında fark olsa da yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bu bulgu, hem annesi çalışan hem de annesi çalışmayan ergenlerin akran zorbalığı davranışlarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır.



Okula devam eden ergenlerin kendine güven alt boyutunda annesi çalışanların ( $\bar{X} = 23,24$ ) çalışmayanlara göre ( $\bar{X} = 21,92$ ) puan ortalamaları daha yüksektir. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda da kendine güven alt boyutu açısından annesi çalışan ve çalışmayan ergenler arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ( $U = 2277,500$ ,  $p < ,05$ ). Zorba kişilik ( $\bar{X} = 38,27$ ) ve zorbalıktan kaçınma ( $\bar{X} = 9,26$ ) alt boyutlarında ise annesi çalışan ergenlerin puan ortalamaları daha yüksektir. Ancak analizler akran zorbalığı davranışlarının anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p > ,05$ ). Bu bulgu, annesi çalışan ve annesi çalışmayan ergenlerin zorba davranışlarının benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

**Çizelge 3.15.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin İstenmeyen Davranışı Karşısında Ailenin Tepkisine Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

		AKRAN ZORBALIĞI						
		Aile Tepkisi	N	$\bar{x}$	SO	sd	$X^2$	p
ÇALIŞAN	Zorba Kişilik	Döver, bağıır	32	23,78	75,22	2	,892	,64
		Konuşur	101	24,03	79,09			
		Hiçbir şey yapmaz	20	23,40	69,28			
	Kendine Güven	Döver, bağıır	32	13,50	71,70	2	3,601	,16
		Konuşur	101	14,28	81,50			
		Hiçbir şey yapmaz	20	12,80	62,73			
	Zorbalıktan Kaçınma	Döver, bağıır	32	9,93	80,08	2	3,801	,14
		Konuşur	101	10,33	79,57			
		Hiçbir şey yapmaz	20	9,10	59,10			
OKULA DEVAM EDEN	Zorba Kişilik	Döver, bağıır	51	38,223	81,90	2	2,249	,32
		Konuşur	94	37,48	76,01			
		Hiçbir şey yapmaz	8	35,37	57,38			
	Kendine Güven	Döver, bağıır	51	22,76	77,60	2	,404	,81
		Konuşur	94	22,29	75,90			
		Hiçbir şey yapmaz	8	22,87	86,06			
	Zorbalıktan Kaçınma	Döver, bağıır	51	9,00	75,06	2	,237	,88
		Konuşur	94	9,14	77,61			
		Hiçbir şey yapmaz	8	9,12	82,25			

Çizelge 3.15.'te çalışan ve okula devam eden ergenlerin istenmeyen davranışı karşısında ailenin tepkisine göre zorba davranışlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Çalışan ergenlerde zorba kişilik ( $\bar{X} = 24,03$ ), kendine güven ( $\bar{X} = 14,28$ ) ve zorbalıktan kaçınma ( $\bar{X} = 10,33$ ) olmak üzere üç alt boyuta ait puan ortalamalarının ailesi konuşan ergenlerde ailesi dövüp, bağıran ve hiçbir şey yapmayan ergenlere

göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistikî analizler sonucunda belirtilen alanlarda anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı ortaya konmuştur ( $p>05$ ).

Okula devam eden ergenlerin zorba davranışlarının aile tepkisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda zorba kişilik, kendine güven, zorbalıktan kaçınma alt boyutlarının tümünde puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda da belirtilen alt boyutlarda ailenin tepkisine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p>,05$ ). Bu bulgu, farklı aile tepkilerine maruz kalan ergenlerin zorba davranışlarının benzer bir nitelikte olduğunu göstermektedir.

**Çizelge 3.16.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Dayak Yeme Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		AKRAN ZORBALIĞI						
		Dayak Yeme Durumu	N	$\bar{x}$	SO	ST	U	p
ÇALIŞAN	Zorba Kişilik	Evet	26	22,53	71,88	1869,00	1518,000	,51
		Hayır	127	24,18	78,05	9912,00		
	Kendine Güven	Evet	26	12,57	57,31	1490,00	1139,000	,01*
		Hayır	127	14,20	81,03	10291,00		
	Zorbalıktan Kaçınma	Evet	26	9,53	61,85	1608,00	1257,000	,02*
		Hayır	127	10,20	80,10	10173,00		
OKULA DEVAM EDEN	Zorba Kişilik	Evet	27	38,14	80,98	2186,50	1593,500	,60
		Hayır	126	37,51	76,15	9594,50		
	Kendine Güven	Evet	27	21,77	72,48	1957,00	1579,000	,55
		Hayır	126	22,63	77,97	9824,00		
	Zorbalıktan Kaçınma	Evet	27	9,59	80,89	2184,00	1596,000	,60
		Hayır	126	8,99	76,17	9597,00		

\* $p<,05$

Çizelge 3.16.'da da görüldüğü gibi çalışan ergenlerin zorba davranışlarının ergenlerin dayak yeme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan analizler sonucunda zorba kişilik ( $\bar{X} = 22,53$ ), kendine güven ( $\bar{X} = 12,57$ ), zorbalıktan kaçınma ( $\bar{X} = 9,53$ ) alt boyutlarında dayağa maruz kalan ergenlerin dayağa maruz kalmayanlara göre puan ortalamaları belirtilen alt

boyutlarda daha düşüktür. Ancak gerçekleştirilen analiz sonuçları bu puan farkının kendine güven ve zorbalıktan kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeydeyken (Kendine güven  $U= 1139,000$ ,  $p<,05$ ; zorbalıktan kaçınma  $U= 1257,000$ ,  $p<,05$ ); zorba kişilik alt boyutunda anlamlı düzeyde olmadığını göstermiştir ( $p>,05$ ). Bu bulgu, dayak yiyen ve dayak yemeyen çalışan ergenlerin zorba davranışlarının benzer nitelikte olduğunu, dayak yemeyen ergenlerin ise hem daha kendine güven duydukları hem de daha fazla zorbalıktan kaçındıklarını ortaya koymaktadır.

Okula devam eden ergenlerde dayağa maruz kaldığını ifade eden ergenlerin zorba kişilik ( $\bar{X} =38,14$ ) ve zorbalıktan kaçınma ( $\bar{X} =9,59$ ) alt boyutların puan ortalamalarının dayağa maruz kalmadığını ifade eden ergenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen Mann-Whitney U Testine göre belirtilen alt boyutlardaki bu puan farklılığının anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ( $p>,05$ ). Kendine güven alt boyutunda ise dayağa maruz kalmayan ergenlerin ( $\bar{X} =22,63$ ) puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmesine rağmen bu farkın anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır ( $p>,05$ ).

**Çizelge 3.17.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Ailenin Çocuğun Düşüncesine Önem Verme Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları

AKRAN ZORBALIĞI								
		Düşüncesi Önem Verme	N	$\bar{x}$	SO	sd	$X^2$	p
ÇALIŞAN	Zorba Kişilik	Evet	67	24,20	79,38	2	3,740	,15
		Bazen	71	24,23	79,18			
		Hayır	15	21,86	56,07			
	Kendine Güven	Evet	67	14,49	84,55	2	9,921	,00**
		Bazen	71	13,95	76,67			
		Hayır	15	11,26	44,83			
	Zorbalıktan Kaçınma	Evet	67	9,47	70,61	2	2,595	,27
		Bazen	71	10,63	82,63			
		Hayır	15	10,26	78,90			
OKULA DEVAM EDEN	Zorba Kişilik	Evet	76	36,77	72,31	2	2,160	,34
		Bazen	61	38,00	79,88			
		Hayır	16	40,25	88,31			
	Kendine Güven	Evet	76	22,06	70,64	2	3,276	,19
		Bazen	61	22,65	82,27			
		Hayır	16	23,81	87,09			
	Zorbalıktan Kaçınma	Evet	76	8,82	74,76	2	,527	,76
		Bazen	61	9,21	78,32			
		Hayır	16	9,93	82,63			

\*\*p<,01

Çizelge 3.17.'de çalışan ergenlere ilişkin sonuçlar incelendiğinde; ailenin çocuğun düşüncesine önem verme durumunun kendine güven alt boyutuna ilişkin puanlarda anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir ( $X^2= 9,921$ ,  $p<,01$ ). Düşüncesine önem verilen ailelerde yaşayan ergenlerin kendine güven puan ortalamaları ( $\bar{X}=14,49$ ) verilmeyenlere göre ( $\bar{X}=11,26$ ) belirgin biçimde yüksektir. Ancak zorba kişilik ve zorbalıktan kaçınma alt boyutlarında ailenin çocuğun düşüncesine önem verme durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $p>,05$ ).

Okula devam eden ergenlerde ise zorba kişilik ( $\bar{X}=40,25$ ), kendine güven ( $\bar{X}=23,81$ ) ve zorbalıktan kaçınma ( $\bar{X}=9,93$ ) alt boyutlarında ailesinin düşüncelerine önem vermediğini düşünen ergenlerin puan ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani ailesinin düşüncelerine önem vermediğini düşünen ergenlerin daha zorba bir kişiliğe sahip olmasına, daha kendilerine güvenmelerine ve daha zorbalıktan kaçınan bir tutum benimsemelerine

rağmen zorba davranışlarının ailenin çocuğun düşüncesine önem verme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ( $p>,05$ ). Bu bulguya göre, düşüncesine önem verilen ve verilmeyen ergenlerin zorba davranışlarının benzer olduğu söylenebilir.

**Çizelge 3.18.** Çalışan ve Okula Devam Eden Ergenlerin Hayatı ile İlgili Kararlarda Söz Hakkına Sahip Olma Durumuna Göre Zorba Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		AKRAN ZORBALIĞI						
		Söz Hakkı	N	$\bar{x}$	SO	ST	U	p
ÇALIŞAN	Zorba Kişilik	Evet	86	23,94	79,16	6808,00	2695,000	,49
		Hayır	67	23,85	74,22	4973,00		
	Kendine Güven	Evet	86	14,00	77,70	6682,50	2820,500	,82
		Hayır	67	13,83	76,10	5098,50		
	Zorbalıktan Kaçınma	Evet	86	9,60	70,52	6065,00	2324,000	<b>,03*</b>
		Hayır	67	10,71	85,31	5716,00		
OKULA DEVAM EDEN	Zorba Kişilik	Evet	115	37,42	75,40	8671,50	2001,500	,43
		Hayır	38	38,23	81,83	3109,50		
	Kendine Güven	Evet	115	22,74	79,24	9113,00	1927,000	,27
		Hayır	38	21,68	70,21	2668,00		
	Zorbalıktan Kaçınma	Evet	115	8,86	74,45	8561,50	1891,500	,20
		Hayır	38	9,78	84,72	3219,50		

\* $p<,05$

Çizelge 3.18.'e göre analiz sonuçları, zorbalıktan kaçınma alt boyutu hariç çalışan ergenlerin zorba davranışlarının hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p>,05$ ). Bu bulgu, hayatıyla ilgili konularda söz hakkı olan ve olmayan ergenlerin akran zorbalığı davranışlarının benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Zorbalıktan kaçınma alt boyutunda ise söz hakkına sahip olan ergenlerin ( $\bar{X}=9,60$ ), söz hakkına sahip olmayan ergenlere ( $\bar{X}=10,71$ ) göre daha düşük puan aldığı ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Diğer bir deyişle, hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olan ergenler söz hakkına sahip olmayan ergenlere göre zorbalıktan daha az kaçınmaktadırlar.

Okula devam eden ergenlerin hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre zorba davranışları incelendiğinde, zorba kişilik ( $\bar{X}=37,42$ ) ve zorbalıktan kaçınma ( $\bar{X}=8,86$ ) alt boyutlarında söz hakkına sahip olan ergenlerin

söz hakkı olmayan ergenlere göre daha düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre mevcut olan bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>,05$ ). Kendine güven alt boyutunda ise hayatıyla ilgili konularda söz hakkı olan ergenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X} =22,74$ ), söz hakkı olmayan ergenlere göre ( $\bar{X} =21,68$ ) daha yüksek olduğu, yani söz hakkı olan ergenlerin daha kendilerine güvenli oldukları görülse de, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Bu bulgu, hayatıyla ilgili konularda söz hakkı olan ve olmayan ergenlerin zorba davranışlarının belirtilen alt boyutlarda benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

**Çizelge 3.19.** Çalışan Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Akran Zorbalığı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sperman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

		AKRAN ZORBALIĞI					
		Zorba Kişilik		Kendine Güven		Zorbalıktan Kaçınma	
		<b>p</b>	<b>r</b>	<b>p</b>	<b>r</b>	<b>p</b>	<b>r</b>
<b>PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ</b>	Aceleci Yaklaşım	,79	,022	,12	-,126	,13	,121
	Düşünen Yaklaşım	,96	-,003	<b>,03*</b>	<b>,175</b>	,32	-,080
	Kaçıngan Yaklaşım	,75	-,026	,33	-,079	,21	,101
	Değerlendirici Yaklaşım	,70	-,031	<b>,00**</b>	<b>,278</b>	,16	-,112
	Kendine Güvenli Yaklaşım	,68	,033	<b>,00**</b>	<b>,215</b>	,45	-,061
	Planlı Yaklaşım	<b>,04*</b>	<b>,163</b>	<b>,02*</b>	<b>,185</b>	,24	-,094
	Toplam	,52,	052	,05	,157	,77	,024

\* $p<,05$

\*\* $p<,01$

Çizelge 3.19.'da çalışan ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin puanları ile akran zorbalığı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Sperman Brown Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır. Problem çözme becerilerinin planlı yaklaşım alt boyutu ile akran zorbalığının zorba kişilik alt boyutu ( $r=0,163$ ) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p<,05$ ). Çalışan ergenlerin planlı yaklaşıma ilişkin puanları arttıkça zorba kişiliğe ilişkin puanları da artmakta, yani çalışan ergenler problemlere daha planlı yaklaştıkça daha az zorba davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Problem

çözme becerilerinin diğer alt boyutları ve toplam puanı ile akran zorbalığının zorba kişilik alt boyutu arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır ( $p>,05$ ).

Problem Çözme Envanterinin düşünen ( $r=0,175$ ), değerlendirici ( $r=0,278$ ), kendine güvenli ( $r=0,215$ ) ve planlı yaklaşım ( $r=0,185$ ) alt boyutları ile Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeğinin kendine güven alt boyutu ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p<,05$ ;  $p<,01$ ). Bu bulgu, araştırmaya alınan çalışan ergenlerin problemlere daha düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaştıkça daha az kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Problem çözme becerilerine ait diğer alt boyutlar ile akran zorbalığının kendine güven alt boyutunun puan ortalamaları arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır ( $p>,05$ ). Diğer bir deyişle ergenlerin problem çözme becerileri ile zorbalıktan kaçınma davranışları arasında bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>,05$ ).

**Çizelge 3.20.** Okula Devam Eden Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Akran Zorbalığı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sperman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

	AKRAN ZORBALIĞI						
	Zorba Kişilik		Kendine Güven		Zorbalıktan Kaçınma		
	<b>p</b>	<b>r</b>	<b>p</b>	<b>r</b>	<b>p</b>	<b>r</b>	
<b>PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ</b>	Acelecî Yaklaşım	,40	,560	,02*	,188	,83	,017
	Düşünen Yaklaşım	,07	,143	,56	,047	,69	,032
	Kaçıngan Yaklaşım	,46	-,060	,18	-,108	,33	-,100
	Değerlendirici Yaklaşım	,91	,009	,73	,028	,97	,003
	Kendine Güvenli Yaklaşım	,00**	,225**	,55	,048	,06	,178
	Planlı Yaklaşım	,01*	,196*	,09	,136	,19	,104
	Toplam	,08	,141	,34	-,077	,40	,048

\* $p<,05$

\*\* $p<,01$

Çizelge 3.20.'de okula devam eden ergenlerin problem çözme becerileri ile akran zorbalığı puanları arasındaki ilişkiye yönelik Sperman Brown Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır. Problem Çözme Envanteri'nin kendine güvenli ( $r=0,225$ ,  $p<,01$ ) ve planlı yaklaşım ( $r=0,196$ ,  $p<,05$ ) alt boyutları ile Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin zorba kişilik alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu

görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya alınan ergenlerin Problem Çözme Envanteri'ne ait belirtilen alt boyutların puan ortalamaları arttıkça zorba kişilik alt boyutuna ait puanlarının da arttığını yani ergenlerin problemlere daha kendine güvenli ve planlı yaklaştıkça daha az akran zorbalığı davranışı sergilediklerini göstermektedir. Problem çözme becerilerine ait aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirici yaklaşım alt boyutları ve genel problem çözme becerileri ile zorba kişilik alt boyutları arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır ( $p>,05$ ).

Problem Çözme Envanteri'nin aceleci yaklaşım alt boyutu ( $r=0,188$ ) ile akran zorbalığının kendine güven alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $p<,05$ ). Bu bulgu araştırmaya alınan ergenlerin kendine güven alt boyutuna ait puanları arttıkça problem çözme envanterine ait aceleci yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının da arttığını yani ergenlerin kendilerine güvenleri azaldıkça daha aceleci davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Problem çözme becerilerine ait düşünen ( $r=0,047$ ), kaçınan ( $r= -0,108$ ), değerlendirici ( $r=0,028$ ), kendine güvenli ( $r=0,048$ ) ve planlı yaklaşım ( $r=0,136$ ) olmak üzere tüm alt boyutları ve toplam puan ( $r=-0,077$ ) ile akran zorbalığına ilişkin kendine güven alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Problem Çözme Envanteri'nin tüm alt boyutları ve toplam puanı ile Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin zorbalıktan kaçınma alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır ( $p>,05$ ).



#### 4. TARTIŞMA

Bu bölümde çalışan ve okula devam eden ergenlerin, problem çözme ve akran zorbalığı davranışlarıyla ilgili olarak araştırma sonucunda elde edilen bulgular tartışılacaktır.

Araştırmanın bulguları çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin, okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerine göre daha yüksek olduğunu, benzer şekilde çalışan ergenlerin okula devam eden ergenlere göre problem çözmede daha değerlendirmeci bir yaklaşım içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Çalışmak özellikle ergenlik döneminde çocukların hem gelişimleri hem de ruh sağlıkları açısından tehdit oluşturabilen bir durumdur (Kouvonen ve Lintonen, 2002). Temel gereksinimlerinin karşılanmaması, istismara açık bir ortam olması, çocuktan yetişkin rolünün beklenmesi, iş yoğunluğu, uzun çalışma saatleri, özlük haklarının yetersiz oluşu gibi kötü çalışma koşulları çocuklar için stres kaynağı oluşturup gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Bildik ve ark., 2004). Tüm bunların yanı sıra çalışan ergenler çoğunlukla yetişkinlerin olduğu ortamlarda çalışmaktadır ve bu durum kendilerini yaşıtlarına göre daha büyük ve olgun olarak görmelerine neden olabilmektedir (Baybuğa, 2000; Köksal, 1992). Ailelerinden uzakta daha uzun zaman geçirmeleri, yaşıtlarına göre çok daha farklı ortamlarda yetişkinlerle aynı koşullar altında bulunmaları, hazır olmadıkları pek çok sorumluluğu üstlenmeleri gibi nedenlerle pek çok problemle karşılaşabilmektedirler (ILO, 2006). Ailenin, işyerindeki diğer çalışanların ve işyeri sahibinin beklentilerini yerine getirme zorunluluğu gibi nedenlerle bu problemleri çözme konusunda da daha fazla sorumluluğa sahiptirler. Hatta çoğu zaman bu bir zorunluluktur. Problem çözme konusunda ebeveynlerin ya da farklı bir yetişkinin desteği daha azdır. Bu nedenle çoğu kez ekonomik nedenlerle çalışmak zorunda olan ve eğitimleri sekteye uğrayan ergenlerin problem çözme becerilerinin ve değerlendirmeci yaklaşımlarının okula devam eden yaşıtlarına göre daha yüksek olması beklenebilir. Buna ek olarak, çalışan ergenlerin çalışma koşullarının uygun olmayışı, uzun saatler çalışma zorunluluğu, ebeveyn denetiminin sınırlı oluşu gibi nedenlerle problemleri çeşitlilik göstermekle

birlikte çözüm yolları da sınırlıdır. Bu özellikler de ergenin karşılaştığı problemlerle ilgili olarak sahip olduğu koşulları ve çözüme ilişkin seçenekleri daha iyi değerlendirmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırmada çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, pek çok araştırma sonucu ile desteklenmektedir (Açık, 2013; Bilgin, 2010; Doğan, 2009 ve Otacıoğlu, 2008). Gökbüzoğlu (2008) ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmasında da ergenlerin yaşı ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Sezen ve Paliç (2011)'in lise öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerini ortaya koymak amacıyla lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında Problem Çözme Envanteri ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin yaşlarının birbirine yakın olması bu sonucun nedeni olarak görülebilir.

Problem çözme becerileri açısından toplam puanda anlamlı farklılık bulunmamasına karşın, okula devam etmekte olan 17 yaş düzeyindeki ergenlerin problem çözmeye karşı kaçınan yaklaşımları 15 yaş düzeyindeki ergenlere nazaran daha yüksek bulunmuştur. 17 yaş düzeyindeki ergenler ergenliğin getirdiği değişimlere ayak uydurmanın yanı sıra geleceklerini belirleyecek çok önemli bir sınava da hazırlanmaktadır. Dolayısıyla 15 yaş düzeyindeki ergenlere göre daha fazla problemle karşı karşıya kaldıkları ve bu problemlerle baş etmekte zorlandıkları için kaçınan bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Ünüvar (2003) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında lise birinci sınıfa devam eden çocukların lise ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre problem çözmeye daha kaçınan bir yaklaşım sergilediklerini tespit etmiştir. Pakkal (2007)'in yaptığı araştırma da Ünüvar (2003)'ü destekler nitelikte olmasına karşın, Çeşit (2011)'in yaptığı çalışmada kaçınan yaklaşımın yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Problem çözme becerisi üzerinde, yaşın etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarının farklılık

gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılıklar örneklem gruplarının farklı özellikler taşımasından ileri gelebilmektedir.

Araştırmada okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerinin kardeş sayısı ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında araştırmanın bu bulgusunu destekler çalışmalar olduğu gibi (Çağlayan ve ark., 2008) genel problem çözme becerisi açısından kardeşi olmayan çocukların olan çocuklara göre daha iyi problem çözdüklerini saptayan çalışmalar (Güzel, 2014) da mevcuttur. Açık (2013) gerçekleştirdiği araştırmada 1, 2, 3, 4 ve daha fazla kardeşi olan çocukların kendilerini kardeşi olmayanlara göre problem çözme konusunda daha yeterli görmekte olduklarını saptamıştır. Araştırmada ise çalışan ergenlerde iki kardeşi olan ergenlerin problem çözmeye değerlendirmeci yaklaşımı daha fazla kullandıkları, diğer alt boyutlarda ise kardeş sayısına göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Çalışan çocuklar genellikle ekonomik nedenler dolayısıyla çalışmaktadırlar (Arkan, 2011). Bu yüzden çocukların çalıştığı ailelerde genellikle diğer kardeşler de çalışmakta ve çalışan kardeşler işyerlerinde benzer problemlerle karşılaşmaktadırlar. Kardeşler arasında karşılaşılan problemler açısından bir paylaşım söz konusu olduğundan ve kardeşe sahip olan çocukların aile içinde daha fazla problemle karşılaşmalarından dolayı etkin problem çözme yolları bulmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Güzel (2014) ise araştırmasında kardeşe sahip olup olmamanın problem çözmenin hiçbir alt boyutunda farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada çalışan ergenler içinde annesi çalışan çocukların planlı yaklaşım becerilerinin, annesi çalışmayan ergenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Anne çocuğun bakımını üstlenen, doğumdan hemen sonra ilk etkileşimde bulunduğu, çocuğun hayatında kalıcı izler bırakan kişilerden biridir (Tümekaya, 2012). Yaşın artmasıyla birlikte çocuk annesine maddi ihtiyaçları açısından eskisi kadar bağımlı olmasa da manevi ihtiyaçların sağlıklı bir şekilde giderilebilmesi için anne-çocuk bağı yaşam boyu devam etmelidir. Ergenlik dönemi arkadaş ilişkilerinin öne çıktığı bir dönem olsa da çocuk annesinin desteğini hissetmeye hala derin bir ihtiyaç duymaktadır. Gelişen ve değişen yaşam koşulları nedeniyle anne de çalışma

hayatına girmiştir. Annenin çalışması çoğu zaman çocuk açısından da olumlu olmasına karşın ağır çalışma koşulları, iş stresi gibi etkenler nedeniyle çalışan anneler kimi zaman çocuklarıyla yeterince, etkin ve verimli zaman geçiremeyebilmektedirler (Yavuzer, 2005, s.: 60). Çalışan anneler iş ve iş dışındaki sorumluluklarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek ve yerine getirebilmek için zamanlarını daha iyi planlamak zorundadırlar. Elde edilen bu sonuç çalışan annelerin çalışan çocuklarına problem çözme ile ilgili planlı olma konusunda yeterince iyi bir model olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da annesi çalışmayan ergenlerin annesi çalışan ergenlere göre problem çözüme daha aceleci yaklaşıma sahip olduklarıdır. Çalışan kadınlar, eş, anne, akraba gibi rollerin yanında çalışan rolünü de üstlenmektedirler (Karaca, 2009). Çalışan anneler birçok rolü aynı anda üstlendikleri için pek çok problemle karşı karşıya kalabilmekte ve zamanı daha iyi yönetmeleri gerekmektedir. Bu nedenle günlük sorumluluklarını yerine getirebilmek için karşılaştıkları problemleri çözerken daha etkin çözüm yolları bulmaları gerekmektedir. Bu durumun da annesi çalışan ergenlerin annesi çalışmayan ergenlere göre daha etkin problem çözme yolları kullanmalarının nedeni olabilir. Akpınar (2014) üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal becerilerini incelediği çalışmasında, annesi esnaf olan öğretmen adaylarının, annesi ev hanımı olanlara göre problem çözme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu bulgu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmada, istenmeyen bir şey yaptığında hiçbir tepkide bulunmayan ailelerde yetişen çalışan ergenler ile konuşarak tepki gösteren ailelerde yetişen çalışan ergenlerin değerlendirmeci yaklaşımı benimsemeleri açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Ebeveynleri herhangi bir tepkide bulunmayan ergenler, konuşarak tepki veren ergenlere göre problem çözerken değerlendirmeci yaklaşımı daha fazla kullanmaktadırlar. İstenmeyen davranışlarının sonucunda meydana gelen olumsuz durumlarda ailesi tepki vermeyen çocukların, ortaya çıkan yeni problemlere kendileri çözüm buldukları ve bu yüzden daha etkili problem çözme becerileri geliştirmiş olabilecekleri söylenebilir. Ailesinde istenmeyen davranışı sonucunda dövme,

bağırma gibi tepkilere maruz kalan okula devam eden ergenlerin ailesi konuşana göre; ailesi hiçbir şey yapmayan ergenlerin ailesi döven, bağırana göre değerlendirici yaklaşımı daha fazla kullanmakta olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalar dayak gibi fiziksel ceza yöntemlerinin hala yaygın bir şekilde kullanılmakta olduğunu göstermektedir (Güler ve ark., 2002; Öztürk, 2007). Bu cezalandırma yöntemine maruz kalan çocukların psikolojik sorunların yanı sıra, öfke kontrolü ve iletişimle ilgili sorunlar da yaşadığı görülmektedir (Avcı, 2006; Erkman, 1989; Gümüş Gers, 2012). İstenmeyen davranışlarda bulunduğu anda dayağa maruz kalan ergenlerin karşılaştıkları problemler karşısında dayaktan kaçınmak için olayın olası sonuçlarını daha çok düşündüğü ve problem çözmede daha değerlendirici bir yaklaşımı benimsediği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin evde dayak yeme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Okula devam eden ergenlerde ise kaçınan ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farklılık söz konusudur. Çalışma sonuçlarına göre evde dayak yemeyen ergenler problem çözmede daha kaçınan ve daha az planlıdır. Dayak, çocuğun yaşantısında fiziksel etkilerin yanı sıra sosyal ve duygusal etkilerin ortaya çıkmasında da rol oynar. Dayağa maruz kalan çocuklar öfke ve isyan hissederler. Bu durum da çocuğu iç denetim sağlamada ve sorumluluk duygusunun gelişimini olumsuz olarak etkiler (Gershoff, 2002). Tüm bu olumsuzluklara rağmen dayak çocuk disiplininde kullanılmaya hala devam etmektedir. Bilir ve arkadaşları (1991) yaptığı çalışmada ülkemizdeki çocukların yarısından fazlasının ebeveynleri tarafından fiziksel olarak cezalandırıldığını saptamıştır. Gamsız Bilgin ve arkadaşları (2004) ise kendi çalışmalarında fiziksel istismara maruz kalan çocukların yarıya yakınının seyrek olarak istismar edildiğini tespit etmiştir. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında istismara uğrayan çocuk sayısı fazla olsa da istismar edilme sıklığının seyrek olduğu görülmektedir (Gözütok ve ark., 2006; Öztürk, 2007; Sezen, 2010). Yapılan araştırmalar şiddetin çocuk üzerindeki etkisinin şiddetin tipine, sıklığına, çocuğun yaşına, cinsiyetine, kişiliğine ve bilişsel gelişim düzeyine göre değiştiğini göstermektedir (Joffe ve ark., 1990; Zun ve Rosen, 2003). Bu nedenle çalışmaya alınan ergenlerden dayağa maruz kaldığını ifade edenlerin dayak yeme sıklığının

seyrek ve çok seyrek olduğu ve problem çözme becerilerinin bu durumdan etkilenmediği söylenebilir.

Çalışmada ailesi tarafından düşüncelerine önem verilmeyen çalışan ergenlerin düşüncesine önem verilen çalışan ergenlere göre problem çözmede daha fazla düşünen, değerlendirici ve planlı yaklaşımı benimsedikleri görülürken, düşüncelerine önem verilen ergenlerin önem verilmeyen çalışan ergenlere göre daha fazla kaçınan yaklaşımı benimsedikleri saptanmıştır. Çalışan ergenler kötü iş koşulları, yoksulluk, sağlıksız koşullar, beslenme sorunları gibi pek çok problemle karşı karşıya kalmaktadır (Bulut, 1997). Öte yandan ise deneyim elde etmektedirler. Problem çözme becerilerini etkileyen en önemli faktörlerden biri de deneyimlerdir. Karşılaşılan problemlerde kişi problemin çözümü konusunda ipucu yakalamak ve fikir yürütmek için önceki bilgileri gözden geçirmektedir (Bingham, 1983). Çalışan ergenlerin iş hayatı sayesinde deneyim elde ettiği ve bu deneyimler sayesinde okula devam eden ergenlere göre daha etkin problem çözme stratejileri geliştirmiş olabilecekleri söylenebilir. Okula devam eden ergenlerde ise ailesinin düşüncelerine önem verdiği ergenlerin aceleci yaklaşımlarının, düşüncesine önem verilmeyen ergenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğan (2009) yaptığı araştırmada da aceleci yaklaşımın, ebeveynlerin tutumlarına göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Ebeveynlerini demokratik olarak algılayan ergenlerin, koruyucu olarak algılayanlara göre aceleci yaklaşım açısından daha olumlu bir problem çözme yaklaşımı sergilemekte olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışma, araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Bu durumun araştırmalarda çalışılan örneklem gruplarının farklılığından ileri geldiği düşünülmektedir.

Araştırmaya alınan okula devam eden ergenlerde problem çözme becerileri açısından hayatı ile ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Çalışan ergenlerde ise hayatı ile ilgili konularda söz hakkına sahip olduğunu düşünmeyen ergenlerin problem çözmede daha planlı bir yaklaşım benimsedikleri saptanmıştır. Ergenlik dönemi siyasi, dini ve felsefi görüşler geliştirmek, meslek seçimi yapmak, yaşam tarzını belirlemek gibi önemli tercihlerin yapıldığı bir dönemdir. Bu dönemde ergenler aile içindeki kararlarda kendilerini söz

sahibi olarak hissetmeseler de iş yerinde yetişkin rolleri yaşamakta ve daha özerk davranabilmektedirler. Bu durum ergenlerin karşılaştıkları sorunlar ile kendi başlarına mücadele etmek zorunda kaldıklarından daha planlı bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın zorbalıkla ilgili bulgularında; okula devam eden ve çalışmayan ergenlerin çalışan ergenlere göre daha fazla akran zorbalığı davranışı ortaya koydukları saptanmıştır. Okulda şiddetle karşılaşan ergen ve çocukların okula yabancılaşma, kendine güvenlerini kaybetme, akademik başarısızlık yaşama gibi pek çok problem yaşadıkları bilinmektedir (Everett ve Price, 1995; Pekel Uludağlı ve Uçanok, 2005). Janosz ve arkadaşları (2008)'nın adölesanlarla gerçekleştirdikleri çalışmada, ergenlerin şiddete doğrudan maruz kalmasalar bile şahit olmaları durumunda olumsuz etkilenebilecekleri tespit edilmiştir. Okula devam eden ergenlerin çalışan ergenlere göre daha fazla akran zorbalığına şahit oldukları ve bu durumun daha fazla akran zorbalığı göstermelerine neden olduğu düşünülmektedir. Çalışmayan ergenlerin çalışan ergenlere göre kendilerini hem daha zorba algıladıkları, hem de kendilerine daha fazla güven duydukları ortaya konmuştur. Daha fazla zorbalık uygulayan ergenlerin, zorbalık gibi istenmeyen yollarla olsa da istediklerini elde ediyor olması kendilerine daha güvenli olmalarını desteklemiş olabilir. Çalışan ergenlerin ise çalışmayan ergenlere göre daha çok zorbalıktan kaçındıkları belirlenmiştir. Çalışan ergenlerin iş yerinde karşılaştıkları zorbalık davranışlarının sonuçlarına daha fazla şahit olmalarının zorbalıktan kaçınmalarına neden olduğu söylenebilir.

Çalışmada, çalışan ergenlerin zorbalık davranışlarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Okula devam eden ergenlerde ise hem toplam puanda, hem de zorba kişilik boyutunda yapılan analizler sonucunda, yaşlara göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 15 yaşındaki ergenlerin zorba kişilik alt boyutunda diğer yaşlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Barth ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada sınıf ortamının etkisini iki yıl boyunca 65 sınıfta izlemişlerdir. Çalışma sonunda sınıf ortamı yeterli olmadığında arkadaşlık ilişkilerinin zayıfladığını ve saldırganlığın arttığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın

örneklem grubu için de benzer bir durum söz konusu olabilir. Tüm bu etkenlerin yanı sıra 15 yaş lise ve dengi okullara geçişin gerçekleştirildiği yıldır. Ergenlerin yeni bir okula ve arkadaş grubuna uyum sağlama sürecinde oldukları söylenebilir. Schreck ve arkadaşlarının (2003) yaptığı çalışmanın, bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu yani yaşın artmasıyla birlikte zorbalık davranışının azaldığı görülmektedir. Bu çalışmanın, araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Borg (1998) ilkokuldaki fiziksel zorbalığın yerini sözel zorbalığın aldığını saptamıştır. Borg (1998)'a göre yaşla beraber akran zorbalığı azalmak yerine sadece biçim değiştirmektedir. Bu durumun da zorbalığın yaşla beraber azalmış gibi görünmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya alınan okula devam eden ergenlerin kendine güven boyutundan aldıkları puanların doğum sırasına göre farklılaştığı, son çocukların ilk ve ortanca çocuklara göre kendilerine daha fazla güven duydukları saptanmıştır. Küçük çocuklar çoğunlukla ailede ilgi odağı olurlar. Büyüceler de aile üyeleri tarafından çocuk olarak görülmeye devam etmeleri benmerkezci tavırlar geliştirmelerine sebep olabilmektedir (Yavuzer, 1996, s.: 107). Bu durumun da daha kendilerine güvenli olmalarına sebep olduğu söylenebilir. Çalışan ergenlerde ise doğum sırasının zorba kişiliğe ilişkin puanlarda anlamlı düzeyde farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Bu sonuç çalışan ergenlere ilişkin farklı özelliklerin doğum sırasından daha fazla etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde hem çalışan ergenlerde, hem de okula devam eden ergenlerde sahip olunan kardeş sayısı zorbalık davranışında farklılığa neden olmamaktadır.

Okula devam eden ergenlerde annesi çalışanların, annesi çalışmayan ergenlere göre kendilerine daha güvenli oldukları saptanmıştır. Çalışan anneler çocuğa vakit ayırma anlamında zorluk yaşabilmesine rağmen benimsedikleri anne-baba tutumları çalışmayan annelere göre farklılık göstermektedirler. Hoffman (2000) 369 aile ile gerçekleştirdiği çalışmasında ev hanımı olan annelerin çalışan annelere göre hem otoriter hem de serbest bırakan tutumu daha çok benimsediklerini, çalışmayan annelerin daha fazla otorite kurma ve gücünü gösterme davranışlarını sergilediklerini saptamıştır. Booth (2002) da gerçekleştirdiği çalışmada çalışan



annelerin çocuklarıyla ilişkilerinin çalışmayan annelere göre daha duygusal ve sıcak olduğunu tespit etmiştir. Annelerin çalışması sonucu daha yüksek morale sahip oldukları, kendilerini daha güçlü hissettikleri ve kendi psikolojik sağlıklarının yanı sıra çocuk üzerinde de olumlu etkilere sahip olmaktadır (Hoffman, 2000). Araştırmanın örneklem grubunda çalışan annelerin daha olumlu ebeveyn tutumları sergilemesi sonucunda çocuklarının daha kendine güvenli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada evde dayak yemeyen çalışan ergenlerin dayak yiyen ergenlere göre zorbalıktan kaçınma davranışının daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar şiddete maruz kalan çocukların davranış bozuklukları, umutsuzluk, sinirlilik, mutsuzluk, içe kapanma, kaygı ve iletişim sorunları olmak üzere pek çok sorun yaşadığını göstermektedir (Atav, 1990; Avcı, 2006; Ayan, 2007; Bulut, 1990; Dahlenberg, 1998 ve Gümüş Gers, 2012). Tüm bunların yanı sıra dayak yeme saldırganlığa da yol açmaktadır. Problemleri dayak dışında başka yöntemlerle çözmeye çalışan ailelerde yetişen çalışan ergenlerin, daha çok problemle karşılaşma olasılıklarına rağmen yetişme biçimleri itibariyle yaşamlarında zorbalıktan kaçınmayı tercih etmesi beklenen bir durumdur. Çalışmanın bulgularına bakıldığında evde dayığa maruz kalmayan çocukların, dayığa maruz kalanlara göre daha kendilerine güvenli oldukları görülmektedir. Fiziksel şiddet çocuk ve ergenlerin içine kapanmalarına, çevreye karşı korku geliştirip iletişim becerilerinin yetersiz kalmasına neden olabilmektedir (Gümüş Gers, 2012). Öte yandan kişiliğin gelişiminde hem fizyolojik hem de kültürel olarak aile en önemli etmenlerden biridir (Bulut, 1990). Dolayısıyla kişiliğin bir yönü olan kendine güvenin ailenin tutum ve davranışlarından etkilenmesi beklenen bir durumdur. Bu nedenle ailede dayığa maruz kalmadığını ifade eden ergenlerin dayığa maruz kalan ergenlere göre daha kendilerine güvenli olmaları söz konusudur.

Ailesi tarafından düşüncelerine önem verilme durumuna göre akran zorbalığı davranışları incelendiğinde, düşüncelerine önem verildiğini hisseden çalışan ergenlerin önem verilmediğini hisseden çalışan ergenlere nazaran daha kendine güvenli olduğu görülmektedir. Ergenlik dönemi oldukça karmaşık, kendi içinde gelgitleri olan, fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir dönemdir

(Bilgiç, 2000). Bu dönemde ergenlerin özgür olduğunu hissetmesinin yanı sıra ailesi tarafından desteklenmesi ve kabul gördüğünü hissetmesi de çok önemlidir. Araştırmaya alınan ergenlerin ailesi tarafından önemsendiğini hissetmelerinin, kendilerini değerli olarak algılamalarına ve kendilerine daha güvenli olmalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çalışan ergenlerde hayatıyla ilgili konularda söz hakkı olmayan ergenlerin olan ergenlere göre zorbalıktan daha fazla kaçındıkları saptanmıştır. Keltikangas Jarvinen (2002) yaptığı çalışmada, ergenlik döneminde saldırganlıkla problem çözme stratejileri, saldırgan davranış ve sosyal kabul görme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal olarak kabul edilmenin saldırgan davranışların ortaya çıkmasında çok önemli bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olan yani bir anlamda sosyal olarak kabul gören ergenlerin daha az saldırganlık davranışı göstermesi beklenmektedir. Oysa çalışmada, hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olan çalışan ergenler daha kendilerine güvenli hissederken, okula devam eden grupta bu değişken anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Çalışan ergenler açısından bu sonucun çocuğun ailede gördüğü değerle, işyerindeki diğer çalışanlar ve işyeri sahibinden gördüğü değer farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ergenler aile içinde, hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olduklarını düşünseler de işyerinde aynı durumla karşılaşmadıkları, aile ve işyeri ortamındaki yaklaşımlar arasında çelişki olduğu söylenebilir.

Araştırmada çalışan ergenlerde Problem Çözme Envanteri'nin planlı yaklaşım alt boyutu ile Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin zorba kişilik alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Diğer bir deyişle çalışan ergenlerin problemlere karşı planlı yaklaşımları arttıkça daha az zorbalık uyguladıkları görülmektedir. Etkin problem çözme yaklaşımlarını benimseyen ergenlerin zorbalığa daha az başvurmaları beklenen bir durumdur. Karşılaştıkları problemlere çözümü planlamak gibi etkin problem çözme yöntemleri ile yaklaşan ergenlerin problemlerini daha kolay çözdükleri, dolayısıyla istediklerini elde etmek için zorbalık gibi olumsuz ve yıkıcı yollara başvurmadıkları söylenebilir.

Araştırmada ergenlerin kendine güvenleri arttıkça daha az düşünen, değerlendirci, kendine güvenli ve planlı davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Araştırmacılara göre etkin problem çözme stratejileri geliştirmiş olan bireyler, sorunlar karşısında daha etkili çözüm yollarını takip ettikleri için herhangi bir problem durumunda korku, engellenme, kaygı gibi saldırganlığa neden olabilecek duygular yerine kendine güven duyma ve başarıya gibi olumlu duygular yaşamakta ve zorba ya da mağdur olma ihtimalleri daha az olmaktadır (Atik ve Kemer, 2008). Öte yandan ergenlik dönemi sürekli bir değişimin ve gelişmenin olduğu bir süreçtir. Ergenler bu sürece uyum sağlayabilmek için farklı stratejiler geliştirip farklı davranışlar sergileyebilmektedirler. Duygusal olarak iniş çıkışlar yaşadıkları bu dönemde kimi zaman kısa süreler içerisinde bile tutarsız davranışlar gösterebilmektedirler. Her ergen bireysel farklılıkların da etkisiyle bu karmaşık süreçle farklı yöntemlerle baş etmeye çalışmaktadır. Bu durumun araştırmanın bu sonucuna neden olabileceği düşünülmektedir.

Okula devam eden ergenlerin Problem Çözme Envanteri puanları ile Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Sperman Brown Korelasyon Analizi, problem çözme becerilerine ilişkin kendine güvenli ve planlı yaklaşım alt boyutu ile akran zorbalığına ilişkin zorba kişilik alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu araştırmaya alınan ergenlerin zorba kişilik alt boyutuna ait puanları arttıkça problem çözme envanterine ait belirtilen alt boyutlardaki puan ortalamalarının da arttığını yani ergenlerin akran zorbalığı davranışları arttıkça daha az kendine güvenli ve planlı davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Sürekli zorbalık davranışı gösteren bireyler saldırgan, sert, düşüncesizce hareket eden, başkalarının duygularını anlamaya çalışmayan, aktif, iddiacı ve çabuk dolduruşa gelen, düşük sosyal becerilere sahip ve problem çözme konusunda yetersiz kişilerdir (Atlas ve Pepler, 1998; Crick ve Dodge, 1994; Nordhagen ve ark., 2005 ve Perren ve Alsaker, 2006). Bu nedenle istediklerini zorbalık göstererek daha kolay elde eden ergenlerin karşılaştıkları problemleri çözerken çözümünü planlamamaları beklenen bir sonuçtur.

Ergenler karşılaştıkları problemleri zorbalıkla kısa süreli olarak çözseler de akran zorbalığı uzun vadede olumsuz sonuçları olan bir davranış örüntüsüdür. Araştırmada zorba kişilik arttıkça problem çözme becerilerinin azaldığı görülmüştür. Okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu ve karşılıklarına çıkan engelleri aşmak için etkin problem çözme yöntemleri kullanamadığından istediklerini elde etmek için zorbalık davranışına başvurdukları söylenebilir. Zorbalık davranışı gösteren bireylerin zarar verdikleri kişilerle empati kuramadıkları, çoğunlukla problem çözme becerilerinden yoksun oldukları ve problem çözme becerilerine sahip olmadıkları için de problemlerini şiddet yoluyla çözme eğiliminde oldukları, şiddet ve saldırganlığı güç elde etmek ya da sahip olunan gücün devamını sağlamak için kullandıkları görülmektedir (Ayas, 2010).

Araştırmanın bir diğer bulgusu da okula devam eden ergenlerde Problem Çözme Envanteri'nin aceleci yaklaşım alt boyutu ile Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği'nin kendine güven alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmasıdır. Bu bulgu araştırmaya alınan ergenlerin kendine güven alt boyutuna ait puanları arttıkça problem çözme envanterine ait belirtilen alt boyut puanının da arttığını yani ergenlerin kendilerine güvenleri arttıkça daha az aceleci davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Kendilerine güvenen bireyler olumlu benlik algısına sahip oldukları için karşılaştıkları problemlere karşı daha etkin çözüm yolları benimsedikleri dolayısıyla aceleci olmayan davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ergenlerde problem çözme becerileri ve zorbalık davranışı üzerinde etkili olabilecek etmenlerin ortaya konması, problem çözme becerileri ve zorbalık davranışının çalışma durumuna göre karşılaştırılması, problem çözme becerileri ve zorbalık davranışı arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 15-18 yaş arasındaki 153'ü çalışan ve 153'ü okula devam eden olmak üzere 306 erkek ergen dâhil edilmiştir.

Çalışan ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin bulgulara bakıldığında problem çözme becerilerinin yaşa, doğum sırasına ve evde dayak yeme durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. İki kardeşi olan çalışan ergenlerin tek çocuk olanlara göre değerlendirmeci yaklaşımı daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Annesi çalışan ergenlerin annesi çalışmayan ergenlere göre planlı yaklaşımı daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Ergenler istenmeyen bir davranış sergilediğinde ailesi konuşan ergenlerin hiç tepki vermeyenlere göre daha az değerlendirmeci yaklaşım içerisinde oldukları görülmüştür. Çocuğun düşüncesine önem vermeyen ailelerdeki ergenlerin problem çözmede düşünen, değerlendirici ve planlı yaklaşımı daha çok, kaçınan yaklaşımı ise daha az kullandıkları saptanmıştır. Hayatıyla ilgili konularda söz hakkı olduğunu düşünmeyen ergenler, söz hakkı olduğunu düşünen ergenlere göre problem çözme becerileri açısından daha planlı bir yaklaşıma sahiptir.

Okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerine bakıldığında ise problem çözme becerilerinin doğum sırasına, kardeş sayısına ve hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Okula devam eden 15 yaşındaki ergenlerin 17 yaşındaki ergenlere göre daha az kaçınan oldukları görülmüştür. Annesi çalışmayan ergenlerin çalışanlara göre daha aceleci bir yaklaşım benimsedikleri tespit edilmiştir. İstenmeyen davranışlar karşısında ailesinin dövüp, bağıracağı ergenlerin ailesi konuşan ergenlere göre değerlendirici yaklaşımlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailesi hiçbir şey yapmayan ergenlerin ise ailesi döven, bağırarak ergenlere göre değerlendirmeci

yaklaşımlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Evde dayak yediğini söyleyen ergenlerin dayığa maruz kalmayan ergenlere göre daha planlı ve daha az kaçınan oldukları ortaya konmuştur. Ailede düşüncelerine önem verilen ergenlerin problem çözmede daha aceleci oldukları tespit edilmiştir.

Çalışan ergenlerin akran zorbalığına ilişkin sonuçları incelendiğinde; akran zorbalığının yaşa, doğum sırasına, kardeş sayısına, annenin çalışma durumuna ve istenmeyen davranış karşısında verilen tepkiye göre farklılaşmadığı görülmektedir. Aile içinde dayığa maruz kalmayan çalışan ergenlerin daha kendilerine güvenli oldukları ve zorbalıktan kaçındıkları tespit edilmiştir. Ailede düşüncelerine önem verilen ergenlerin, düşüncelerine önem verilmeyen çalışan ergenlere göre daha kendine güvenli oldukları saptanmıştır. Hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olan ergenlerin söz hakkına sahip olmayan ergenlere göre zorbalıktan daha az kaçındıkları ortaya konmuştur.

Okula devam eden ergenlerin akran zorbalığı davranışları incelendiğinde; akran zorbalığı davranışlarının kardeş sayısına, istenmeyen davranış karşısında verilen tepkiye, ailede dayak yeme durumuna, ailenin çocuğun düşüncelerine önem verme durumuna ve hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. 15 yaşındaki ergenlerin 16 yaşındaki ergenlere göre daha zorba bir kişilik sergilediği saptanmıştır. Son çocukların, ilk ve ortanca çocuğa göre daha kendine güvenli oldukları tespit edilmiştir. Annesi çalışan ergenlerin, annesi çalışmayan ergenlere göre daha kendine güvenli oldukları belirlenmiştir.

Ergenlerin problem çözme becerileri ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde; çalışan ergenlerin problemlere karşı planlı yaklaşımları arttıkça daha az zorbalık uyguladıkları görülmektedir. Araştırmada ergenlerin kendine güvenleri arttıkça daha az düşünen, değerlendirci, kendine güvenli ve planlı davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Okula devam eden ergenlerin akran zorbalığı davranışları arttıkça daha az kendine güvenli ve planlı davranışlar sergilediklerini

belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da okula devam eden ergenlerde problemlere aceleci yaklaşım arttıkça kendine güvenin azaldığıdır.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Okul çağındaki çocukların çalışmalarını engelleyecek, ulusal hatta uluslararası etkin politikalar geliştirilmelidir.

Çocukların çalışmasının engellenemediği durumlarda ise çalışma koşullarını iyileştirmek, çalışan çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyici projeler geliştirilip, uygulanmalı ve sürdürülmelidir.

Çocukların hayatında çok önemli bir yer tutan aileler çocuk işçiliği ve çocuk işçiliğinin çocuğa etkileri ile ilgili bilgilendirilmelidir.

Çalışan çocuklar ve işverenler ulusal ve uluslararası mevzuatta belirtilen yasal düzenlemeler hakkında bilgilendirilmeli, işyerlerinin ve işverenlerin bu konudaki yeterliliği artırılmalıdır.

Çalışan çocuklara yönelik koruyucu hizmetlerin ve desteklerin verilmesi sağlanmalıdır. Özellikle çalışan çocukların yoğun olarak bulunduğu bölgelerde çocuk gelişimciler, psikologlar ve sosyal çalışmacılardan oluşan ekipler tarafından çocukların ruh sağlığını korumaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Çocukların çalışması ile ilgili yasal boşlukları dolduracak şekilde, çocukların sadece eğitim amaçlı, korunarak ve kısıtlı olarak çalıştırılmalarına olanak sağlayan özel bir iş kanunu oluşturulmalıdır.

Çocuk işçiliğinde sürekli çalışmaların yapılması desteklenmeli, sorunları, nedenleri ve sonuçları incelenerek çözüm yolları geliştirilmeli, sonuçların yayımlanarak devletin ve kamuoyunun dikkati çekilmeli, sürekli gündemde tutulmalıdır.

Çocukların ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye geçiş yaptıkları ilk yıllarda okula uyum sağlamalarını desteklemeye yönelik programlar oluşturulup, uygulanmalıdır.

Etkili anne baba tutumları geliştirebilmeleri için ebeveynlere yönelik eğitim programları geliştirilmeli ve Türkiye genelinde uygulanmalıdır.

Anne ve babalara yönelik olarak, şiddetin çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri üzerine aile eğitimleri düzenlenmelidir.

Kardeşler arasındaki olumlu iletişimi desteklemek için anne babalara gerekli eğitimler verilmelidir.

Çalışan ve okula devam eden çocuklar için problem çözme becerilerini geliştirecek, gelişimlerini destekleyecek ve yaşlılarıyla bir arada bulunmalarını sağlayacak merkezler kurulmalı, denetlenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

Çocuklara iletişim, empati, kendini ifade etme, duygu yönetimi, öfke kontrolü, sosyal becerileri geliştirici eğitimler verilmelidir.

Çalışan ve okula devam eden çocuklar için akran zorbalığı ile ilgili tanıma, önleme, korunma ve baş etme yöntemlerini içeren düzenli ve kapsamlı eğitimler verilmelidir.

Eğitimcilere ve çocuklarla çalışan her meslek grubuna gerekli bilgileri sunabilmek için, çalışan çocukların problem çözme becerileri ve akran zorbalığı ile ilgili daha geniş örneklemelere ulaşan başka çalışmalar da yapılmalıdır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, çalışan ergenler üzerinde problem çözme becerileri ve akran zorbalığı ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda konu ile ilgili benzer araştırmalar farklı örneklem gruplarında, farklı



sektörlerde çalışan ergenlerle ve farklı yaş grupları ile tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Bu araştırmada çocukların problem çözme becerileri ve akran zorbalığı davranışları incelenirken problem çözme becerisi konusundaki kendi algıları değerlendirilmiştir. Çocukların arkadaşlarının ve ailelerinin değerlendirmeleri ile farklı araştırmalar da gerçekleştirilebilir.

## ÖZET

### 15-18 Yaş Grubundaki Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ve Zorbalık Davranışlarının Çalışma Durumu Açısından İncelenmesi

Çocuk işçiliği günümüzün en önemli sorunlarından biridir ve milyonlarca çocuk ulusal yasalara ve uluslararası standartlara uygun olmayan koşullarda çalışmak zorunda kalmaktadır. Çalışmak; çocukların ve ergenlerin fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal gelişimlerinde geri kalmalarına neden olabilmektedir. Çalışan ergenler düşük benlik algısına sahip olabilmekte, okula devam etme konusunda aksamalar yaşamakta, okula devam eden yaşlılarından farklı olarak, çoğu kez yaş ve gelişimlerine uygun olmayan ortamlarda çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Özellikle problem çözme konusunda yetersizlikleri olan ergenler, içinde buldukları yaşam ve çalışma koşullarının da etkisiyle zorba davranışlar gösterebilmektedir.

Tezin amacı; mesleki eğitim merkezlerine devam eden çalışan erkek ergenler ile okula devam eden çalışmayan erkek ergenlerin problem çözme becerileri ve zorbalık davranışlarını karşılaştırmak, çeşitli etmenlerin etkilerini incelemek, problem çözme becerileri ile zorbalık davranışı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Çalışmada ergenlerin problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” ile zorbalık davranışlarını değerlendirmek amacıyla Koç (2006) tarafından geliştirilen “Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çalışan ve okula devam eden ergenler hakkında çeşitli bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, çalışan ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin bulgulara bakıldığında problem çözme becerilerinin yaşa, doğum sırasına ve evde dayak yeme durumuna göre farklılaşmadığı; kardeş sayısına, anne çalışma durumuna, istenmeyen bir davranış sergilediğinde ailesinin tepkisine, ailede çocuğun düşüncesine önem verilme durumuna ve ergenlerin hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Okula devam eden ergenlerde ise problem çözme becerilerinin doğum sırasına, kardeş sayısına ve hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Okula devam eden ergenlerde yaşa, anne çalışma durumuna, istenmeyen davranışlar karşısında ailenin tepkisine, evde dayak yeme durumuna ve ailede çocuğun düşüncesine önem verilme durumuna göre farklılık tespit edilmiştir.

Çalışan ergenlerin akran zorbalığına ilişkin sonuçları incelendiğinde; akran zorbalığının yaşa, doğum sırasına, kardeş sayısına, annenin çalışma durumuna ve istenmeyen davranış karşısında verilen tepkiye göre farklılaşmadığı görülmektedir. Evde dayak yeme durumuna, ailede düşüncelerine önem verilme durumuna ve hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Okula devam eden ergenlerin akran zorbalığı davranışları incelendiğinde; akran zorbalığı davranışlarının kardeş sayısına, istenmeyen davranış karşısında verilen tepkiye, evde dayak yeme durumuna, ailenin çocuğun düşüncelerine önem verme durumuna ve hayatıyla ilgili konularda söz hakkına sahip olma durumuna göre farklılaşma görülmezken, yaşa, doğum sırasına ve anne çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çalışan ergenlerde öğrenci ilişkileri tutum ölçeğinin zorba kişilik alt boyutu ile problem çözme envanterinin planlı yaklaşım alt boyutu arasında; kendine güven alt boyutu

ile problem çözme envanterinin düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşım alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okula devam eden ergenlerde ise öğrenci ilişkileri tutum ölçeğinin zorba kişilik alt boyutu ile problem çözme envanterinin kendine güvenli ve planlı yaklaşım alt boyutları arasında; kendine güven alt boyutu ile problem çözme envanterinin aceleci yaklaşım alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya konmuştur. Çalışmanın bulguları ışığında alana katkı sağlayacağı düşünülen öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Çalışan, Ebeveyn, Ergen, Problem Çözme, Zorbalık.

## SUMMARY

### **Analyzing the problem solving skills of the adolescents between the ages of 15-18 and their bullying behaviour in terms of adolescents' working conditions**

Child labor is one of the most important concerns of the today's world and millions of children are obliged to work under the conditions that do not conform to the international standards and national laws. Working at a place causes children and adolescents to stay behind their physical, mental, social-emotional developments. Working adolescents can have sense of low self-esteem, and can have failures in attending the lectures at school, and come up against various problems at the environments not convenient to their age and developments. Especially, the adolescents who are incapable of solving their inadequacies can behave tyrannously owing to the life and working conditions they are experiencing. The aim of this thesis is to compare problem solving skills and the bullying behaviours of the male adolescents who are working at the vocational training centre and who are not working at a place but going to school, and also to determine whether there is a relation between problem solving skills and bullying behaviors. In this study, "Problem Solving Inventory" was used in order to evaluate the problem solving skills of adolescents which was developed by Heppner and Petersen (1982), and adapted to Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993) and also "Student Relations Attitude Scale" was used which was developed by Koç (2006) in order to evaluate their bullying behaviours. A verse form prepared by the researcher was used to gather information about the adolescents who participate in the study, work and go to school.

As a result of this research, when the problem solving skills of the adolescents are taken into consideration, it was determined that problem solving skills do not differ according to age, birth order, and children exposed to violence at home; furthermore it was determined that problem solving skills differ according to the number of siblings, working conditions of mother, when an inappropriate behaviour shown, reaction of the parents, giving credence to the children's opinions in the family, adolescents' right to speak at home. Moreover, it was observed that problem solving skills of the adolescents who keep going to school do not differ according to the birth order, number of siblings, their right to speak about their lives; however, they differ according to age, working condition of mother, when an inappropriate behaviour shown, reaction of the parents, giving credence to the children's opinions in the family and children exposed to violence at home.

When the results of the peer victimization of the adolescents is analyzed, it does not differ according to age, birth order, number of siblings, working conditions of mother, and reaction to the unexpected behaviours. it differs according to the children exposed to violence at home, giving credence to the children's opinions in the family, their right to speak about their lives. when the peer victimization of adolescents who go to school is taken into account, peer victimization does not differ according to number of siblings, reaction to the unexpected behaviours, children exposed to violence at home, giving credence to the children's opinions in the family, their right to speak about their lives. It differs according to age, birth order, and working conditions of mother.

It was determined that there is a positive relation between bullying personality sub dimension of student relation attitude scale at the working adolescents and planned approach of problem solving inventory. also there is a positive relation between self confidence sub dimension and thinking, critical, self confident, planned approach sub dimensions of problem solving inventory. On the other hand, regarding the adolescents who keep their

education at school,there is a positive relation between bullying personality sub-dimension of the student relation attitude scale and self confident, planned approach sub dimensions of problem solving inventory; and also it was observed that there is a reasonable relation between quick tempered approach sub-dimension of problem solving inventory and self confident sub-dimension. In the light of these data, suggestions have been offered to contribute to the field.

**Key Words:** Adolescent, Bullying, Parent, Problem Solving, Working,

## KAYNAKLAR

- ACAR A (2010). Çalışan çocukların sorunları. Erişim: [www.yerelsiyaset.com/pdf/kasım/14.pdf]. Erişim Tarihi: 28.09.2014.
- ACAR T (2009). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtiler. Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AÇIK S (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Bilimleri.
- ADAIR J (2000). Karar Verme ve Problem Çözme. Çev. Nurdan Kalaycı . Ankara: Gazi Kitabevi, s.: 33-48.
- AGATSTON P W, KOWALSKI R., LIMBER S (2007). Student's perspective on cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, **41**(6): 59-60.
- AJAI A O, TORIMIRO D O (2004). Perspectives on child abuse and labour: Global ethical ideals versus african cultural realities. *Early Child Development and Care*, **174**(2): 183-191.
- AKIŞ N, İRGİL E, PALA K, AYTEKİN H (2004). Gemlik Çıraklık Eğitim Merkezi'nde okuyan çırakların çalışma koşulları ve sosyal sorunları. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, **17**(1):15-20.
- AKPINAR S (2010). Spor federasyonlarında çalışanların, sosyal beceri, iş doyumu ve problem çözme yeterlilikleri üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Gazi Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- AKPINAR Ş (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKTÜRK S (2006). Avrupa Birliği sürecinde Türkiye'de çocuk hakları ve güvenliği. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALİKAŞİFOĞLU M, ERGİNOZ E, ERCAN O, UYSAL O, ALBAYRAK KAYMAK D (2007). Bullying behaviors and psychosocial health: results from a cross-sectional survey among high school students in İstanbul. *European Journal Of Pediatrics*, **166**(12): 1253-1260.
- ALPAN Y (2007). İstismar ve şiddetin kurbanları. *Çalışma Ortamı Dergisi*, **92**: 2-3.

- ALPAR M B (2002). Kötü şartlardaki çocuk işçiliğinin yasaklanması ve ortadan kaldırılmasına ilişkin acil önlemler hakkında 182 sayılı ILO Sözleşmesi ile ilgili çalışma hayatı mevzuatı. *Kamu-İş Dergisi*, **7**:1.
- ALPER S (2008). İlköğretimde zorbalık. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALTUNTAŞ B (2002). Ankara Sokaklarında Çalışan Çocuklar. Doktora Tezi. Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AMBADEKAR N N, WAHAB S N, ZODPEY S P, KHANDAİT D W (1999). Effect of child labour on growth of children. *PublicHealth*, **113**: 303-306.
- ANDERSON G (2007). The impact of bullying in schools on the adolescent's sense of self. Unpublished master thesis. Faculty of Human Sciences, University of Pretoria. Erişim: [<http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/27435/dissertation.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>]. Erişim Tarihi: 24.09.2014.
- ANDERSON S, SWIATOWY C (2008). Bullying prevention in the elementary classroom using social skills. Master Thesis. Saint Xavier University. Erişim: [<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503060.pdf>]. Erişim Tarihi: 14.09.2014.
- ANDREOU E (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, **21**(1): 59-66.
- ANDREWS M, AINLEY M, FRYDENBERG E (2004). Adolescent engagement with problem solving tasks: The role of coping style, self-efficacy, and emotions. Erişim: [<http://www.aare.edu.au/04pap/and04761.pdf>]. Erişim Tarihi: 11.09.2014.
- ARICAK O T (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, **34**:167-184.
- ARIE M, APTER A, ORBACH I, YEFET Y, ZALZMAN G (2008). Autobiographical memory, interpersonal problem solving and suicidal behavior in adolescent inpatients. *Comprehensive Psychiatry* **49**: 22-29.
- ARKAN G (2011). Sanayi sitesinde çalışan çocuk işçilerin çalışma koşulları ve istismara bakışı. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ARSENEAULT L, BOWES L, SHAKOOR S (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, **40**: 717-729.
- ARSLAN Ç (2001). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ARSLAN Y (2009). Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- ATAUZ S (1998). Dünya kentlerinin yeni olgusu: sokak çocukları. *Birikim Dergisi*, **116**: 68-78.
- ATAV N (1990). Şahsiyetin gelişiminde aile çevresinin ve ailedeki gerginliklerin etkileri. Erişim: [[http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293dab369dc32358ee2b0f/kutuphane\\_5\\_aile\\_yazilari\\_3.pdf](http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293dab369dc32358ee2b0f/kutuphane_5_aile_yazilari_3.pdf)]. Erişim Tarihi: 04.07.2015.
- ATEŞ A D, YAĞMURLU B (2010). Examining victimization in Turkish schools. *European Journal of Educational Studies*, **2** (1): 31-37.
- ATİK G, KEMER G (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, **23**: 198-206.
- ATLAS R S, PEPLER D J (1998). Observation of bullying in classroom. *The Journal of Education Research*, **92**(2): 96-99.
- AVCI R (2006). Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYAN S (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, **8**(3): 206-214.
- AYAS T (2010). Okullarda Yaygın Sorun Olan Zorbalığı Önlemek. Ankara: Maya Akademi.
- AYDIN Ş (2012). On birinci sınıf öğrencilerinde yanal (lateral) düşünme ve uygulama tekniklerinin kullanımı eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AYDOĞAN Y, ÖMEROĞLU E (2003). Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, s.: 451-454.
- BAHÇECİK N, POLAT O, PEK H (2000). İstanbul İlinde Bir Bölgede Çalışan Çocukların Durumlarının Saptanması. I. İstanbul Çocuk Kurultayı Araştırmalar Kitabı, İstanbul: Umut Matbaası, s.: 389-399.
- BALDRY A C (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, **27**: 713-732.



- BALDRY A C, FARRINGTON D P (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, **10**: 17-31.
- BANDURA A (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, **84**: 191-215.
- BANKS R (1997). Bullying in schools. Erişim: [<http://Npin.Org/Library/Pre1998/N00416/N00416.Html>]. Erişim Tarihi: 14.02.2015.
- BARTH J M, DUNLAP S T, DANE H, LOCHMAN J E, WELLS K C (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations and academic focus. *Journal of School Psychology*, **42**(2): 115-133.
- BASU K (1999 ). Child labor: cause, consequence and cure, with remarks on international labor standarts. *Journal of Economic Literature*, **37**: 1083-1119.
- BAŞOL E (2014). Yoğun bakım ünitelerinde çalışan hemşirelerin otonomi kişilik özellikleri ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BAYBUĞA M S (2000). Sokakta çalışan çocukların psiko-sosyal ve sağlık durumlarına bir bakış. *Çocuk Forumu Dergisi*, **3**(3): 36-40.
- BAYKUL Y (1995). Matematik Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık, s.: 72.
- BAYRAKTAR A (2014). İlahiyat eğitiminin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerilerine katkısı. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BEKTAŞ M (2007). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul zorbalığının yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BELSEY B (2006). Cyberbullying: An emerging threat to the “Always on” generation. Erişim: [[www.cyberbullying.org](http://www.cyberbullying.org)]. Erişim Tarihi: 11.04.2015.
- BERGER K S (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, **27**: 90-126.
- BEZCİ Ş (2010). Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BİLDİK T (1998). Çalışan ergenlerin sorun alanları ve etkili olan psiko-sosyal faktörler. Uzmanlık Tezi. Ege Üniv. Tıp Fakültesi.
- BİLDİK T (2003). Çalışan ergenlerin sosyo-demografik ve çalışma koşullarına ilişkin özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, **3**(1): 24-3.

- BİLDİK T, BÜKÜŞOĞLU N, KESİKÇİ H (2004). Çalışan ergenlerin psiko-sosyal sorunları ve kendi çözüm önerileri. *Ege Tıp Dergisi*, **43**(2): 105-111.
- BİLEN M (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık, s.: 157-168.
- BİLGİÇ E, YURTAL F (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, **5**(2): 180-194.
- BİLGİÇ N (2000). Arkadaşlık becerisi eğitimin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BİLGİN A (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli degiskenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BİLGİN R (2012). Sokakta çalışan çocukları bekleyen risk ve tehlikeler: Diyarbakır örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, **8**(15): 79-96.
- BİLİR Ş, ARI M, DÖNMEZ N B, ATİK B, SAN P (1991). Türkiye'nin 16 İlinde 4 - 12 Yaşlar Arasındaki 50.473 Çocuğa Fiziksel Ceza Verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi. *Aile ve Toplum*, **1**(1): 57-70.
- BINGHAM A (1983). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Çev. Ferhan Oğuzkan. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 4. Baskı, s.: 2-51.
- BOOTH L (2002). There are people who want to make us working mums feel guilty. *New Statesman*, **131**(4581): 63.
- BORG M G (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, **18**: 433-443.
- BORG M G (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary children. *Educational Research*, **41**(2): 137-153.
- BOULTON M J, SMITH P K (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, **12**: 315-329.
- BOZ H (1993). Ankara ilinde çıraklık ve meslek eğitimi yasası kapsamındaki meslek alanlarında çalışan çocukların çalışma yaşamı ve eğitim öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. Doktora Tezi, Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BULUT I (1990). Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma. Aile yazıları 3, Birey, kişilik, toplum bilim serisi 5/III, Ankara: Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, s.: 197-228.

- BULUT I (1997). Sanayi Bölgelerinde Çalışan Çocukların Sorunları. Ankara: TİSK, s.: 44-74.
- BÜKEN E, BÜKEN B (2013). Çalışma süreleri ve ücretler çalışan çocuğun kabullenilmiş istismarı mı?: Çıraklık okullarında yapılan bir çalışma. *Adli Tıp Bülteni*, **18**(2): 39-46.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 2. Basım. Ankara: Pegem Akademi, s.: 8.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 12. Basım. Ankara: Pegem Akademi, s.: 202.
- CAESAR LEO M (1999). Child labour: the most visible type of child abuse and neglect in India. *Child Abuse Review*, **8**: 75-86.
- CAMPBELL M A (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance And Counselling*, **15**: 68-76.
- CAMPFIELD D C (2008). Cyber bullying and victimization: Psychosocial characteristics of bullies, victims and bully/victims. Erişim: [<http://gradworks.umi.com/33/24/3324499.html>]. Erişim Tarihi: 11.04.2015.
- CANBAZ S (2003). Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne devam eden çırakların sosyo-demografik ve çalışma yaşamı özelliklerinin değerlendirilmesi. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, **13**(1): 33-39.
- CASEY M B (1990). A planning and problem solving preschool model: The methodology of being a good learner. *Early Childhood Research Quarterly*, **5**: 53-67.
- CENGİZ S (2010). Ergenlerde saldırganlık ve problem çözme. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- CEYLAN S S, METİN Ö (2009). Çıraklık eğitimine devam eden ve sanayi bölgesinde çalışan çocukların çalışma koşulları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, **4**(10): 87-101.
- COLLINS K, MCALEAVY G, ADAMSON G (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational Research*, **46**(1): 55-71.
- COLOROSSO B (2003). The bully, the bullied and the bystander. Erişim: <http://www.parentcommunitynetwork.com/wp-content/uploads/2011/07/pcn-newsletter-fallwinter-2009.pdf>. Erişim Tarihi: 12.04.2015.
- CRAIG W M, PETERS R D, KONARSKI R (1998). Bullying and victimization among canadian school children. Erişim: [[http://Psycserver.Psyc.Queensu.Ca/Craigw/Craig\\_Konarski\\_Peters\\_1998Report.Pdf](http://Psycserver.Psyc.Queensu.Ca/Craigw/Craig_Konarski_Peters_1998Report.Pdf)]. Erişim Tarihi: 17.04.2015.

- CREWS F T, BRAUN C J, HOPLIGHT B, SWITZER R C, KNAPP D J (2000). Binge ethanol consumption causes differential brain damage in young adolescent rats compared with adult rats. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, **24**(11): 12-23.
- CRICK N R, DODGE K A (1994). Are view and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**: 74-101.
- CÜCELOĞLU D (2004). İnsan ve Davranış. İstanbul: Remzi Kitapevi, s.: 219.
- ÇAĞLAYAN H S, TAŞĞIN Ö, YILDIZ Ö (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **2**(1): 62-77.
- ÇAM S, TÜMKAYA S (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **15**(2): 119-132.
- ÇAMURDAN A D (2007). Çocuk sağlığı ve kurşun. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, **1**(1): 48-56.
- ÇAPUR C O (2006). Çalışan ilköğretim öğrencilerinin eğitim beklentileri. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇATAK B (2006). Çocuk işçiliği için risk faktörlerinin belirlenmesi: Çocuk işçi ve okuyan öğrencilerin sağlık durumlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- ÇEŞİT C (2011). Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇİFTÇİ D B (2013). Çalışan çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar: Oto sanayi örneği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, **20**(1): 13-22.
- ÇİLİNGİR A (2006). Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırması. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇİLİNGİR C (1997). Sanayi Bölgesinde Çalışan Çocukların Sorunları. Ankara: TİSK Yayınları, s.: 75-90.
- ÇSGB (2013). Tehlikeli ve çok tehlikeli sınıfta yer alan işlerde çalıştırılacakların mesleki eğitimlerine dair yönetmelik. Erişim: [<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/07/20130713-3.htm>]. Erişim Tarihi: 10.11.2014.
- DAĞLIOĞLU A (2009). çalışan çocukların yaşam koşulları ve örgün eğitim yoluyla topluma kazandırılması (Ankara ili Şereflikoçhisar yatılı ilköğretim bölge okulu örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- DAHLENBERG D L (1998). Youth violence in The United States major trends, risk factors, and prevention approaches. *American Journal of Preventive Medicine*, **14**(4): 259-272.
- DEHUE F, BOLMAN C, VÖLLINK T (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyberpsychology & Behavior*, **11**(2): 217-223.
- DEMERAY M K, MALECKI C K (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies andbully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, **32**(3): 471-490.
- DANIŞIK N D (2005). Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DERİN R (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir il örnekleme). Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DODGE K A, FELDMAN E (1990). Issues in social cognition and sociometric status. *Peer Rejection In Childhood*, 119-155.
- DOĞAN İ (2001). Çocuk hakları açısından Türkiye'de çocuk olgusu. *Milli Eğitim Dergisi*, Erişim: [[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/151/dogan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/dogan.htm)]. Erişim Tarihi: 12.09.2014.
- DOĞAN U (2009). Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DOĞAN KALENDER S (2010). Çıraklık eğitimi kapsamı dışında çalışan çocukların çalışma yaşamından kaynaklanan sorunları (Gaziantep ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DÖLEK N (2002). İlk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması. Doktora Tezi, Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DUNLAP J C (2005). Changes in students' use of lifelong skills during a problem- based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, **18**(1): 5-33.
- DÜZAKIN S (2004). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DYER C (2007). Working children and educational inclusion in Yemen. *International Journal of Educational Development*, **27**(5): 512-524.

- D'ZURILLA T J, CHANG E C, SANNA L J (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in collage students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **22**(4): 424-440.
- D'ZURILLA T J, JAFFEE B W (2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*, **34**: 295-311.
- EKER ÖZDENER O (2010). Adana ili toplumsal destek merkezi kayıttabanlı 7-15 yaş grubu çalışan çocukların sağlık ve sosyal durumlarının değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniv. Tıp Fakültesi.
- EKŞİSU M (2009) Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ELINOFF M J, CHAFOULEAS S M, SASSU K A (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in The Schools*, **41**(8): 887-897.
- ENÇ M (1982). Eğitim Ruhbilimi. İstanbul: Aka Kitabevi, s.: 38.
- ENGİN A (1994). Çalışan ve çalışmayan çocukların ailelerinin yapısal ve psiko-sosyal özellikleri açısından karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERBAY DÜNDAR P, BİLGE B, BAYDUR H, PALA T, ESER E, ERGÖR A, ORAL A, ŞERİFHAN M (2006). Manisa'da çıraklık eğitim merkezinde eğitim gören gençlerin yaşam kalitesini etkileyen faktörler. *Toplum Hekimliği Bülteni*, **25**(1): 24-29.
- ERDEN M, AKMAN Y (1998). Eğitim Psikolojisi/ Gelişim-Öğrenme Öğretme. Arkadaş Yayınları, 7. Baskı, s.: 216-222.
- ERDOĞDU M Y (2012). Sokakta çalışan çocukların depresif belirti düzeylerinin taranması: karşılaştırılmalı çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **28**: 77-87.
- ERDUR BAKER Ö, KAVŞUT F (2007). A new face of peer bullying: Cyberbullying. *Journal of Euroasian Educational Research*, **27**: 31-42.
- EREN İ, BERKANT G H (2013). Investigating problem solving skills of students of primary school math teaching department in terms of some variables. *International Journal of Social Science*, **6**(3): 1021-1041.
- ERGEN H (2003). Türkiye'de çalışan çocukların eğitime ve iş gücüne katılımını etkileyen faktörler. Doktora Tezi, Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ERGENÇ Ö (2007). TBMM 22. Dönem Siirt Milletvekili Sokak Çocukları Komisyonu Başkanı İstanbul Sokak Çocukları Rehabilitasyon Modeli sempozyumu, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayını. Erişim: [<http://www.ibb.gov.tr/sites/saglikvesosyalhizmetler/yayinlarimiz/PublishingImages/sempozyum%20kitab%C4%B1.pdf>]. Erişim Tarihi: 25.11.2014.
- ERKMAN F (1989). Çocukların Duygusal Ezimi. Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması, Ankara: Gözde Repro Ofset, s.: 168-170.
- EROĞLU E (2001). Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ESPELAGE D L, BOSWORTH K, SIMON T R (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, **78** (3): 326- 333.
- ESPELAGE D L, SWEARER S M (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, **32**(3): 365-383.
- EVERETT S, PRICE J (1995). Students' perceptions of violence in the public schools: The met life survey. *Journal of Adolescent Health*, **17**: 345-352.
- FEKKES M, PIJERS F M I, VERLOOVE VANHORICK S P (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, **20**(1): 81-91.
- FİŞEK A G (1993). Çocuklar çiçektir... Ya çıraklar? *Çalışma Ortamı Dergisi*, **8**: 2-7.
- FORASTIERI V (2002). Children at work: Health and safety risks. Erişim: [<http://www.ilo.org/ipe/cinfo/product/download.do?type=document&id=14563>]. Erişim Tarihi: 09.11.2014.
- FRISÉN A, HOLMQVIST K, OSCARSSON D (2008). 13 Years-olds' perception of bullying: Definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies*, **34**(2): 105-117.
- FRISÉN A, JONSSON A, PERSSON C (2007). Adolescents perceptions of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, **42**(168): 750-760.
- FURLONG J M, SOLIZ C A, SIMENTAL M J, GRIEF J L (2004). Bullying and abuse on schools campuses. *Encyclopedia Of Applied Psychology*, **1**: 295-301.
- GAMEZ GUADIX M, ORUE I, SMITH P K, CALVETE E (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, **53**(4): 446-452.

- GAMSIZ BİLGİN N, TOROS F, ÇAMDEVİREN H, ŞAŞMAZ T, MERT E (2004). Evde fiziksel ve sözel olarak cezalandırılan çocukların sosyo-demografik özellikleri: Prevelans çalışması. *Yeni Symposium*, **42**(3): 131-139.
- GELBAL S (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **6**: 167-173.
- GELBAL S (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **33**: 135-145.
- GERSHOFF E T (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychol Bull*, **128**: 539-79.
- GÖKALP Ö T (2011). Türk iş hukukunda çocuk işçi çalıştırma. *Journal of Vocational Colleges*, Mayıs:125-135.
- GÖKBÜZOĞLU B (2008). Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, MarmaraÜniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÖKLER B (1995). Çalışan çocukların çocuk kimliğini yeniden oluşturmak. *Çalışma Ortamı Dergisi*, **22**: 33-38.
- GÖKLER R (2009). İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÖLGELEYEN Y (2011). Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÖZÜTOK F D, ER K O, KARACAOĞLU Ö C (2006). Okulda dayak (1992-2006 yılları karşılaştırması). Erişim: [<https://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1595.pdf>]. Erişim Tarihi: 18.05.2015.
- GRAWITCH M J, MUNZ D C, ELIOT E K, ADAM M (2003). Promoting creativity in temporary problem solving groups: The effects of positive mood and autonomy in problem solving definition on idea-generating performance. *Group Dynamics: Theory Research And Practice*, **7**(3): 200-213.
- GRIFFIN S R, GROSS M A (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression And Violent Behavior*, **9**: 379-400.
- GÜLÇUBUK B (2012). Tarımda çocuk emeği sömürüsü ve toplumsal duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, **2**: 75-94.
- GÜLER N, UZUN S, BOZTAŞ Z, AYDOĞAN S (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihtimal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, **24**(3): 128-134.



- GÜLTEKİN Z (2003). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜMÜŞ GERS Z (2012). Farklı türlerdeki liselere devam eden ergenlerin iletişim becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- GÜN ÖZTAYKUTLU G (2014). Farklı eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük seviyeleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜNDOĞDU Z (2010). Bursa il merkezindeki anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÜNEŞ T (2001). Çalışan çocuklar. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, **6**: 6-8.
- GÜZEL C, (2014). Lise öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HAMARTA E (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, **8**(3): 729-740.
- HAMARTA S (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HAMARUS P, KAIKKONEN P (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, **50**(4): 333-345.
- HANISH L, GUERRA N (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill - Palmer Quarterly*, **50**(1): 17-38.
- HEPPNER P P, PETERSEN C H (1982). The development and implications of Personal Problem Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, **29**: 66- 75.
- HINDUJA S, PATCHIN J W (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, **6**(3): 89-112.
- HOFFMAN L W (2000). Positive effects of working mothers. *Women in Business*, **52**(4): 26.
- HYMEL S, ROCKE HENDERSON N, BONANNO R A (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, **8**: 1-11.

- ILO (2006). IPEC Uluslararası çocuk işçiliğın sona erdirilmesi programı, 2006. Erişim: [[http://osha.europa.eu/fop/turkey/tr/publications/oshayayin/cv\\_a\\_4\\_cocuk\\_isciligi.pdf](http://osha.europa.eu/fop/turkey/tr/publications/oshayayin/cv_a_4_cocuk_isciligi.pdf).] Erişim Tarihi: 20.08.2014.
- ILO (2012). Çocuk işçiliği. Erişim: [[http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/ilo\\_cisc.htm](http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/ilo_cisc.htm)]. Erişim Tarihi: 18.08.2014.
- İLGAZİ A (1996). Dünya’da ve Türkiye’de Çocuk İstihdamı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İLİK B, TÜRKMEN Z, GETER R (1994). Sokaktan Ustalığa. Ankara: ILO/IPEC Yayınları, s.: 13.
- İRFANER S (2009) Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve görüşleri. Doktora Tezi. Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- JANKAUSKIENE R, KARDELIS K, SUKYS S, KARDELIENE L (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, **36**(2): 145-162.
- JANOSZ M, ARCHAMBAULT I, PAGANI L S, PASCAL S, MORIN A J S, BOWEN E (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health*, **43**(6): 600-608.
- JERATH J M, HASIJA S, MALHOTRA D (1993). A study of state anxiety scores in a problem solving situation. *Studia Psychologica*, **35**(2): 143-150.
- JOFFE R D, DOBSON K S, FINE S, MARRIAGE K, HALEY G (1990). Social problem-solving in depressed, conduct-disordered, and normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **18**(5): 565-575.
- JONASSEN D H (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, **48**(4): 63-85.
- JUNG Y E, LEVENTHAL B, KIM Y S, PARK T W, LEE S H, LEE M, PARK S H, YANG J C, CHUNG Y C, CHUNG S K, PARK J I (2014). Cyberbullying, problematic internet use, and psychopathologic symptoms among korean youth. *Yonsei Medical Journal*, **55**(3): 826-830.
- KAISER B, RASMINSKY J S (2003). Challenging Behavior in Young Children: Understanding, Preventing, and Responding Effectively. Boston: Pearson, s.: 232.
- KALAYCI N (2001). Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar. Ankara: Gazi Kitapevi, s.: 3-123.
- KALTIALA HEINO R, MARTTUNEN M, RANTANEN P, RIMPELÄ M (2003). Early puberty is associated with mental health problems in middle adolescence. *Social Science & Medicine*, **57**(6): 1055-1064.

- KAPCI E G (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **37**(1): 1-13.
- KAPIKIRAN A N, FİYAKALI C (2005). Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **18**: 11-17.
- KAPLAN Z (2001). Çocuk İstihdamı. Doktora Tezi, İstanbul Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARABULUT E O (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin bazı değişkenler bakımından belirlenmesi ve karşılaştırılması (Ahi Evran Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi örneği). Doktora Tezi, Gazi Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- KARABULUT VAZGEÇER E (2013). Beden eğitimi derslerinde uygulanan macera temelli öğretim uygulamalarının 11-12 yaş grubu öğrencilerin benlik saygısı ile problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARACA N (2009). Vardiyalı Çalışan Annelerin Ebeveyn Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Dönem Projesi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- KARAMAN B, ÖZÇALIK M (2007). Türkiye’de gelir dağılımı eşitsizliğinin bir sonucu: Çocuk işgücü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, **14**(1): 25-41.
- KARAMAN KEPENEKÇİ Y K, ÇINKIR Ş (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse And Neglect*, **30**: 193-204.
- KARASAR N (1998). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.: 54.
- KARTAL H, BİLGİN A (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **7**(3): 539-562.
- KAVŞUT F (2009). Ergenlerde akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KELTIKANGAS JARVINEN L (2002). Aggressive problem solving strategies, aggressivebehaviour and social acceptance in early and late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, **34**: 279-287.
- KEPENEKÇİ Y, ÇINKIR Ş (2001). Lise Düzeyinde Öğrenciler Arasında Kabagüç. (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- KEPENEKÇİ Y, ÇINKIR Ş (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, **30**: 193-204.

- KESKİNKİLİÇ KARA S B (2011). Sokakta çalışan çocukların eğitim ihtiyaçları vebuna yönelik okul yönetimlerinin gerçekleştirdiği uygulamalar. Doktora Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bölümleri Enstitüsü.
- KESMEN G (2007). Adana il merkezinde sokakta çalışan çocukların beslenme alışkanlıkları ve beslenme durumu. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIM Y S, KOH Y J, LEVENTHAL B (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, **115**: 357-363.
- KIZMAZ Z, BİLGİN R (2010). Sokakta çalışan/yaşayan çocuklar ve suç: Diyarbakır örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, **9**(32): 269-311.
- KOCATÜRK B (2007). Çalışan çocukların fiziksel bakım sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- KOÇ Z (2006). Lise öğrencilerinin zorbalık düzeyinin yordanması. Doktora Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KOLAÇ N, ERGÜN A, EROL S (2006). Pazarda çalışan çocukların çalışma koşulları ve sağlık durumları. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, **7**(26): 31-36.
- KORAY Ö, AZAR A (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **16**(1): 125-136.
- KORKUT F (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **22**: 177-184.
- KOUVONEN A, LINTONEN T (2002). Adolescent part-time work and heavy drinking in Finland. *Addiction*, **97**(3): 311-318.
- KOWALSKI R M, LIMBER S P (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, **41**: 22-30.
- KÖKNEL Ö (2000). Bireysel ve Toplumsal Şiddet. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, s.: 20.
- KÖKSAL A (1992). Çıraklık eğitim merkezine devam eden ve etmeyen 15-18 yaş grubu çalışan çocukların çalışma koşulları ve sorunları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- KÖSEOĞLU Ö (2012). Çalışan çocukların psikolojik sorunları ve etkileyen faktörler. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- KUMAŞ H (1993). Türkiye’de çalışan çocuk gerçeği ve çalışma koşullarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KUMPULAINEN K, RASANEN E, HENTTONEN I (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, **22**(7): 705–717.
- KÜÇÜK İ (2013). Hastane ortamında yönetici hemşirelerin problem çözme becerilerini etkileyen bazı faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- LAMBERT P, SCOURFIELD J, SMALLEY N, JONES R (2008). The social context of school bullying: Evidence from a survey of children in South Wales. *Research Paper in Education*, **23**(3): 269-291.
- LANGDON S W, PREBLE W (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence*, **43** (171): 485-503.
- LANTIERI L, PATTI J (1996). The road to peace in our schools. *Educational Leadership*, **54**(1): 28-31.
- LE H T, HOMEL R, (2014). The impact of child labor on children’s educational performance: Evidence from rural Vietnam. *Journal of Asian Economics*, **121**: 1-32.
- LI Q (2007). Bullying in the new playground: research into cyberbullying and cyber victimization. *Australian Journal of Educational Technology*, **23**(4): 435-454.
- LIM S H, ANG R P (2009). Relationship between boys' normative beliefs about aggression and their physical, verbal, and indirect aggressive behaviors. *Adolescence*, **44**(175): 635-650.
- LOCHMAN J E, DODGE K A (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and non-aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **62**(2): 366- 374.
- MA X, STEWIN L L, MAH D L (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, **16**(3): 247-270.
- MAKAL M (2008). Türkiye’de erken cumhuriyet döneminde çocuk emeği. *Çalışma Ortamı Dergisi*, **108**: 11-12.
- MANDELL A (1980). Problem-solving strategies of sixth-grade student who are superior problem solvers. *Science Education*. **64**(2): 203-211.
- MONKS C P, SMITH P K (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, **24**: 801-821.
- MORGAN T C (1986). Psikolojiye giriş. Çev. Ed.Sibel Karataş, Ankara: Meteksan, s.:151.

- MOUNTROSE P (2000). 6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama. Çev. Sermin Can. İstanbul: Kariyer Yayın, s.: 45.
- MYNARD H, JOSEPH S (1997). Bully/victim problems and their association with eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, **67**: 51-54.
- NABUZOKA D (2003). Experiences of bullying-related behaviors by English and Zambian pupils: A comparative study. *Educational Research*, **45**(1): 95-109.
- NANSEL T R, OVERPECK M D, PILLA R S, RUAN W J, SIMONS MORTON B, SCHEIDT P (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of The American Medical Association*, **285**: 2094-2100.
- NARMANLIOĞLU Ü (2000). İş Hukukunda Çocukların Korunması. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını, s.: 669-681.
- NAYLOR P, COSSIN F, BETTENCOURT R D, LEMME F (2006). Teachers' and pupil's definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, **76**: 553-576.
- NEYZİ O, GÖKÇAY G (2002). Sosyal Pediatri. İstanbul: Nobel Kitapevleri, s.: 35.
- NORDHAGEN R, NIELSEN A, STIGUM H, KÖHLER L (2005). Parental reported bullying among nordic children: A population-based study. *Child: Care Health and Development*, **31**(6): 693-701.
- OKUMUŞ E (2007). Sokak Çocuklarının Sosyolojisi/ Diyarbakır Örneği. 6. Sokakta Çalışan ve Yaşayan Çocuklar Sempozyumu Kitapçığı, s.: 21-43.
- OKUŞLUK ÇAPUR Ç (2006). Çalışan ilköğretim öğrencilerinin eğitim beklentileri. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- OLWEUS D (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of A Child Psychology Psychiatry*, **35**: 1171-1190.
- OLWEUS D (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions In Psychological Science*, **4**(6): 196-201.
- OLWEUS D (2005). A useful evaluation design and effects of the olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime & Law*, **11**: 389-402.
- ONURSAL A M (2004). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- OTACIOĞLU S G (2008). Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, **26**: 143 -154.
- OVALI F (2007). Ankara sokaklarında çalışan çocuklar merkezi'ne devameden çocukların çalışma nedenleri ve merkezden memnuniyetlerini araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- O'KEEFE M (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, **12**(4): 546-568.
- O'MOORE A M, KIRKHAM C (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, **27**: 269-283.
- ÖĞÜLMÜŞ S (2001). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınevi, s.: 7-8.
- ÖKTE A (2014). Öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile sosyal medyaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sancaktepe örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖNCÜ E, KURT A Ö, ESENAY F I, ÖZER F (2012). Çalışan çocukların ailede istismarı. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, **10**(3): 128-140.
- ÖNER S, ŞAŞMAZ T, BUĞDAYCI R, KURT A Ö, UĞURHAN F, TEZCAN H (2006). Sokakta çalışan ya da yaşayan çocuklarda sigara alkol ve madde kullanma prevalansı ve etkileyen faktörler. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, **16**: 15-21.
- ÖZBULAK B, AYPAY A (2011). Orta öğretim öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık becerilerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **10**(36): 77-93.
- ÖZCAN A O (2000). Algıdan Yorumla Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Avcıol Basım, 1.Baskı, s.: 83.
- ÖZCEBE H (2001). Çalışan çocuklar ve sorunları. *Katkı Pediatri Dergisi*, **22**(3): 286-301.
- ÖZDEN Y (1997). Öğrenme ve Öğretme: Yaratıcılığı Geliştirme, Düşünmeyi Öğrenme, Öğrenme Biçimleri. Ankara: Pegem, s.: 67.
- ÖZEN F E, AKSOY H H (2008). Eğitime ilişkin boyutları ile çocuk işçilerle sokakta çalışan çocukların karşılaştıkları riskler. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, **266**: 12-16.
- ÖZGÜVEN İ E (1994). Psikolojik Ölçekler. Ankara: Yeni Doğmuş Matbaası, s.: 163.
- ÖZKAN Y, ÇİFCİ E G (2010). Peer bullying in primary schools in low socioeconomic level. *Elementary Education Online*, **9**(2): 576-586.

- ÖZTÜRK D (2007). Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZUSTA H Ş (1998). Çocuklarda problem çözme becerileri eğitimi. *Türk Psikoloji Yazıları*, **1**: 73-80.
- PAKKAL F U (2007). Okul öncesi eğitim alan ergenlerin sosyal benlik değerlerinin problem çözme becerisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PEKEL ULUDAĞLI N, UÇANOK Z (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, **20**(56): 77-92.
- PERREN S, ALSAKER F D (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychol Psychiatry*, **47**(1): 45-57.
- PERREN S, HORNING R (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology*, **64**(1): 51-64.
- PİŞKİN M (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, **2**: 531-562.
- PİŞKİN M (2006). Akran Zorbalığı Olgusunun İlköğretim Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının İncelenmesi. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, 28-31 Mart 2006, İstanbul. Erişim: [<http://iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/index.html>]. Erişim Tarihi: 21.05.2015.
- RAY R (2004). Child labour: A survey of selected Asian countries. *Asian-Pacific Economic Literature*, **18**(2): 1-18.
- RIGBY K (1995). What schools can do about bullying. *The Professional Reading Guide For Educational Administrators*, **17**(1): 1-5.
- RIGBY K (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, **48**(9): 583-590.
- RIGBY K (2007). Bullying in schools and what to do about it. Erişim: [[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=KEUeLn09668C&oi=fnd&pg=PR6&dq=RIGBY,+K.+ \(2007\).+Bullying+in+Schools+and+What+To+Do+About+It.&ots=NmVBdVGw9D&sig=DRCQGiqx9TKYT0GcoJZ94j9fz4&redir\\_esc=y#v=onepage&q=RIGBY%2C%20K.%20 \(2007\).%20Bullying%20in%20Schools%20and%20What%20To%20Do%20About%20It.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=KEUeLn09668C&oi=fnd&pg=PR6&dq=RIGBY,+K.+ (2007).+Bullying+in+Schools+and+What+To+Do+About+It.&ots=NmVBdVGw9D&sig=DRCQGiqx9TKYT0GcoJZ94j9fz4&redir_esc=y#v=onepage&q=RIGBY%2C%20K.%20 (2007).%20Bullying%20in%20Schools%20and%20What%20To%20Do%20About%20It.&f=false)]. Erişim Tarihi: 15.05.2015.
- RIGBY K, SLEE P T (1992). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, **133**(1): 33-42.



- RODGERS G, STANDING G (1981). Child work, poverty and underdevelopment. Erişim: [https://books.google.com.tr/books?id=PKENZ0QheEC&pg=PA395&dq=ROGERS,+G.,+STANDING,+G.+(1981).+Child+Work,+Poverty+and+Underdevelopment&hl=tr&sa=X&ved=0CBkQ6AEwAGoVChMI5aW2kbryAIVi\_5yCh3z0gQB#v=onepage&q&f=false]. Erişim Tarihi: 11.11.2014.
- SAĞIR S, ARAL N (2000). Sokakta Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Aile Bireylerini ve Aile İlişkilerini Algılama Biçimlerinin İncelenmesi. 1. İstanbul Çocuk Kurultayı, İstanbul: İstanbul Çocuk Yayınları Vakfı, s.: 551-559.
- SALMIVALI C (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, **22**(4): 453-459.
- SALMIVALI C, NIEMINEN E (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, **28**: 30-44.
- SALMIVALI C, VOETEN M (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, **28**(3): 246-258.
- SALUJA G, IACHAN R, SCHEIDT P C (2004). Prevalence of and risk factors for depressive symptoms among young adolescents. *Pediatrics & Adolescent Medicine*, **158**: 760-765.
- SANTROCK J W (2014). Ergenlik. Çev. Ed. Diğdem Müge Siyez. Ankara: Nobel, s.: 422-463.
- SARGIN Y A (2008). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SARIBEYOĞLU N S (2007). Lise öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAYGILI H (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Atatürk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAYGILI S (2004). Çocuklarda Davranış Bozuklukları. İstanbul: Elit Yayınları, s.: 131- 133.
- SCHNOHR C, NICKLASEN B (2006). Bullying among greenlandic school children: development since 1994 and relations to health and health behavior. *International Journal of Circumpolar Health*, **65**(4): 305-312.
- SCHRECK C J, MILLER J M, GIBSON C L (2003). Trouble in the school yard: A study of the risk factors of victimization at school. *Crime ve Delinquency*, **49**(3): 460-484.
- SEMEMOĞLU N (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*,

**151:** 1-12.

SERİN N B, DERİN R (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, **5**(1): 1-18.

SEVİNÇ E, KÖSECİK M, KOÇYİĞİT A, SORAN M, BAZ M T, ERTAŞ T, KARAZEYBEK A H (2004). Şanlıurfa ilinde oto tamir atölyelerinde çalışan çıraklarda saç ve kan kurşun düzeyleri ve hematolojik değerler üzerine etkileri. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, **1**(4): 33-38.

SEZEN A (2010). Dünya Çocuk Hakları Günü Raporu. Erişim: [[http://www.bilka.org.tr/dunya-cocuk-haklari-gunu-raporu\\_6919.html](http://www.bilka.org.tr/dunya-cocuk-haklari-gunu-raporu_6919.html)]. Erişim Tarihi: 05.11.2015.

SEZEN G, PALIÇ G (2011). *Lise öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi*. Erişim:[<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/302.pdf>]. Erişim Tarihi: 19.02.2015.

SHARP S (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, **12**: 81-88.

SMITH P K (1994). What can we do to prevent bullying in school? *The Therapist*, **7**: 12-15.

SMITH P K, COWIE H, OLAFSSON R, LIEFOOGHE A P D (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used and age and sex differences in a 14-country international comparison. *Child Development*, **73**: 1119-1133.

SMITH P K, SHU S (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in english schools after a decade of research and action. *Childhood*, **7**: 193–212.

SMITH P K, MAHDAVI J, CARVALHO M, FISHER S, RUSSEL S, TIPPET N (2008). Cyberbullying, its forms and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Pschiatry*, **49**: 376-385.

SOLBERG M E, OLWEUS D (2003) Prevalance estimation of school bullying with the olweus bull/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, **29**: 239-268.

SONMAZ S (2002). Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniv. EğitimBilimleri Enstitüsü.

SÖYLEMEZ S (2002). Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniv.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- SULLIVAN T N, FARRELL A D, KLIEWER W (2006). Peer victimization in early adolescence: Associations between physical and relational victimization and drug use, aggression and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and Psychopathology*, **18**: 119-137.
- SUNAL S, ALP E (2008). Sosyal Devlet Çerçevesinde Çocuk İstihdamı ve Türkiye Ekonomisi Üzerine Etkileri. Türkiye Ekonomisinin Sorunları Sempozyumu 2. Hukuksal Düzenlemelerin İstihdam Politikaları Üzerine Etkileri. Erişim: [www.ikt.yildiz.edu.tr/sempozyum/metin/5.pdf]. Erişim Tarihi: 10.01.2015.
- SUNGUR N (1997). Yaratıcı Düşünme. İstanbul: Evrim Yayınları, s.: 161-180.
- ŞAHİN F (2000). Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri, İstanbul: Yapa Yayınları, s.: 57-64.
- ŞAHİN N, ŞAHİN N H, HEPPNER P P (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, **17**(4): 379-396.
- ŞİŞMAN Y (2006). Sokakta çalışan çocukların yaşam koşulları ve gelecek beklentileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, **2**: 251-276.
- TALAY N M (2010). Çocuğun Tanımı ve Çocuk Konusuna Yaklaşımlar. Erişim: [www.canakkalaram.gov.tr/.../cocugun\_tanimi\_ve\_cocuk\_konusuna\_yaklasimlar.ppt]. Erişim Tarihi: 02.10.2014.
- TARASUK V, DACHNER N, LI J (2005). Homeless youth in toronto are nutritionally vulnerable. *Journal of Nutrition*, **135**: 1926-1933.
- TAŞKIN Ö (2007). The types of bullying in Turkish primary schools. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science And Technology*, **1**(10): 12-18.
- TAŞTI E (2002). DİE Çocuk İşgücü Anketlerinin Ortaya Koyduğu Eğilimler. Ankara: DİE Matbaası, s.: 71.
- TAYLAN S (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TEMEL D (2008). Algılanan sosyal problem çözme, narsizm, benlik saygısı ve cinsiyetin lise öğrencilerinin saldırgan davranışlarını yordamadaki rolü. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TERCANLI N (2011). Hemşirelerin algıladıkları sosyal destek ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- TERZİ Ş I (2000). İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TIPIRDAMAZ SİPAHİ H (2008). İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler. Doktora Tezi, Ege Üniv. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- TOKUÇ B, EVREN H, EKUKLU G (2009). Hopelessness and trait anxiety levels of young workers attending to occupational training center in Hayrabolu and Edirne. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, **8**(2): 155-60.
- TOPAL H, (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TOPSES G (2003). Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Psikolojisi. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayınevi, s.: 250-254.
- TOTAN T (2008). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TRIPLETT R, PAYNE B (2004). Problem solving as reinforcement in adolescent drug use; implications for theory and policy. *Journal of Criminal Justice*, **32**: 617-630.
- TUNÇOMAĞ K, CENTEL T (2005). İş Hukukunun Esasları. İstanbul: Beta.
- TÜİK (2006). Çocuk işgücü araştırması. Erişim: [<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=482>]. Erişim Tarihi: 28.09.2014.
- TÜİK (2013). Çocuk işgücü anketi sonuçları. Erişim: [<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659>]. Erişim Tarihi: 01.10.2014.
- TÜMKAYA S (2012). Okul Öncesi Eğitim Döneminde Ailenin Rolü ve Önemi. Ed. Fikret Gülaçtı. Erken Çocukluk Eğitimi. Ankara: Pegem, s.: 336-367.
- TÜRKMEN E (1993). 12-18 yaş grubunda çalışan çocuklarda beslenme. *Çalışma Ortamı*, **8**: 61-63.
- UÇANOK Z (2005). Akran zorbalığı gruplarının sosyometrik statü, yalnızlık, akademik başarı ve zorba/kurban davranış türleri açısından karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, **56**: 77-95.
- UNICEF (1999). Dünya çocuklarının durumu 1999. Erişim: [<http://www.unicef.org/sowc99/sowc99e.pdf>]. Erişim Tarihi: 06.10.2014.

- UNNEVER J D, CORNELL D G (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied. *Aggressive Behavior*, **30**: 373-388.
- ÜNÜVAR A (2003). Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜSTÜN A, BOZKURT E (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **11**(1): 13-20.
- VEENSTRA R, LINDENBERG S, OLDEHINKEL A J, DE WINTER A F, VERHULST F C, ORMEL J (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies victims, bully/victims and uninvolved preadolescents. *Development Psychology*, **41**: 672-682.
- WASCHBUSCH D A, WALSH T M, ANDRADE B F, KING S, CARREY N J (2007). Social problem solving, conduct problems, and callous-unemotional traits in children. *Child Psychiatry & Human Development*, **37**(4): 293-305.
- WEBSTER STRATTON C, REID J, HAMMOND M (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Child Psychology And Psychiatry*, **42**(7): 943-952.
- WEISS H D (1993). Problem Çözümünde Yaratıcılık. Çev. Doğan Şahiner. İstanbul: Cep Yönetim Dizisi 2, s.: 98-112.
- WHITNEY I, SMITH P K (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, **21**: 367-385.
- WILLARD N (2005). An educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. Center For Safe and Responsible Internet Use. Erişim: [<http://www.Asdk12.Org/Middlelink/AVB/BullyTopics/EducatorsguideCyberbullying.Pdf>]. Erişim Tarihi: 22.02.2015.
- WILLARD N (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, **41**: 64-65.
- WILLIAMS K R, GUERRA N G (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, **41**: 14-21.
- WOLAK J, MITCHELL K J, FINKELHOR D (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, **41**: 51-58.
- WOODS D, WOLKE S, BLOOMFIELD L, KARSTADT L (2000). Association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **41**(8): 989-1002.

- WOODS S, WOLKE D (2003). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, **42**: 135-155.
- YAVUZER H (1996). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, s.: 107.
- YAVUZER H (2005). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi, s.: 60.
- YBARRA M L, MITCHELL K J (2007). Prevalence and frequency of internet harassment instigation: Implications for adolescents health. *Journal of Adolescent Health*, **4**: 189-195.
- YBARRA M L, BOYD D, KORCHMAROS J D, OPPENHEIM J K (2012). Defining andmeasuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal Of Adolescent Health*, **51**(1): 53-58.
- YEŞİL S (2011). Okula giden ve tutukevinde bulunan ergenlerin zorbalık tanımları ve zorbalık davranışlarının zorbalığın ahlaki kabulü ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILDIRIM S (2001). The relationship of bullying, family environment and popularity. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YODPRANG B, KUNING M, MCNEIL N (2009). Bullying among lower secondary school students in pattani province, Southern Thailand. *Asian Social Science*, **5**(4): 46-52.
- ZUN L S, ROSEN J M (2003). Psychosocial needs of young persons who are victims of inter personel violence. *Pediatric Emerg Care*, **19**(1): 9-15.

## EKLER

Ek-1

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KURULU  
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 15/08/2014

Toplantı Sayısı : 173

Karar Sayısı : 1265

1265- Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Pelin Ülker**'in "Çalışan Ergenlerin Problem Çözme ve Zorbalık Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 17/07/2014 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Pelin Ülker**'in "Çalışan Ergenlerin Problem Çözme ve Zorbalık Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
21/08/2014

  
Nevin KANTARCI  
Genel Sekreterlik Şubesi

**Ek-2**



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/3049804

18/07/2014

Konu: Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE  
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 17/07/2014 tarihli ve 5260 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Pelin ÜLKER' in "**15-18 Yaş Grubundaki Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ve Zorbalık Davranışlarının Çalışma Durumu Açısından İncelenmesi**" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Zafer YILMAZ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f219-08d1-31ee-bd78-639e kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: [istatistik06@meb.gov.tr](mailto:istatistik06@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK  
Tel: (0 312) 221 02 17/135



## Genel Bilgi Formu

1.Öğrenci Numarası:.....

2.Doğum Tarihi:.....

3.Devam Ettiği Okul:.....

**4.Aile Durumu:**

- a.Anne, baba sağ ve birlikte
- b.Boşandılar/Ayrı yaşıyorlar
- c.Anne sağ, baba hayatta değil
- d.Baba sağ, anne hayatta değil
- e.Anne ve baba hayatta değil
- f.Diğer(Belirtiniz).....

**5.Doğum Sırası:**

- a.İlk çocuk
- b.Ortanca/Ortancalardan biri
- c.Son çocuk

**6.Kardeş Sayısı:**

- a.Tek Çocuk
- b.Bir kardeşi var
- c.İki kardeşi var
- d.Üç ya da daha fazla kardeşi var

**7.Anne Çalışma Durumu:**

- a.Çalışıyor
- b.Çalışmıyor

**8.Herhangi bir engelin var mı?**

- a.Evet, var
- b.Hayır, yok

**9.İstemedikleri bir şey yaptığında ailen genellikle nasıl davranır?(tek şık)**

- a.Döver, bağırır, kızar
- b.Konuşur
- c.Hiçbir şey yapmaz

**10.Ailede dayak ile ilgili sana en uygun seçenek hangisidir?(tek şık)**

- a.Ailede dayak yerim
- b.Ailede dayak yemem

**11.Ailenin yaşadığı sorunların çözümü ile ilgili olarak sizin düşüncelerine önem verdiğini düşünüyor musun?**

- a.Evet, her zaman
- b.Bazen
- c.Hayır, Hiçbir zaman

**12.Hayatınla ilgili kararlarda söz hakkına sahip misin?**

- a.Evet her zaman
- b.Bazen
- c.Hayır hiçbir zaman

## ÖZGEÇMİŞ

### I- Bireysel Bilgiler

**Adı:** Pelin

**Soyadı:** Ülker

**Doğum yeri ve tarihi:** Manisa/Akhisar, 10.11.1989.

**Uyruğu:** Türk

**Medeni durumu:** Bekar

**İletişim adresi ve telefonu:** Karabük Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük.

### II- Eğitimi

Derece	Bölüm/Program	Okul	Yıl
Yüksek Lisans	Çocuk Gelişimi	Ankara Üniversitesi	2012 - ....
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2008-2012
Lise	Sayısal Bölüm	Akhisar Anadolu Öğretmen Lisesi	2004-2008

**Yabancı dili:** İngilizce

### III- Ünvanları

2013- Müdür, Güzel Gülen Çocuk Akademisi, Ankara.

2013- ... Araştırma Görevlisi, Karabük Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük.

### IV- Mesleki Deneyimi

2008-2012 / Gönüllü gözlemci-öğretmen, Beytepe Anaokulu, Ankara.

2009-2012 / Gönüllü etkinlik lideri, TEGV Etimesgut Eğitim Parkı, Ankara

2013- 2013 / Müdür, Güzel Gülen Çocuk Akademisi, Ankara.

2013- ... / Araştırma Görevlisi, Karabük Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük.

## **VI- Bilimsel İlgi Alanları**

**Ülker, P.**, Gözün Kahraman, Ö., Ceylan, Ş. (2015). “Sağlık Personelinin Erken Müdahale Konusunda Annelerle Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Değerlendirmeleri” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1: 48-62.

Gözün Kahraman, Ö., Ceylan, Ş., **Ülker, P.** (2015). “Bilimi Yaratan Duygu: Çocukların Fen ve Doğaya İlişkin Konulardaki Bilgi ve Merakları” Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19(1): 207-229.

Ceylan, Ş., Gözün Kahraman, Ö., **Ülker, P.** (2015). Çocukların Meraklarına İlişkin Annelerin ve Öğretmenlerin Düşünceleri: Bilim Kavramı. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1): 1-16.

Ceylan, Ş., **Ülker, P.** (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Çevre Eğitimi Neden Önemlidir? Hülya Gülay Ogelman (Ed.), Çevre ve Çocuk içinde. Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Ceylan, Ş., Gözün Kahraman, Ö., **Ülker, P.** “Annelerin Erken Çocukluk Dönemine Bakış Açısı” Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, 03-06 Nisan 2014, Antalya/Türkiye.

## **VIII- Diğer Bilgiler**

Psikolojik Testler Eğitimi - Frostig, Bender-Gestalt, AGTE, OKHT, Metropolitan, Gesell, CAT, Louisa Duss Psikanalitik Hikayeler ve Koppitz İnsan Çizim Testleri, 14-15 Aralık 2013, Ankara.