



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**ÇOCUKLARIN AİLE İŞLEVSELLİĞİ ALGILARI İLE ZORBALIĞA YÖNELİK  
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE STRESİN ARACI ROLÜ**

**Abdulkadir Muhammed Memduh FAKİRULLAHOĞLU**

**DANIŞMAN  
Doç. Dr. Serhat Armağan KÖSEOĞLU**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı**

**Mart, 2022**



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**DOKTORA TEZİ**

**ÇOCUKLARIN AİLE İŞLEVSELLİĞİ ALGILARI İLE ZORBALIĞA YÖNELİK  
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE STRESİN ARACI ROLÜ**

**Abdulkadir Muhammed Memduh FAKİRULLAHOĞLU**

**DANIŞMAN  
Doç. Dr. Serhat Armağan KÖSEOĞLU**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı**

**Mart, 2022**

3102160016 Öğrenci numaralı Abdulkadir Muhammed Memduh FAKİRULLAHOĞLU tarafından hazırlanan bu çalışma 22/03/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Doç.Dr.S. Armağan KÖSEOĞLU (Danışman)  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Eğitim Fakültesi

Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

Dr.Öğr.Üyesi Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Eğitim Fakültesi

Dr.Öğr.Üyesi Özlem ŞENER  
İstanbul Aydın Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

## ÖNSÖZ

Yaşamın içinde var olan zorbalık toplumun genelinde pek çok soruna neden olmaktadır. Günümüzde daha sık kullanılan bu kavram araştırma kapsamında bireysel ve çevresel faktörler dikkate alınarak çocukların değerlendirmesi ile derinlemesine incelenmiştir. Uzun ve oldukça heyecanlı bu süreçte bana eşlik eden ve katkısı olan kişilere teşekkür etmek isterim.

Öncelikle bilimsel bakış açısı ve titiz çalışmasını örnek aldığım, her soruna çözüm üretmek için elinden gelenin fazlasını yapan ve bir danışmandan öte her konuda bana destek olan kıymetli hocam Doç. Dr. S.Armağan KÖSEOĞLU'na saygılarımı sunarım. Bilgi ve deneyimi ile desteğini hissettiğim, tezin yapılandırılmasında çok önemli katkılar sunan değerli hocam Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alarak çalışmayı sıkıca takip eden ve katkı sunan Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR hocama teşekkür ederim. Tez savunma sınavına katılarak araştırmaya katkılar sunan Dr.Öğr.Üyesi Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL ve Dr.Öğr.Üyesi Özlem ŞENER hocalarıma teşekkür ederim. Doktora sürecinde hem aldığım dersler hem de yaşama dair yapmış olduğu rehberlik ile destek olan hocam Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU'na teşekkür ederim.

Doktoraya başladığım ilk günden itibaren desteğini ve dostluğunu her daim hissettiğim, araştırmanın istatistiksel analizlerine önemli katkıları olan Dr. Savaş KARATAŞ'a teşekkürler. Ders döneminden itibaren fikir alışverişi yaptığım, zor anlarımda destek olan ve tezimi tümüyle okuyarak değerlendiren Dr. Burcu AYKAÇ teşekkür ederim. Yine doktora süreci boyunca paylaşımları ve arkadaşlığıyla yanımda olan Dr. Naif ERGÜN ve Dr. Dünya BAZ'a teşekkür ederim. Lisans döneminden itibaren omuz omuza yürüdüğüm dostum Dr. Erdi KULBAŞ'a teşekkürler. Tez sürecinde beni sabırla dinleyen ve destek olan Oğuz Görkem GELBAL'a teşekkürler.

Beni yetiştiren, arkadaş olan, duruşu, bilgisi ve tecrübesi ile hayranlık duyduğum babam Misbahülmünir FAKİRULLAHOĞLU'na sonsuz teşekkürler. Beni yetiştiren, güvenen, ve anlayan canım annem sana sonsuz teşekkürler. Varlıklarıyla bana destek olan abim Dr. Muhammed Ali İsmail FAKİRULLAHOĞLU ve ablalarım Merve, Fatma ve Emine size sonsuz teşekkürler... Yaşamımda olduğun ilk günden beri her yerde ve her vakitte bana yoldaş olan, sevgini, desteğini ve heyecanını hep hissettiğim, iyiliğin, cesaretin ve insana dair yaklaşımına hayran olduğum değerli eşim sana sonsuz teşekkürler...

Son olarak 7 Kasım 2020'den beri nefesini hissettiğim, zorlu geçen bu süreçte tebessüm ettiğim, güç bulduğum, minik hükümdarım, canım oğlum "Yemliha"... Bu tezi sana ithaf ediyorum...

Abdulkadir Muhammed Memduh FAKİRULLAHOĞLU  
Mart, 2022

## ÖZET

### ÇOCUKLARIN AİLE İŞLEVSELLİĞİ ALGILARI İLE ZORBALIĞA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE STRESİN ARACI ROLÜ

Bu araştırmanın temel amacı 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile işlevselliği algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkide stresin aracı rolünü incelemektir. Araştırma kapsamında 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumunu değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ve Eskişehir ilinde 4., 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören 1202 öğrenciden oluşan dört farklı çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Ölçek geliştirme çalışması üç farklı çalışma grubu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubunu 120, ikinci çalışma grubunu 401 ve üçüncü çalışma grubunu 329 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın temel amacı kapsamında hazırlanan model ise 352 öğrenciden oluşan dördüncü çalışma grubu üzerinden test edilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde literatür incelemesi, odak grup görüşmesi ve örnek olay incelemesi sonucunda 60 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu, alanında uzman on bir kişiye sunulmuş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliliği sonucunda ulaşılan 52 maddelik formun analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.51 programları kullanılarak yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktör ve 15 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu (Onaylayıcı Tutum, Reddedici Tutum ve Çekimser Tutum) belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın temel amacı kapsamında kurulan ve yol analizi ile test edilen modelde 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile işlevselliği algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkide stresin aracı rolü incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde aile işlevselliği algısı, stres ve zorbalığa yönelik tutum arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yol analizi sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin aile işlevselliği algısı ve zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişki algılanan stres aracılığıyla sağlanmaktadır. Araştırma kapsamında test edilen modelin uyum iyiliği indekslerinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Zorbalık, Tutum ölçeği, Algılanan stres, Aile işlevselliği, Ölçek geliştirme.

## **ABSTRACT**

### **THE MEDIATING ROLE OF STRESS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN'S PERCEPTIONS OF FAMILY FUNCTIONALITY AND ATTITUDES TOWARDS BULLYING**

The main purpose of this study is to examine the mediating role of stress in the relationship between perceptions of family functionality of 4th, 5th and 6th grade students and their attitudes towards bullying. In this research, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool (i.e., The Attitudes towards Bullying Scale for Children) in order to evaluate the attitudes of 4th, 5th and 6th grade students towards bullying. The research was applied on four different study groups consisting of 1102 students studying in the 4th, 5th and 6th grades in Istanbul and Eskişehir in the 2019-2020 and 2020-2021 academic year. The scale development study was applied on three different study groups. The first study group consisted of 120 students, the second study group 401, the third study group 329 students. The model, which was prepared within the scope of the main purpose of the research, was tested on the fourth study group consisting of 352 students.

During the scale development process, a 60-item trial form was created as a result of literature review, focus group discussion and case study. The trial form was presented to eleven experts in the field and content validity was ensured. The analyses of the 52-item form reached as a result of the content validity were made using SPSS 20 and LISREL 8.51 programs. As a result of the exploratory and confirmatory factor analyses, it was determined that the scale had a structure consisting of 3 factors and 15 items (Confirming Attitude, Rejecting Attitude and Abstention Attitude). As a result of the analyses, it has been proven that the Attitudes towards Bullying Scale for Children is a valid and reliable scale.

Moreover, the mediator role of stress in the relationship between perceptions of family functionality of 4th, 5th and 6th grade students and their attitudes towards bullying was examined. Results of the path analyses showed significant associations were found between the perception of family functionality, stress and attitude towards bullying. According to the findings obtained as a result of the path analysis, the relationship between the students' perception of family functionality and their attitude towards bullying is provided through perceived stress. The goodness of fit indices of the model tested within the scope of the research were found good compliance and acceptable value. The results of the research were discussed regarding on the relevant literature.

**Keywords:** Bullying, Attitude scale, Perceived stress, Family functionality, Scale development.

# İÇİNDEKİLER

|                                                                 |      |
|-----------------------------------------------------------------|------|
| ÖNSÖZ.....                                                      | III  |
| ÖZET.....                                                       | IV   |
| ABSTRACT .....                                                  | V    |
| İÇİNDEKİLER .....                                               | VI   |
| TABLolar LİSTESİ.....                                           | VIII |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                                           | IX   |
| BÖLÜM I: GİRİŞ .....                                            | 1    |
| 1.1.PROBLEM DURUMU .....                                        | 1    |
| 1.2. AMAÇ.....                                                  | 7    |
| 1.3. ÖNEM.....                                                  | 7    |
| 1.4. SAYILTILAR .....                                           | 9    |
| 1.5. SINIRLILIKLAR .....                                        | 9    |
| 1.6. TANIMLAR.....                                              | 9    |
| BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                              | 10   |
| 2.1. ZORBALIK İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                | 10   |
| 2.1.1. Zorbalık Kavramı.....                                    | 10   |
| 2.1.2. Zorbalığın Yaygınlığı .....                              | 11   |
| 2.1.3. Zorbalık Türleri .....                                   | 13   |
| 2.1.4. Zorbalık Sistemi .....                                   | 14   |
| 2.1.5. Zorbalığa Yönelik Tutum .....                            | 16   |
| 2.1.6. Ahlakî Uzaklaşma (Moral Disengagement) ve Tutum .....    | 18   |
| 2.1.7. Zorbalığa Yönelik Tutumun Ölçülmesi.....                 | 22   |
| 2.1.7.1. Yurt İçinde Geliştirilmiş Ölçek Çalışmaları .....      | 22   |
| 2.1.7.2. Yurt Dışında Geliştirilmiş Ölçek Çalışmaları.....      | 23   |
| 2.1.8. Zorbalığa Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar .....    | 25   |
| 2.2. AİLE İŞLEVSELLİĞİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....        | 28   |
| 2.2.1. Aile Kavramı .....                                       | 28   |
| 2.2.2. Aile Sistemi ve Kavramları .....                         | 29   |
| 2.2.3. Aile İşlevselliği ve Modelleri .....                     | 32   |
| 2.2.4. Sağlıklı (İşlevsel) ve Sağlıksız (İşlevsiz) Aileler..... | 35   |
| 2.2.5. Çocukların Aile İşlevselliğine Etkisi .....              | 37   |
| 2.2.6. Aile İşlevselliği Algısı ile İlgili Araştırmalar .....   | 39   |
| 2.3. STRES İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                   | 41   |
| 2.3.1. Stres Kavramı .....                                      | 41   |
| 2.3.2. Stresin Etkileri .....                                   | 43   |
| 2.3.3. Stresin Belirtileri.....                                 | 44   |
| 2.3.4. Stresle Başa Çıkma .....                                 | 45   |
| 2.3.5. Çocuklarda Stres.....                                    | 46   |
| 2.3.6. Algılanan Stres ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....      | 48   |
| BÖLÜM III: YÖNTEM.....                                          | 50   |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....                                   | 50   |
| 3.2. ÇALIŞMA GRUBU .....                                        | 50   |
| 3.2.1. Birinci Çalışma Grubu.....                               | 51   |
| 3.2.2. İkinci Çalışma Grubu.....                                | 51   |
| 3.2.3. Üçüncü Çalışma Grubu.....                                | 52   |
| 3.2.4. Dördüncü Çalışma Grubu .....                             | 52   |

|                                                                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>                                                                                                               | <b>52</b>  |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....                                                                                                                       | 53         |
| 3.3.2. Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği .....                                                                                             | 53         |
| 3.3.3. Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği.....                                                                                                      | 57         |
| 3.3.4. Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği.....                                                                                                         | 60         |
| 3.3.5. Zorbalık Eğilimi Ölçeği.....                                                                                                                   | 62         |
| 3.3.6.Çocuk Saldırganlık Ölçeği.....                                                                                                                  | 62         |
| 3.3.7. Etik Kurul Onayı.....                                                                                                                          | 62         |
| <b>3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....</b>                                                                                                               | <b>63</b>  |
| <b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>                                                                                                                       | <b>65</b>  |
| <b>4.1. ÇOCUKLAR İÇİN ZORBALIĞA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN<br/>GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZLERİ.....</b>                                              | <b>65</b>  |
| 4.1.1. Kapsam Geçerliliği .....                                                                                                                       | 65         |
| 4.1.2. Yapı Geçerliliği .....                                                                                                                         | 68         |
| 4.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi .....                                                                                                              | 68         |
| 4.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi .....                                                                                                             | 72         |
| 4.1.3. Benzer Ölçek Geçerliliği .....                                                                                                                 | 76         |
| 4.1.4. Cronbach Alfa ve Korelasyon Analizi.....                                                                                                       | 76         |
| 4.1.5. Madde Analizi .....                                                                                                                            | 78         |
| 4.1.6. Test Tekrar Test Güvenirliği .....                                                                                                             | 79         |
| <b>4.2. ÇOCUKLARIN ZORBALIĞA YÖNELİK TUTUM, AİLE İŞLEVSELLİĞİ<br/>ALGISI VE STRES ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR .....</b>                    | <b>80</b>  |
| 4.2.1. Değişkenler Arası İlişkiler .....                                                                                                              | 80         |
| 4.2.2. Çocukların Aile İşlevselliği Algıları ile Zorbalığa Yönelik Tutumları Arasındaki<br>İlişkide Stresin Aracılığına Yönelik Analiz Bulguları..... | 81         |
| <b>BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>                                                                                                      | <b>85</b>  |
| <b>5.1. TARTIŞMA.....</b>                                                                                                                             | <b>85</b>  |
| 5.1.1. Ölçeğin Geçerliliğine ve Güvenirliğine İlişkin Tartışma.....                                                                                   | 85         |
| 5.1.2. Araştırma Kapsamında Kurulan Modele İlişkin Tartışma.....                                                                                      | 90         |
| 5.1.2.1. Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Tartışma .....                                                                                          | 90         |
| 5.1.2.2. Test Edilen Modele İlişkin Tartışma .....                                                                                                    | 95         |
| <b>5.2. SONUÇ .....</b>                                                                                                                               | <b>97</b>  |
| <b>5.3. ÖNERİLER.....</b>                                                                                                                             | <b>98</b>  |
| 5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                                                                                                         | 98         |
| 5.3.2. Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler.....                                                                                                  | 99         |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>                                                                                                                                | <b>100</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                                                                                                     | <b>121</b> |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Çalışma Gruplarına İlişkin Bilgiler.....                                                            | 51 |
| Tablo 2. Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bilgiler .....                                                      | 55 |
| Tablo 3. Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği'nin Standardize Edilmiş $\lambda$ , t, $R^2$<br>Değerleri..... | 59 |
| Tablo 4. Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği'nin Model Uyum İyiliği İndeksleri .....                        | 59 |
| Tablo 5. Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği'nin Standardize Edilmiş $\lambda$ , t, $R^2$<br>Değerleri.....    | 61 |
| Tablo 6. Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği'nin Model Uyum İyiliği İndeksleri .....                           | 61 |
| Tablo 7. Modelin Uyum İyiliği İndeksleri ve Referans Aralıkları.....                                         | 64 |
| Tablo 8. Uzman Sayısına Göre Ölçeğe Alınacak Maddelerin Sahip Olması Gereken<br>Minimum KGÖ Değerleri .....  | 66 |
| Tablo 9. Uzman Görüşleri Doğrultusunda Deneme Formunun Kapsam Geçerlik<br>Oranları ve İndeksi.....           | 67 |
| Tablo 10. Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları .....                                               | 69 |
| Tablo 11. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Taslak ve Orjinal Maddelerinin Faktör<br>Yükleri.....            | 71 |
| Tablo 12. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Standardize Edilmiş $\lambda$ , t, $R^2$ Değerleri<br>.....      | 73 |
| Tablo 13. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Model Uyum İyiliği İndeksleri .....                              | 73 |
| Tablo 14. ÇZYTÖ ile Çocuk Saldırganlık Ölçeği ve Zorbalık Eğilimi Ölçeği Puanları<br>Arasındaki İlişki ..... | 76 |
| Tablo 15. Ölçeğin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri .....                                          | 77 |
| Tablo 16. Alt Faktör ve Toplam Ölçek Puanı Arasındaki Korelasyon Katsayıları ...                             | 77 |
| Tablo 17. Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha<br>Güvenirlik Katsayıları.....     | 78 |
| Tablo 18. Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Değerler...                             | 79 |
| Tablo 19. Ölçme Araçları Arasındaki Korelasyonlar .....                                                      | 80 |
| Tablo 20. Test Edilen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri.....                                                   | 82 |
| Tablo 21. Modelin Değerlendirilmesi .....                                                                    | 84 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. Ahlaki Uzaklaşmaya Eşlik Eden Mekanizmalar.....                                               | 20 |
| Şekil 2. Ölçek Geliştirme Süreci.....                                                                  | 53 |
| Şekil 3 Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi .....                          | 58 |
| Şekil 4. Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi .....                         | 60 |
| Şekil 5. Araştırma Kapsamında Test Edilen Model.....                                                   | 64 |
| Şekil 6. Yamaç-birikinti grafiği .....                                                                 | 70 |
| Şekil 7. Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı<br>Faktör Analizi..... | 73 |
| Şekil 8. Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı<br>Faktör Analizi.....  | 75 |
| Şekil 9. Yol Analizi ile Test Edilen Model .....                                                       | 82 |
| Şekil 10. Aracılık Analizi.....                                                                        | 83 |

# BÖLÜM I: GİRİŞ

## 1.1. PROBLEM DURUMU

Saldırganlığın bir alt türü olan zorbalık, kişiyi ve kişiler arası ilişkileri olumsuz olarak etkileyen ve son yıllarda önemi daha fazla anlaşılan bir olgudur. Okulların tüm eğitim kademelerinde, profesyonel iş yaşamında ve gündelik yaşam içinde zorbalık ile ilgili davranışlar sıklıkla görülmektedir. Toplumun pek çok alanını etkilemekle birlikte zorbalık çocukluk döneminde görülen yaygın sorunlar arasında yer almaktadır. Farklı nedenlerle gerçekleştirilen bu davranışlar, çocukların temel güvenlik ihtiyacını zedelemekte ve pek çok alanda sorun yaşamalarına neden olmaktadır.

Zorbalık kavramı; güç dengesizliğinin hakim olduğu durumlarda bir kişinin diğer kişi ya da kişiler tarafından kasıtlı ve sürekli bir şekilde olumsuz eylemlere maruz bırakılması şeklinde tanımlanmıştır (Olweus, 1993; Smith, 2000; Rigby, 2002). Toplumun birçok alanında görülen zorbalık ile ilgili davranışlar sıklıkla okul ortamında akranlar arasında yaşanmaktadır. Birçok nesil zorbalık kapsamında değerlendirilen davranışları gerçekleştirerek akranlarını kızdırmış ve bu yaşantıları *“büyüme ve gelişmenin doğal bir parçası”* olarak normal kabul etmiştir (Smith, 2018). Öte yandan 1970’lerden sonra Olweus’un (1973, 1978) öncülüğünde araştırmacılar tarafından yapılan zorbalık ile ilgili çalışmalar sonucunda başta İskandinav ülkeri olmak üzere Japonya, İngiltere, Hollanda, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya dahil birçok ülkede zorbalığın çocuk ve ergenler için önemli bir sorun olduğu kabul edilmiştir (Olweus ve Limber, 2010). Konu ile ilgili yapılan kesitsel ve boylamsal çalışmalar her geçen yıl artmıştır (Cook, Williams, Guerra, Kim ve Sadek, 2010). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNICEF, 2019) tarafından yayınlanan raporda, tüm çocuklar için şiddetten arınmış eğitim alanları ve güvenli öğrenme ortamları yaratmanın küresel bir öncelik olarak görüldüğü açıklanmıştır.

Zorbalığın hem bu davranışları sergileyenler hem de bu davranışlara maruz kalanlar üzerinde zihinsel, fizyolojik, davranışsal ve psikososyal açıdan olumsuz etkileri bulunmaktadır. Kısa ve uzun süreli olmak üzere zorbalığa maruz kalan çocuklarda depresyon, düşük özgüven ve yüksek düzeyde kaygı (Kırcı, 2004; Olweus, Limber ve Breivik, 2019), düşük benlik saygısı (Hawker ve Boulton, 2000),

öfke, dürtüsellik ve depresyon (Bosworth, Espelage ve Simon, 1999), akran reddi ve okula aidiyet duygusunun azalması (Espelege, Hong, Rao, ve Low, 2013), psikosomatik belirtiler (Rigby, 2003) ve intihar eğilimi (Hinduja ve Patchin, 2010) yaşanırken zorbalık yapan çocuklarda ise kurallara uymama, şiddet ve yetişkinlikte suç işleme eğilimi (Olweus, Limber ve Breivik, 2019), düşük empati ve saldırganlık eğilimi (Menesini ve Salmivalli, 2017) ve akademik alanda başarısızlık (Dake, Price ve Telljohann, 2003) görülmektedir.

İlişkisel bir sorun olarak kabul edilen zorbalık, tek bir faktörle açıklanamayacak kadar karmaşık bir kavramdır (Yıldırım, Tezer ve Çileli, 2005). Öğrencilerin birbirine zarar verdiği bir ortamı yaratan birçok neden bulunmaktadır. Zorbalığın nedenleri ve ilişkili olduğu kavramlar ile ilgili yapılan araştırmalarda son yıllarda bir artış olmasına rağmen çocukların zorbalığa yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar daha sınırlıdır (Menesini vd., 1997; Eslea ve Smith, 2000; Boulton, Trueman ve Flemington, 2002; Van Goethem, Scholte ve Wiers, 2010; Salmivalli ve Voeten, 2004; Nesdale ve Scarlett, 2004; Espelage, Hong, Kim ve Nan, 2018). Yapılan bu çalışmalarda araştırmacılar, zorbalara ve zorbalığa karşı tutumları incelemenin önemini belirtmiş ve zorbalığa yönelik tutumun zorbalık davranışı üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla tutum kavramı, zorbalık davranışı ile birlikte kasıtlı yada kasıtlı olmayan birçok davranışın yordayıcısı olarak görülmektedir (Salmivalli ve Voeten, 2004).

Zorbalık hakkındaki duygu, düşünce ve davranış öğeleri tutumu oluşturmaktadır. Tavşancıl (2002) tutum ilgili yapılan açıklamaların ortak özelliklerini belirtirken tutumu yaşantı yolu ile öğrenilen, belirli bir süre devamlılık gösteren ve olumlu yada olumsuz davranışlara yol açabilen bir eğilim şeklinde açıklamıştır. Glover, Gough, Johnson ve Cartwright (2000) ise zorbalığa karşı başarılı bir müdahalenin yapılabilmesi için hem okul ortamında hem de okul dışında toplumsal açıdan gerçekleşecek tutum değişikliklerinin önemini belirtmiştir. Bu bağlamda zorbalığa yönelik tutumun nasıl oluştuğu ve sürece hangi faktörlerin katkı sağladığı bu araştırma kapsamında incelenmiştir.

Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler kuramı, zorbalığa yönelik tutumların oluşumuna ilişkin bazı bilgileri açıklamaktadır. Bu kurama göre zorbalık, bireysel özellikler dışında aile, akran ilişkileri, öğretmen, okul ortamı ve içinde yaşanılan kültürü barındıran çok boyutlu ciddi bir sorundur (Espelage ve Swearer, 2003). Aile boyutu incelendiğinde çocuğun yaşantıları sosyalleşmenin öğrenildiği ilk yer olan aile içinde başlamaktadır. Nitekim çocuğun davranışları üzerinde aile yapısı ve işleyişinin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Miller, Ryan, Keitner, Bishop ve Epstein, 2000).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde erken çocukluk döneminden itibaren davranışların sosyal öğrenme yoluyla gerçekleştiği ve ailenin öğrenme açısından önemli bir kaynak olduğu bilinmektedir. Bowlby (1973) ise bağlanma kuramı aracılığıyla ebeveyn davranışlarının doğumdan itibaren çocuğun davranışı üzerinde etkisini açıklamıştır. Uygulama alanı incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının akademik, kariyer ve sosyal-duygusal alanda yaptığı çalışmalarda ve psikolojik danışma sürecinde aile ilişkileri ve dinamikleri özellikle incelenmektedir. Bununla birlikte 5. sınıf öğrencileri ve ebeveynleri ile yapılan bir çalışmada ebeveynlerin zorbalığa yönelik farkındalıkları ve sağlıklı tutumları ile çocuklarının zorbalık deneyimlerini bildirmesi arasında ilişki bulunmuştur (Holt vd., 2009). Ailenin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi kabul gören bir olgu haline gelse de ebeveynlerin davranış ve tutumlarının çocukların zorbalığa ilişkin deneyimlerini etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda aile içi ilişkilerin kalitesi çocuklarda psikopatolojinin ortaya çıkmasında ve sosyo-duygusal alanın gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Stadelmann, Perren, Wyl ve Klitzing, 2007). Aile içerisindeki etkileşim sonucu bu deneyimler çocuğun aile dışındaki yaşamını şekillendirmektedir. Dolayısıyla zorbalığa yönelik tutumun aile özelliklerini sağlıklı veya sağlıklı olarak nitelendiren "aile işlevselliği" kavramı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Aile işlevselliği başta psikoloji alanı olmak üzere sosyal bilimlerde sıklıkla incelenen bir araştırma konusudur. Aile işlevselliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde katılımcıların sıklıkla ergenler ve ebeveynlerden oluştuğu görülmektedir. Çocukların görüşleri doğrultusunda ebeveyn-çocuk ilişkisi ve aile işlevselliğini inceleyen araştırmalar ise daha sınırlı kalmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde aile işlevselliğinin çocuk psikopatolojisi (Mathijssen, Koot, Verhulst ve De Bruyn 1998), kaygı bozukluğu (Hughes, Hedtke ve Kendall, 2008), sosyal

yeterlilik (Evirgen, 2010), zorbalık sisteminde roller (Duncan, 2011), zorba olma (Rican, Klicperova ve Koucka, 1993; Connolly ve O'Moore, 2003), empatik eğilim (Kılıç ve Altınok, 2017; Şirin, Özgen, Akça-Erol ve Akça-Koca, 2018), yaşam kalitesi (Çankaya ve Tümer, 2020), karar alma süreci (Bjerke, 2011), olumsuz duygular (Wilson, Cunningham-Burley, Bancroft ve Backett-Milburn, 2012) ve çatışma biçimleri (Notko ve Sevont, 2018) üzerinde etkisi bulunmuştur.

Çocukların algısı aracılığıyla aile işlevselliğini değerlendirmenin farklı nedenleri bulunmaktadır. Çocuk psikolojisi ve aile terapisi ile ilgili gelişmelerle birlikte aile ilişkilerinin incelenmesinde çocukların görüşlerini değerlendirmenin önemi daha fazla anlaşılmıştır. Son yirmi yıl içerisinde çocukların çevrelerini anlamlandıran, değişimi başlatabilen ve seçim yapma becerisine sahip bireyler olarak görülmektedir (Bee-Boyd, 2009). Dolayısıyla aile ilişkileri doğası gereği dinamiktir ve ebeveyn-çocuk etkileşimi tek yönlü olmaktan ziyade iki yönlüdür (Bee-Boyd, 2009). Bu bağlamda araştırma kapsamında çocukların aile işlevselliği algısı destekleyici ve engelleyici aile ilişkileri olmak üzere iki alt boyut ile değerlendirilmiş ve aile işlevselliğinin zorbalığa yönelik tutumlar ile ilişkisi incelenmiştir.

Son çocukluk gelişim dönemi özellikleri incelendiğinde aile ilişkilerinin yanında akranlar arası ilişki biçiminin çocukların duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimini etkilediği görülmektedir. Okul dönemindeki öğrenciler temel gereksinimleri dışında zamanlarının büyük bölümünü akranlarıyla geçirmektedir (Bee-Boyd, 2009). Sağlıklı kurulan ilişkiler akranlarından onay almaya ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Sosyal ilişkilerde kabul görme okul dönemindeki öğrenciler için önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Öte yandan sağlıklı akran ilişkileri ise öğrencilere zarar vermekte ve saldırganlık, uyum sorunu ve yalnızlık gibi birçok probleme neden olmaktadır (Ekşi, Çini, ve Sevim, 2020). Öğrencileri olumsuz şekilde etkileyen bu davranışlar ise stres tepkisini ortaya çıkarmaktadır.

Feng (1992) ve Volpe (2000) stres kavramını bireyin uyum yeteneğini zorlayan bedensel ve zihinsel olarak uyaran herhangi bir durum olarak tanımlamıştır. Stres tepkisinin ortaya çıkmasına çevresel, psikolojik, biyolojik ve sosyal faktörler neden olabilmektedir. Stres durumunu genel olarak yetişkinlerin yaşadığı düşünülse de çocuklarında yoğun düzeyde stres yaşadıkları yapılan araştırmalar sonucunda

bilinmektedir (Wible, 2013). Çocukların yaşadığı stres aile içi etkileşim, akademik başarı, arkadaş ilişkileri, öğretmen ve ebeveyn beklentilerini karşılayabilme gibi birçok neden ile ilişkili olabilmektedir (APA, 2009). Bu sebeple bulunduğu ortamdaki tehdit veya tehlike algısı ile stres yaşamaya başlamaktadır.

Strese verilen tepkilerle ilişkili biyolojik süreçlerin çocuklar açısından psikolojik etkileri bulunmaktadır (Thompson, 2014). Stresin olumsuz etkileri sonucunda okula karşı olumsuz duygular hissetme, devamsızlık yapma, akademik başarıda azalma, arkadaşları ile olumlu iletişim kuramama gibi belirtiler görülmektedir (Korkut-Owen, 2015). Vanaelst, De Vriendt, Huybrechts, Rinaldi, De Henauf (2012) okulda görülen yaygın sorunlardan biri olan zorbalığı öğrencilerin yaşamındaki merkezi bir stres kaynağı olarak kabul etmiştir. Açıklamalar doğrultusunda bireyin uyum yeteneğini bozan ve baş etmesini zorlaştıran bu olgu araştırma kapsamında ele alınmış ve zorbalığa yönelik tutum ile stres düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Zorbalık ile ilgili davranışlara eşlik eden stres ile baş etmede uygun kaynaklara başvurmak önemlidir. Çocuklar açısından stresin yönetilebilmesi için önemli bir kaynak ebeveyn desteğidir. Ebeveyn desteğinin olması sağlıklı ve işlevsel bir aileye işaret etmektedir. Bu desteğin yetersiz ve eksik olması ise sağlıksız ve işlevsiz aileyi düşündürmektedir (Schrodt, 2005). Çocukların algıladığı aile ilişkilerinin stres düzeyini etkilediği ve uygun olmayan davranış biçimleri ile zorbalık eğiliminin gelişebileceği öngörülmüştür. Bu doğrultuda araştırma kapsamında 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin algılanan aile işlevselliği, stres ve zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Alanyazın doğrultusunda kurulan modelde çocukların algıladıkları aile işlevselliği ile zorbalığa yönelik tutumu arasındaki ilişkide stresin aracı rolü incelenmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde çocukların zorbalığa yönelik tutumunu değerlendirmek amacıyla yurt dışında ve yurt içinde geliştirilmiş bazı ölçme araçlarının olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar ve bu çalışmalarda kullanılan ölçekler incelendiğinde çocukların zorbalığa yönelik tutumunu belirlemeye yönelik çeşitli ölçme araçlarının olduğu görülmektedir (Rigby, 1991; Eslea ve Smith, 2000; Salmivalli ve Voeten 2004). Bu ölçekler incelendiğinde açıklanan varyansın düşük ve psikometrik özelliklerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmalar ve bu çalışmalarda kullanılan ölçekler incelendiğinde ise ortaokul ve lise

dönemindeki ergenlerin tutum kavramına benzer şekilde zorbalık davranış eğilimlerini belirlemeye yönelik bazı ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir. (Dölek, 2002; Satan ve Kulaksızoğlu 2008; Keleş ve Raşit 2020). Daha küçük yaş grubunun hedeflendiği çalışmalarda zorbalığa yönelik tutumları duygu, davranış ve düşünce örüntüsü içinde inceleyebilecek geçerli ve güvenilir herhangi bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Buradan hareketle, bu araştırma kapsamında test edilen modelde kullanmak üzere çocukların zorbalığa yönelik tutumunu ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesi planlanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde kuramsal yapının belirlenmesi gerekmektedir (Erkuş, 2016). Zorbalık ile ilgili farklı kuramsal açıklamalar bulunduğundan çalışmanın verimini arttırabilmek için kuramsal yapının netleştirilmesi önem taşımaktadır. Tutum kavramını ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracı ise düşünce, duygu ve davranış öğelerine bütüncül bir şekilde yer verilmesi gerekmektedir. Ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin zorbalığa yönelik tutum ve eğilimini değerlendiren ölçme araçlarında (Dölek, 2002; Satan ve Kulaksızoğlu, 2008; Keleş ve Raşit, 2020) kuramsal yapının ölçme araçları ile açık ve net olarak ilişkilendirilmediği düşünülmektedir. Bu çalışmada ise ölçek geliştirme sürecinde Bandura'nın (1999) kuramında yer alan ahlaki uzaklaşma (moral disengagement) kavramından yararlanılmıştır. Ahlaki uzaklaşma, bireyin uygun olmayan davranış ve eğilimlerine ilişkin kendini kınamamak veya suçluluk duygusu hissetmemek için geliştirdiği bazı değerlendirmeler ile ilgili bir kavramdır (Gökkaya ve Tekinav-Sütçü, 2015). Alanyazında ahlaki uzaklaşma ve zorbalığa yönelik tutum arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Almeida, Correia ve Marinho, 2010; Pornari ve Wood, 2010; Pozzoli, Gini ve Vieno, 2012). Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde ahlaki uzaklaşma mekanizmalarının kullanılmasının zorbalığa yönelik tutumları etkilediği görülmektedir.

Ölçek geliştirme süreçleri incelendiğinde farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında odak grup görüşmesinin madde yazımında önemi bilinmesine rağmen birçok ölçek geliştirme çalışmasında odak grup görüşmesinin yapılmadığı görülmektedir (Vogt, King ve King, 2004). Madde havuzu hazırlama aşamasında geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla literatür incelemesi ve kompozisyon yazdırma sıklıkla kullanılmaktadır (Dölek 2002; Satan ve Kulaksızoğlu, 2008; Keleş ve Raşit, 2020). Bu çalışmada küçük yaş grubu için ölçek geliştirmenin sınırlılıkları dikkate alındığında literatüre ek olarak odak grup görüşmesi



ve örnek olay incelemesi yapılmıştır. Çalışma grubunun bilişsel becerileri dikkate alındığında kompozisyon yerine odak grup görüşmesinin ve somutlaştırılmış örneklerin daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Uygulamalar sonucunda geliştirilen ölçekle 8-12 yaş grubundaki 4, 5, ve 6. sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Zorbalığa yönelik tutumları belirlemenin zorbalık sistemi içerisinde yer alan öğrencilerin olumsuz davranışlarının önlenmesinde etkili olacağı ve alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda bu araştırma kapsamında çocukların aile işlevselliği algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkide stresin aracı rolü incelenmiştir.

## **1.2. AMAÇ**

Bu araştırmanın temel amacı 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile işlevselliği algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkide stresin aracı rolünü incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğrencilerin aile işlevselliği algısı ile zorbalığa yönelik tutumu arasında ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin aile işlevselliği algısı ile stres düzeyi arasında ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin stres düzeyi ile zorbalığa yönelik tutumu arasında ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin aile işlevselliği algısı ile zorbalığa yönelik tutumu arasındaki ilişkide stresin aracı rolü var mıdır?

Araştırma kapsamında test edilen modelde 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

## **1.3. ÖNEM**

Akran zorbalığı, öğrencilerin eğitim yaşamını etkileyen önemli sorunlardan biridir (Olweus ve Limber, 2010). Okul yaşamını etkilemekle birlikte aile ve ebeveyn ilişkisini, arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal çevreyi etkileyen bir konudur (Bayraktar,

2006). Bu nedenle zorbalık davranışının anlaşılabilmesi ve önlenbilmesi amacıyla müdahale programları, etkinlikler ve projeler gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda zorbalığa yönelik tutumları inceleyerek bireysel ve ailesel bağlamda değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu zorbalık olaylarının sıklıkla yaşandığı sınıf seviyelerinde bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Eslea ve Rees (2001) 5-18 yaş aralığındaki öğrencilerin zorbalık deneyimlerini incelediği çalışmada 10-13 yaş aralığındaki öğrencilerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığını belirtmiştir. Aynı zamanda gelişim dönemi özellikleri bakımından ilkokuldan ortaokula geçiş dönemi pekişen arkadaşlık ilişkileri ve değişen sosyal çevre ile yeni arkadaşlıkların kurulduğu bir dönemdir (Eslea vd., 2003). Bu dönemde akranlar arasında güçlü görünmek oldukça önemlidir (Pellegrini ve Long, 2002). Dolayısıyla öğrenciler yaygın olarak zorbaca ve saldırganca davranışlar sergilemektedir. Ayrıca ilkokuldan ortaokula geçiş döneminde öğrencilerin kendi yeteneklerine ilişkin inançları değişmektedir (Bee-Boyd, 2009). Beklentileri karşılamada zorlanan öğrencilerin özsaygısı düşmekte ve zorbalık davranışıyla karşılaşma olasılığı artmaktadır. Bununla birlikte ortaokul ve lise döneminde zorbalık kapsamlı bir şekilde incelenen bir konu olmasına rağmen, ilkokul çağıının son dönemleri ile ilgili daha az araştırma yapılmıştır. İlkokuldan ortaokula geçiş döneminde olan öğrenciler ile ilgili yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında çocukların aile işlevselliği algıları, zorbalığa yönelik tutumları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen teorik modele rastlanılmamaktadır. Alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmayı özgün kılan bir diğer yön ise aile ile ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla ebeveynlerin görüşlerine başvurulmasına rağmen bu çalışmada öğrencilerin değerlendirmeleri üzerinden aile ilişkileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen değişkenler arası ilişkiler ve test edilen modelin literatüre sağlayacağı katkıların ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan psikolojik danışmanlar ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine destek olan uzmanlar için faydalı olacağı düşünülmektedir. Öte yandan, sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim alanını desteklemek için yapacakları çalışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Son olarak, okul ortamında zorbalığa yönelik tutumları belirlemek zorbalık davranışlarının anlaşılmasında ve önlenmesinde etkilidir. (Eslea ve Smith, 2000; Van Goethem ve ark., 2010; Craven, 2014; Espelage vd., 2018). Ancak ölçme araçları incelendiğinde ilkokuldan ortaokula geçiş dönemindeki öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını belirlemeye yarayan geçerli ve güvenilir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında kullanılmak üzere 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumunu değerlendirmek amacıyla ölçme aracı geliştirilmiştir.

#### **1.4. SAYILTILAR**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarını samimi ve doğru bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Araştırma İstanbul İli Avcılar, Esenyurt, Başakşehir, Kağıthane ve Kadıköy ilçeleri ile Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde öğrenim gören 4., 5., ve 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları, ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

#### **1.6. TANIMLAR**

**Zorbalık:** Güç dengesizliğinin hakim olduğu durumlarda bir kişinin diğer kişi ya da kişiler tarafından kasıtlı ve sürekli bir şekilde olumsuz eylemlere maruz bırakılmasıdır (Olweus, 1993).

**Zorbalığa Yönelik Tutum:** Zorbalık davranışının kabul edilebilirliği veya kabul edilemezliğine ilişkin ahlaki yargılamalardır (Salmivalli ve Voeten, 2004).

**Aile İşlevselliği:** Aile üyelerinin diğer aile üleriyle etkileşim kurma, tepki verme ve davranış biçimidir (Wineck, 2010).

**Algılanan Stres:** Birey ve çevre arasındaki etkileşimde, bireyin uyumunu zorlaştıran, bireysel kaynakların tükendiği ve çevresel isteklerin karşılanamadığı durumlardır (Lazarus ve Folkman, 1984).

## **BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki değişkenlere ilişkin teorik bilgilere ve yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda sırasıyla zorbalık, aile işlevselliği ve stres kavramları incelenmiştir.

### **2.1. ZORBALIK İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Zorbalık ile ilgili açıklamalar doğrultusunda zorbalığa yönelik tutum kavramı ele alınmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında geliştirilmiş ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine yer verilmiştir. Zorbalığa yönelik tutum ile ilgili alanyazın taraması sonucunda yapılan çalışmalar sunulmuştur.

#### **2.1.1. Zorbalık Kavramı**

Zorbalık ile ilgili yapılan kapsamlı çalışmalar 1970'lerden beri devam etmektedir (Olweus, 1973). Zorbalık ile ilgili kuramsal açıklamalar incelendiğinde kavramın araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Zorbalık ile ilgili ilk bilimsel çalışmaları yapan Olweus (1973, 1978) başta İskandinav ülkeleri olmak üzere birçok ülkede zorbalığın önemli bir sorun olarak görülmesini sağlamıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmaların artmasıyla birlikte farklı tanımlamalar yapılmıştır. Alanyazında zorbalık ile ilgili sıklıkla kullanılan yaygın tanım *“bir kişinin diğer kişi ya da kişiler tarafından kasıtlı ve sürekli bir şekilde olumsuz eylemlere maruz bırakılması”* şeklindedir (Olweus, 1993; Rigby, 2002; Smith ve Brain, 2000). Zorbalığın tanımı, doğası ve kapsamı doğrultusunda bir olayı zorbalık olarak değerlendirebilmek için belirli ölçütler bulunmaktadır. Eylemin kasıtlı yapılması, sürekli tekrar etmesi ve taraflar arasında güç dengesizliğinin olması davranışı zorbalık olarak nitelendirilebilmek için yeterlidir (Olweus, 1993; Olweus, 1994). Anlaşılabileceği üzere zorbalık eşit ya da yakınlar arasında gerçekleşen basit bir tartışma veya kavga olarak görülmemektedir (Smith, 2018). Sistematik olarak gücü kötüye kullanma ve davranışta kasıt bulunmaktadır. Aynı zamanda taraflar arasında güç dengesizliği mevcuttur. Bu güç fiziksel olarak elde edilebileceği gibi, sosyal statü, grup büyüklüğü ve karşıdaki kişinin zayıf yönlerini bilerek ona zarar verme gibi sosyal ve psikolojik yönleri ile ortaya çıkmaktadır (Menesini ve Salmivalli, 2017).

Zorbalık, şiddet ve saldırganlık birbiri ile ilişkili ancak farklı kavramlardır. Zorbalık ve şiddet kavramları “*bir başkasına zarar vermek için kasıtlı olarak gerçekleştirilen olumsuz eylemler*” şeklinde tanımlanan saldırganlığın alt kümesidir (Smith, Cowie, Olafsson ve Liefvooghe, 2002). Zorbalık gibi zarar verme amacıyla yapılan bazı davranışlar şiddeti oluşturmaktadır. Özellikle fiziksel boyutta yapılan saldırganca davranışlar şiddet kapsamında değerlendirilmektedir. Öte yandan, zorbalık daha çok belirli bir ilişki sonucunda ortaya çıkan dalga geçme, kızdırma, ad takma, alay etme, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama veya sosyal olarak dışlama, iftira atma ve söylenti çıkarıp yayma gibi davranışlar zorbalık olarak nitelendirilmektedir (İme, Erden-Çınar, Keskinoglu ve Kütük, 2020). Zorbalık ile ilgili alanyazın incelendiğinde, zorbalığın hem bu davranışı gerçekleştiren zorbalılar hem de bu davranışa maruz kalan mağdurlar üzerinde kısa ve uzun süreli olmak üzere olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir (Bosworth vd., 1999; Hawker ve Boulton, 2000; Dake vd., 2003; Rigby, 2003; Kapıcı, 2004; Hinduja ve Patchin, 2010; Espelege vd., 2013; Menesini ve Salmivalli, 2017; Olweus vd., 2019). Yapılan bu çalışmalar zorbalığın okullarda yaygın bir şekilde gerçekleştiğini ve sorunun ciddiyetini göstermektedir.

### **2.1.2. Zorbalığın Yaygınlığı**

Zorbalık ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda araştırmacılar zorbalığın yaygınlığını belirlemeye ve bireysel özellikler ile ilişkisine odaklanmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde zorbalığın erkekler (% 8.6 - % 45.2) ve kızlar (% 4.8 - % 35.8) arasında yaygın bir şekilde yaşandığı görülmektedir (Craig vd., 2009). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2019) tarafından yayınlanan yakın tarihli bir raporda, zorbalığın ve diğer şiddet türlerinin çocuk ve ergenlerin yaklaşık üçte birini etkilediği belirtilmiştir. Yine aynı raporda zorbalığa ilişkin mağduriyet oranlarının bölgeler arasında farklılık gösterdiği açıklanmıştır. Uluslararası öz bildirim verilerinin kullanıldığı bu raporda zorbalık mağduriyet oranlarının Sahra Altı Afrika’da (% 48.2), Kuzey Afrika’da (% 42.7) ve Orta Doğu’da (% 41.1) en yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan, zorbalığın yaygınlık oranlarının Kuzey Amerika’da (% 31.7) Avrupa’da (% 25), Karayipler’de (% 25) ve Orta Amerika’da (% 22.8) diğer bölgelerden daha düşük olduğu açıklanmıştır.

Zorbalığın yaygınlığını inceleyen kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında 80 ülkeden elde edilen veriler incelenmiş ve zorbalığın yaygınlığının %35 civarında olduğu bildirilmiştir (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra ve Runions, 2014). Greeff ve Grobler (2008) ise yaptığı çalışmada 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin %56.4'ünün zorbalığa maruz kaldığını bulmuştur. Uluslararası yapılan bir diğer bir çalışmada (Inchley vd.,) dünya genelinde 11 yaşındaki çocukların %13'ünün son iki ayda en az iki kez zorbalığa uğradığı bildirilmiştir. Cinsiyete ve yaşa göre yaygınlığın incelendiği bir başka çalışmada ise erkeklerde görülen zorbalık yaygınlığının kızlara göre daha yüksek olduğu ve zorbalık davranışının ortaokul döneminde zirveye çıktıktan sonra azalma eğiliminde olduğu bulunmuştur (Goldbaum, Craig, Pepler ve Connolly, 2003).

Yurt içinde de zorbalığın yaygınlığını belirleme ile ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Pişkin (2010) yaptığı çalışmada öğrenciler arasındaki zorbalığın yaygınlığını incelemiş ve % 35.1'inin kurban, % 30.2'sinin zorba, % 6.2'sinin zorba-kurban statüsünde olduğunu bulmuştur. Gökkaya ve Sütçü'nün (2018) yaptığı çalışmada 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin % 2.8'i zorba, % 34.9'u kurban, % 27'si zorba-kurban ve % 35.3'ü ise izleyici statüsünde yer almaktadır. Gür, Eray, Makinecioğlu, Siğirli ve Vural (2020) ise ortaokul öğrencileri arasında zorbalığın yaygınlığını % 47 (kurban % 31.4, zorba % 4.6, zorba/kurban % 11) olarak bulmuştur.

Yaygınlık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde oranlar arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Gaffney, Ttofi ve Farrington (2019) yaptığı meta analiz çalışmasında zorbalığa ilişkin tanımların ve nitelendirilen davranışların ülkeler ve kültürler arasında farklılık gösterdiğini ve uluslararası araştırmalarda kullanılan bu ölçeklerin yaygınlık oranlarını etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Petrosino, Guckenburg, DeVoe, ve Hanson (2010) ise yaptıkları çalışmada zorbalığa uğrayan çocuk sayısının aslında ulaşılan sayılardan çok daha fazla olduğunu belirtmiştir. Zorbalığa uğrayan çocukların %64'ünün zorbalığa maruz kaldıkları halde bu deneyimi bildirmediikleri görülmüştür (Petrosino vd., 2010). Ayrıca yüksek gelirli ülkelerde zorbalık ve mağduriyet üzerine kapsamlı araştırmalar yapılabilirken düşük ve orta gelirli ülkelerde ise daha az araştırma yapılması yaygınlık oranlarına ilişkin bulguları etkilemektedir (Zych, Ortega ve Del Rey, 2015).

### 2.1.3. Zorbalık Türleri

Alanyazında zorbalık ile ilgili yapılan çalışmalarda kavramın farklı şekillerde gruplandırıldığı görülmektedir. Olweus (1993) zorbalığın türlerini fiziksel, sözel ve sosyal dışlama şeklinde incelemiştir. Konu ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda (Olweus, 1994; Sullivan, 2000) doğrudan gerçekleştirilen fiziksel ve sözel zorbalık türleri ile ilgili davranışlara daha fazla odaklanılmıştır. İlerleyen araştırmalarda (Espelage ve Swearer, 2004; Olweus, 2004) ise dolaylı olarak gerçekleştirilen sosyal ve ilişkisel zorbalık davranışları incelenmiştir. Zorbalık türleri incelendiğinde fiziksel zorbalık, tekme-tokat atma, bilerek omuz atma, dirsek vurma, çarpma itme, kolunu bükme, el-kol şakası yaparak rahatsız etme, sivri cisimler ile batırma; sözel zorbalık, küfür etme, hoş gitmeyen isim takma, alay etme, tehdit etme, sataşma, kızdırma; sosyal dışlama, oyuna almama, arkadaş grubuna almayarak yalnız bırakma, konuşmama, sorularına cevap vermeme davranışlarını içermektedir (Pişkin ve Ayas, 2011).

Zorbalık türleri ile cinsiyet ve yaş değişkeninin etkisi incelendiği çalışmaların sonucuna göre doğrudan zorbalık içerisinde yer alan fiziksel zorbalık, sözel zorbalığa göre daha az sıklıkla yaşanmaktadır (Demaray ve Malecki, 2003; Craig vd., 2009; Bolat, Şahin ve Baloğlu, 2011; Çankaya, 2011). Kızlara göre erkekler arasında fiziksel zorbalık davranışları daha yaygın olarak görülmektedir (Nansel vd., 2001; Olweus, 2004, Pişkin, 2010) Bu nedenle erkek çocukları daha çok doğrudan zorbalık içeren davranışları gerçekleştirirken kız çocukları ise dolaylı olarak gerçekleşen davranışlar sergilemektedir (Baldry, 2004). Bununla birlikte erkek öğrenciler arasında yaş ve sınıf seviyesinin artmasına bağlı olarak fiziksel zorbalık yerini daha çok sözel zorbalığa bırakmaktadır (Rivers ve Smith, 1994; Dölek, 2002).

Sözel zorbalık bazı araştırmalara göre zorbalık davranışının en sık görülen türüdür (Pateraki ve Houndoumadi, 2001; Ng ve Tsang, 2008). Hem erkekler hemde kızlar arasında sıklıkla meydana gelmekte ve diğer zorbalık türleri kadar cinsiyetler arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır (Nansel vd., 2001). Zorbalık ile ilgili yapılan araştırmalarda en yaygın bildirilen davranışlar alay etme ve ad takmadır (Smith, Pepler ve Rigby, 2004). Sözel zorbalık davranışları kişisel nitelikte olabileceği gibi çocuğun ailesine ve kültürüne yönelikte gerçekleşmektedir (O'Moore ve Minton, 2010). Bu davranışlar çocukları oldukça güçsüz ve çaresiz hissetirmekte ve özgüven ile ilgili sorun yaşamalarına neden olmaktadır (Kapıcı, 2004).

Sosyal veya ilişkisel zorbalık, dışlama ve söylenti yayma biçiminde dolaylı olarak görülmektedir (Pişkin ve Ayas, 2011). Sosyal ilişkilerinin bozulmasına neden olan bu davranışların temel amacı mağdurun ötekileştirilmesidir. Bu şekilde dolaylı olarak mağdur yalnız kalmakta ve asılsız söylentiler ile zor durumda bırakılmaktadır. Baş etme becerisi akranlarına göre daha zayıf olan öğrenciler, süreç içinde sosyal ve ilişkisel alanda sorunlar yaşamaktadır. Zorbalık türleri ile ilgili yapılan araştırmalarda kızların erkeklere göre daha çok ilişkisel zorbalığa maruz kaldığı bildirilmiştir (Pellegrini, 2002; Wang, Ianotti, ve Nansel, 2009).

Son olarak gelişen iletişim teknolojisi ve küreselleşen dünyanın etkisi ile birlikte 2000'li yıllardan sonra geleneksel zorbalığa ek olarak siber zorbalık kavramı doğmuştur. Siber zorbalık, genellikle e-posta, cep telefonu aramaları, kısa mesaj, anlık mesajlaşma iletişimi, fotoğraflar, sosyal ağ siteleri ve kişisel web sayfaları gibi elektronik araçların kullanımıyla sürekli bir şekilde başka bir kişiye zarar vermek amacıyla kullanılan bir zorbalık türü olarak tanımlanmıştır (Ortega vd., 2012). Siber zorbalık ve geleneksel zorbalık arasındaki farklara rağmen George ve Odgers (2015) yaptığı çalışmada siber zorbalık mağdurlarının % 90'ının aynı zamanda geleneksel zorbalığa maruz kaldığını bildirmiştir.

#### **2.1.4. Zorbalık Sistemi**

Zorbalık sisteminde yer alan öğrencilerin belirli durumlara bağlı olarak gelişen farklı rolleri bulunmaktadır (Olweus, 1993; Craig ve Pepler, 1998; Salmivalli, 1999). Yapılan araştırmalarda zorbalık rolleri genel olarak bazı davranış ve özellikleri dikkate alınarak zorba, kurban, zorba-kurban ve izleyici olmak üzere dört farklı şekilde gruplandırılmıştır (Bayraktar, 2006).

Fiziksel veya psikolojik olarak akranlarından daha güçlü olup sürekli ve kasıtlı bir biçimde akranlarına rahatsızlık veren kişiler zorba olarak tanımlanmıştır (Pişkin, 2002). Zorbalar sosyal grup içinde farklı yönleriyle akranlarından ayrılmaktadır. Akranlarından daha popüler olan ve kabul gören zorbaların kendilerine bakışları olumludur (Olweus, 1978). Öte yandan akranları tarafından reddedilen zorbaların kendilerine bakış açılarının ise olumsuz olduğu görülmektedir (Cook vd., 2010). Popüler olan zorbaların çevrelerinde daha fazla destekçi bulunmaktadır (Olweus, 1995). Sosyal anlamda reddedilen zorbalar ise diğer saldırganlarla etkileşim kurmaya başlar ve



bu ilişki okul ortamında akademik başarısızlıktan okul terkine kadar birçok soruna neden olmaktadır (Coie ve Dodge, 1998). Akranlarına karşı saldırgan, düşmanca ve sosyallikten uzak bir tutuma sahip oldukları için psikososyal işlevleri sınıf arkadaşlarına göre daha zayıftır (Bayraktar, 2006). Kendilerini güçlü hissetmek için başkalarını ve kendilerini kontrol etme gereksinimi duymaktadır. (Olweus, 1999). Bu bilgiler doğrultusunda bazı zorbaların şiddete kolaylıkla başvurabildiği ve iletişim becerilerinin daha sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Buna rağmen zorba rolünde olup özgüveni yüksek, iletişim becerisi iyi, daha az kaygı duyan ve kurbanlarının bu durumu hak ettiğini düşünerek kendi menfaatleri doğrultusunda eylemlerini gerçekleştirenler öğrencilerde bulunmaktadır (Koç, 2006).

Kurban rolünde yer alanlar kendilerinden daha güçlü kimselerin zorbalığına maruz kalmaktadır (Pişkin, 2002). Olweus (1978) fiziksel ve duygusal olarak zayıf görülen öğrencilerin daha çok kurban rolünde olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda kurban ve zorba rolündeki öğrenciler arasında vücut ölçüleri bakımından farklılıklar bulunmuştur (Wilton, Craig ve Pepler, 2000; Ma, 2002). Bununla birlikte bu öğrenciler fiziksel zayıflığın yanında duygusal alanda da içe dönüklük ve sessizlik (Rigby ve Slee, 1993), sosyal problemleri çözmede zorluk (Cook vd. 2010) ve sosyal yalnızlık (Nansel vd, 2001) sorunu yaşamaktadır. Dolayısıyla bu zorlukları yaşayan mağdurlar kendini savunması daha zordur. Bu zorluk güven eksikliği, fiziksel güç eksikliği, destek için arkadaş eksikliği, saygı üstünlük, cinsiyet, ırk, etnik köken, inanç veya engellilik nedeniyle oluşan önyargı ile ilgili olabilmektedir (Smith, 2018). Kurban rolündeki bu kimseler endişeli ve güvensiz olarak görülmekte kendilerini etkili bir şekilde savunamamaktadır (Olweus, 1978).

Hem zorba hem de zorbalığın kurbanı olanlar ise zorba-kurban rolünde yer alır. Bu roldeki öğrenciler, hem zorba hemde kurban olmayı deneyimledikleri için daha derin ve kapsamlı psikolojik sorunlar yaşamaktadır. (Menesini, Modena ve Tani, 2009). Bayraktar (2006) yaptığı çalışmada zorbaların yarısının aynı zamanda mağdur olduklarını bildirmiştir. Bu grupta yer alan öğrenciler kurban rolünde olmanın getirdiği zorluklarla başa çıkmaya çalışırken aynı zamanda uyumsuz davranışlarıyla akranlarına zorbalık yapmaktadır. Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005) bu kimselerin akranları tarafından daha fazla reddedildiğini ve akademik başarılarının daha düşük olduğunu belirtmiştir.

İzleyiciler ise zorbaca davranışlara maruz kalmamasına rağmen zorbalık döngüsü içerisinde yer almaktadır. Okul zorbalığı sadece zorbalı ve onların kurbanlarını değil, aynı zamanda izleyicileri etkilemektedir. Araştırmalar, izleyicilerin %80 ila %90'ının zorbalık davranışlarına müdahale etmediğini göstermektedir (Craig ve Pepler, 1998; Trach, Hymel, Waterhouse ve Neale, 2010). İzleyiciler, mağdura yardım etmek isteyen, zorbanın davranışlarını onaylayan veya olayı görmezden gelen tutum ve davranışlara sahiptir (Salmivalli, Voeten ve Poskiparta, 2011). Zorbalık ile ilgili yapılan önleme ve müdahale programlarında daha çok zorba veya kurban rollerine odaklanılmaktadır. İzleyici rolü üzerinde yeterince durulmamasına rağmen zorbalık sürecinde izleyicilerin etkisinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Demirbaş ve Öztemel, 2019). İzleyicilerin nasıl bir tutum içinde oldukları zorbalığa müdahaleyi etkilemektedir. Ancak izleyiciler zorbalık mağdurları için harekete geçtiklerinde başarılı olsalar da (Gage, Prykanowski ve Larson, 2014) bu durumu nasıl önlemeleri gerektiğini bilmediklerini için genelde müdahale etmemektedir (Midgett, Doumas ve Johnston, 2017). Bu doğrultuda zorbalığa müdahale içinde tutum, algı ve davranışla ilgili birçok faktör ile ilişkilidir. Araştırma kapsamında incelenen zorbalığa yönelik tutum konusu ayrıca ele alınmıştır.

#### **2.1.5. Zorbalığa Yönelik Tutum**

Tutum, sosyal psikolojide oldukça önemslenen tarihsel süreç içinde sıklıkla incelenen bir kavramdır. Tutumlar hem açık hem de örtülü olmak üzere kişinin yaptığı seçimlerde kritik rol oynaması nedeniyle kapsamlı bir araştırma alanı haline gelmiştir. Tutum kavramı bir kişinin kendisi ve diğer kişiler, nesneler veya konular hakkındaki genel değerlendirmesini ifade etmek için kullanılmaktadır (Petty ve Brinol, 2010). Araştırmacılar tarafından tutumun yapısı ve işleyişi ile ilgili farklı açıklamalar yapılmıştır.

Tutum kavramını açıklarken farklı tanımlamalar yapılmasına rağmen bu tanımların ortak özelliğinde belirli bir nesneye yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmeler bulunmaktadır (Olson ve Maio, 2003). Tavşancıl (2002) tutumlarla ilgili yapılan tanımlamaların ortak özelliklerini belirtirken yaşantı yolu ile öğrenilen, belirli bir süre devamlılık gösteren, olumlu yada olumsuz davranışlara yol açabilen bir eğilim olarak açıklamıştır. Belirli bir nesneye yönelik tutumun öğeleri düşünce, duygu ve davranış şeklinde üç bileşenli bir modelden oluşmaktadır. Bu modele göre insanların

bir nesneye yönelik düşünce, duygu ve davranışlarını olumlu olarak ifade ettiklerinde olumlu tutumlara sahip olduklarını, olumsuz olarak ifade ettiklerinde de olumsuz tutumlara sahip oldukları düşünülmektedir (Olson ve Maio, 2003).

Zorbalık ve ilgili değişkenle ilgili çalışmaların artmasına rağmen çocukların zorbalığa yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar daha sınırlıdır (Eslea ve Smith, 2000; Van Goethem, Scholte, ve Wiers 2010; Craven, 2014; Espelage vd., 2018). Yapılan bu çalışmalarda araştırmacılar, zorbalara ve zorbalığa karşı sergilenen tutumları incelemenin önemini belirtmiştir (Menesini vd., 1997; Boulton, Trueman ve Flemington, 2002; Salmivalli ve Voeten, 2004; Nesdale ve Scarlett, 2004). Bu kapsamda bir kişinin belirli davranışları onaylamayan tutumları ne kadar yüksek olursa, kişinin bu davranışları gerçekleştirme olasılığı o kadar düşük olmaktadır. Öte yandan, bir kişi o davranışı ne kadar çok onaylarsa, kişinin davranışı gerçekleştirme olasılığı da o kadar artacaktır (Tavşancıl, 2002). Dolayısıyla tutum kavramı, zorbalık davranışı ile beraber kasıtlı yada kasıtlı olmayan birçok davranışın yordayıcısı olarak görülmektedir (Salmivalli ve Voeten, 2004).

Yapılan araştırmalarda zorbalığa yönelik tutum ve davranış ilişkine baktığımızda orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (Rigby, 1997; Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow ve Gamm, 2004). McConville ve Cornell (2003) yaptığı çalışmada saldırgan davranışlara karşı olumlu tutumları olan öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla tehdit, zorbalık ve kavga etme olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte çocukların büyük çoğunluğunun zorbalığı yanlış bulmasına, sevmemesine, zorbalık davranışları hakkında olumsuz ve reddedici tutumlara sahip olmasına rağmen (Menesini vd., 1997; Eslea ve Smith, 2000) zorbalığa doğrudan veya dolaylı olarak dahil oldukları görülmektedir. Ortega ve MoraMerchan (1999) çok sayıda öğrencinin (%43.5) zorbaca davranışları gördüğünde bu davranışları durdurmak için eyleme geçmemesine rağmen yapılan davranışları onaylamadıklarını belirlemiştir. Bir başka araştırmada ise öğrencilerin % 32'si okul yönetiminin zorbalığı azaltmak için çok az şey yaptığını veya hiçbir şey yapmadığını bildirmiştir (Kevorkian vd., 2016). Dolayısıyla akran zorbalığı sadece zorbaları ve onların kurbanlarını değil, aynı zamanda çoğunluğuda oluşturan izleyicileri içermektedir. Bu kapsamda izleyicilerin zorbalığa yönelik tutumu ayrıca önem taşımaktadır. Öğrencilerin küçük bir kısmı zorbalığa müdahale etmesine rağmen çoğu öğrenci zorbalığı izlemekte veya görmezden gelmektedir. (Craig ve peple, 1998). Araştırmalar izleyicilerin %80 ila %90'ının bir

zorbalık durumuyla karşılaştığında müdahale etmediğini göstermektedir (Walters ve Espelage, 2021). Bu durum zorba öğrencilerin arzu ettiği yani özünde destekleyici kitleye sahip bir ortamı oluşturmaktadır. Öğrenciler zorbalığa müdahale etmemelerinin nedenlerini “*Zorbalığın hedefi olmak istemedim*”, “*kurban muhtemelen bunu hak etti*” ve “*bu beni ilgilendirmedir*” gibi nedenlerle açıklamıştır (Padget ve Notar, 2013; Walters ve Espelage, 2021). Zorbalığa yönelik tutumlar ile izleyicinin müdahale etme istekliliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır (Walters ve Espelage, 2021). Yapılan açıklamalar doğrultusunda zorbalığa yönelik tutum kavramı da içinde birçok faktörü barındırmaktadır. Bu sebeple zorbalığa yönelik tutumu etkileyen faktörleri kuramsal açıdan incelemek gerekmektedir. Bandura’nın (1999, 2002) ahlaki uzaklaşma kavramına ilişkin bilgiler ve tutum ile ilişkisi bu kapsamda sunulmuştur.

#### **2.1.6. Ahlaki Uzaklaşma (Moral Disengagement) ve Tutum**

Bandura’nın (1999) kuramında yer alan ahlaki uzaklaşma kavramı zorbalığa yönelik olumsuz tutumların nasıl oluştuğunu açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre, insanlar olumsuz davranış gösterme veya zarar verme eğilimindeyken ahlaki açıdan bu durumu bilişsel olarak yeniden gerekçelendirmektedir. Kendini kınamamak veya suçluluk duygusu hissetmemek amacıyla bazı bilişsel değerlendirmeler yapılmaktadır (Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü, 2015). Sosyal-bilişsel süreçte ahlaki olarak farklı bir perspektifle algılanan uygun olmayan davranışlar bu şekilde daha kolay bir şekilde eyleme dönüşebilmektedir. Bu doğrultuda eylemi gerçekleştiren veya niyeti olan kimselerin zorbalık veya saldırgan davranışlarının kabul edilebilir hale gelmesine ve öz eleştiriden kaçmasına neden olmaktadır. (Gezici-Yalçın, Şenyurt, Gültepe ve Coşkun, 2016).

Bandura (1996) kuramında birbiri ile ilişkili olarak kural dışı davranışların gerçekleşmesine olanak sağlayan sekiz ahlaki uzaklaşma mekanizmasını açıklamaktadır. Şekil 1’de ahlaki uzaklaşmaya eşlik eden bu mekanizmalar ve birbiri ile ilişkileri gösterilmiştir.



Şekil 1. Ahlaki Uzaklaşmaya Eşlik Eden Mekanizmalar (Bandura, 1996).

(a) *Ahlaki gerekçeleştirme (Moral justification)*: Bandura'ya (1999) göre bireyler gerçekleştireceği olumsuz eylemlerden önce bu davranışları ahlaki gerekçeleştirme mekanizması ile meşru hale getirmektedir. Ahlaki gerekçeleştirme sürecinde uygun olmayan davranışlar sosyal açıdan ahlaki bir amaç kapsamında yapılmış gibi yansıtılmaktadır. Olumsuz veya saldırganca davranışların ahlaki olarak farklı gerekçelendirilmeleri bulunmaktadır. *Arkadaş gruplarına alınmayan çocuklarla ben de arkadaş olmak istemem* (Fakirulloğlu ve Köseoğlu, 2021), taslak maddesi ahlaki gerekçeleştirme mekanizmasına örnek olarak sunulmuştur.

(b) *Avantajlı karşılaştırma (Advantageous comparison)*: Uygun olmayan davranışları ahlaki olarak daha olumsuz davranışlarla karşılaştırarak ahlaki açıdan daha uygun hale getirilmesidir. Kıyaslanan davranışların olumsuz etkisi ne kadar fazlaysa uygun olmayan davranışların ahlaki açıdan kötü bir davranış olarak görülme olasılığı azalmaktadır (Bandura, 2002). Zorbalık olarak nitelendirilen davranışları görece daha olumsuz diğer davranışlar ile kıyaslayarak masum göstermek avantajlı karşılaştırma ile gerçekleşmektedir. *“Birine dayak atmak eşyaya zarar vermekten daha kötü değildir.”* maddesi avantajlı karşılaştırma mekanizmasına örnek olarak sunulmuştur (Gezici-Yalçın vd., 2016).

(c) *Örtmeceli etiketleme (Euphemistic language)*: Dil, davranışların gerçekleşmesini sağlayan düşünce kalıplarını barındırmaktadır (Bandura, 2002). Davranışlar anlamlandırılması veya ifade edilmesine göre farklı şekilde algılanabilmektedir. Zararlı ve uygun olmayan davranışlar, olumlu dil bir kullanılarak davranışın sorumluluğu alınmamaktadır. *Arkadaşını sürekli kızdıran çocuklar aslında şakalaşmak ister.* (Fakirullahoğlu ve Köseoğlu, 2021), taslak maddesi örtmeceli etiketleme mekanizmasına örnek olarak sunulmuştur.

(d) *Sorumluluğun yerinin değiştirilmesi (Replacement of responsibility)*: Ahlaki olarak uygun olmayan davranışlar ve sonuçları arasındaki ilişkinin bozulması nedeniyle sorumluluğun alınmaması veya başka bir otoriteye yüklenmesi durumudur (Bandura, 1999). Bu şekilde uygun olmayan davranışın sorumluluğu alınmamaktadır. Milgram deneyinde katılımcıların sorumluluğun kendisinde olmadığını bildiklerinde öğrencilere artan şekilde voltaj vermeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin olumsuz olarak nitelendirilebilen davranışların sorumluluğunu başka kimselere aktarması bu ahlaki mekanizmaya işarettir.

(e) *Sorumluluğun yayılması (Diffusion of responsibility)*: Grup içerisinde gerçekleştirilen uygun olmayan eylemlerin sorumluluğunun paylaşılması durumudur (Bandura, 1999). Eşit derecede sorumluluk hisseden kişiler gerçekleşen olumsuz eylemin daha zararsız olduğuna inanmaktadır. Okul ortamında zorbalık davranışları birlikte gerçekleştirildiğinde çocukların daha az rahatsızlık duyması bu ahlaki mekanizma ile açıklanmaktadır. Grup üyelerine sorumluluk yayıldığında kişinin sorumluluk hissinde azalma ya da herhangi bir his gerçekleşmemektedir (Bandura, 1990). *Benim arkadaş grubumda, zorbalık yapmak normal karşılanır* (Gökkaya ve Tekinav-Sütçü, 2015) ve *“Etrafa zarar veren başkaları varsa bir kişi suçlanamaz.”* (Gezici-Yalçın vd, 2016) maddeleri sorumluluğun yayılması ahlaki mekanizmasına örnek olarak sunulmuştur.

(f) *Sonuçları azımsama, aldırmama ya da saptırma (Disregard and distortion of the consequences)*: Ahlaki açıdan uygun olmayan bir davranış eğiliminin oluşması için davranışın getirdiği olumsuz sonuçlar üzerindeki etkisinin azaltılması, göz ardı edilmesi ya da çarpıtılması gerekmektedir. İnsanlar davranışları sonucunda verdikleri zararın etkileriyle yüzleşmekten kaçınmak için bu ahlaki uzaklaşma veya kayıtsızlık gerçekleşmektedir. Olumsuz etkilerin küçümsenmesi, çarpıtılması veya inanılmaması

sonucunda ahlaki açıdan sorumluluk ve kendini değerlendirme ortamı oluşmamaktadır. “Zorbalığa uğramak insanların daha dayanıklı olmasını sağlar” ve “Zorbalık, çocukların içinde bulundukları grubun kurallarına uymalarını sağlar” (Gökkaya ve Tekinav-Sütçü, 2015) şeklinde zorbalığın olumsuz etkileri çarpıtılarak, göz ardı edilmiş veya küçümsenmiştir. Bu maddeler ahlaki uzaklaşmanın sonuçları azımsama, aldırmama ya da saptırma mekanizmasına örnek olarak sunulmuştur.

(g) *Suç yükleme (Attribution of blame)*: Kişi uygun olmayan davranışlarının suçluluk duygusundan kurtulmak amacıyla mağduru suçlayabilmektedir. Bu şekilde mağdurun yaşanan süreçten dolayı acı çekmesinin sorumluluğu yine mağdura yüklenilmektedir. Fail kişi ise mağdurun gerçekleştirdiği yada bireysel özelliklerinden dolayı olumsuz durumu yaşadığına inanmaktadır. Hatta kişi uygun olmayan eylemlerinden dolayı haklılık bile hissedebilir (Bandura, 1999). “Zorbalığa uğrayan çocukların çoğu bu duruma kendileri neden olur” (Gökkaya ve Tekinav-Sütçü, 2015) , “Kötü muamele gören kişiler bunu hak edecek bir şey yapmıştır” (Gezici-Yalçın vd., 2016) ve “Bir çocuğun arkadaşı yoksa nedeni kendisidir” (Fakirullahoğlu ve Köseoğlu, 2021) maddeleri mağdura yaşadığı durumun sorumluluğunun yüklenmesine ve suç yükleme mekanizmasına örnek olarak sunulmuştur.

(h) *İnsanlıktan çıkarma (Dehumanization)*: Bu ahlaki uzaklaşma mekanizması mağdurun insani özelliklerinin görmezden gelinmesi ve yok sayılması ile ortaya çıkmaktadır. Karşı taraf duygu, umut ve endişe gibi insani duygulara sahip olan biri olarak görülmemekte ve canavarlaştırılarak insandışı bir yapının içinde değerlendirilmektedir (Bandura, 1999). Uluslararası savaşlar ve işkenceler bu ahlaki uzaklaşma mekanizması neticesinde gerçekleşebilmektedir (Bandura, 2002). “Bazı kişiler hayvan gibi muamele görmeyi hak eder.” (Gezici-Yalçın vd., 2016) maddesi insandışı yüklemeye örnek olarak verilmiştir.

Ahlaki uzaklaşma veya kayıtsızlık ile olumsuz davranışlar meşru hale gelmektedir. Bu doğrultuda zorbalık gibi şiddet ve saldırganlık içeren bir davranış birey tarafından onaylanabilmektedir. Zorbalık davranışına ilişkin bu tutumlar ise çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirilmektedir. Bir sonraki başlıkta bu ölçme araçlarına yer verilmiştir.

### **2.1.7. Zorbalığa Yönelik Tutumun Ölçülmesi**

Zorbalık ile ilgili alanyazın incelendiğinde zorbalığı yapan veya zorbalığa maruz kalan çocukların bireysel özelliklerine daha fazla odaklanılmasına rağmen çocukların zorbalığa yönelik tutumlarına daha az vurgu yapılmıştır. Nispeten diğer kavramlara göre daha az araştırılsa da yurt içinde ve yurt dışında çocuk ve ergenlerin zorbalığa yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu başlık altında yurtiçinde ve yurtdışında geliştirilmiş ölçek çalışmalarına yer verilmiştir.

#### **2.1.7.1. Yurt İçinde Geliştirilmiş Ölçek Çalışmaları**

##### *a. Zorbalık Eğilimi Ölçeği*

Dölek (2002) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen Zorbalık Eğilimi Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, 5.,6.,7. ve 8. sınıftan 252'si kız olmak üzere 440 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin zorbalık eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 4'lü likert tipinde 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, zorbalığı haklı görme, başkalarını üzme, güçlü olmak ve rahatsız olmama şeklinde 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .67 olarak bulunmuştur.

##### *b. Zorbalık Davranış Eğilim Ölçeği*

Satan (2006) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen Zorbalık Davranış Eğilim Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 6., 7., ve 8. sınıf düzeyinde 85'i erkek 152 öğrenciden oluşan örneklem üzerinden yapılmıştır. 5'li likert tipinde 67 maddeden oluşan ölçek fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, eğlence amaçlı zorbalık ve duygu zorbalığı olarak 4 boyutta toplanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .95 ve test-tekrar test güvenirliği ise .90 bulunmuştur.

##### *c. Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği*

Gökkaya ve Sütçü (2015) tarafından geliştirilen Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği, çocukların zorbalığa özgü bilişlerini değerlendirmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 11-15 yaşlarındaki 5., 6.,7. ve 8. sınıflardan 907'si kız 1740 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçek 4'lü likert tipinden oluşan 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 3 faktörden oluşmasına rağmen faktörlerin birbirinden yük alması



nedeniyle toplam puanla değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .91 ve test-tekrar test güvenirliği .79 olarak bulunmuştur.

#### *d. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği*

Keleş (2020) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilen “Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği”, ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Geçerlilik ve güvenirlik kapsamında 5., 6., 7. ve 8. sınıftan 552’si erkek olmak üzere 1064 öğrenciye ulaşılmıştır. 5’li likert tipinde geliştirilen ölçek 12 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84 ve test-tekrar test güvenirliği .75 olarak bulunmuştur.

#### **2.1.7.2. Yurt Dışında Geliştirilmiş Ölçek Çalışmaları**

##### *a. Mağdur Yanlılığı Ölçeği (Pro-Victim Scale)*

Rigby ve Slee (1991) tarafından çocuk ve ergenlerin zorbalık mağdurlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek; yarısı olumlu, diğer yarısı olumsuz olmak üzere 20 madde yer almaktadır. “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” seçenekli 3’lü likert tipinde oluşturulan ölçek; Avustralyalı 6-16 yaş arasındaki 353’ü kız olmak üzere 667 öğrenciden oluşan örnekleme uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .78 ve açıklanan varyans miktarı %34.2’dir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları ise şu şekildedir: “*Birisi zorbalığa uğrayan çocuklar için ayağa kalktığına hoşuma gidiyor*”, “*Güçsüz çocuklar beni hasta ediyor*”, “*Bazı çocuklara kötü isim demek sorun değildir*”. Rigby (1997) yaptığı bir başka çalışmada bu ölçeğin 10 maddelik kısa formunu (Attitude to Victim Scale–Short Version) kullanmıştır. Yarısı olumlu, yarısında olumsuz olmak üzere hazırlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için 2940 erkek olmak üzere 5448 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısını erkekler ve kızlar için .81 ve .78 olarak bulmuştur.

##### *b. Ebeveyn Zorbalık Tutum Ölçeği - Çocuk Zorbalık Tutum Ölçeği (The Parental Attitudes to Bullying (PAB)- The Children's Attitudes to Bullying ( CAB)*

Eslea ve Smith (2000), İngiltere’de Rigby ve Slee (1991) tarafından geliştirilen Mağdur Yanlılığı Ölçeği’ni temel alarak hem 6-11 yaş arasındaki çocuklara uyarlamak hem de yetişkin versiyonunu geliştirmek amacıyla yaptıkları pilot çalışmada 326 çocuk 747 ebeveynine ulaşmıştır. Ölçek hem çocukların hemde ebeveynlerin zorbalara,

mağdurlara ve zorbalığa müdahaleye yönelik tutumlarını belirlemek için üç alt ölçeğe dayanan 15 maddeden oluşan genel bir tutum ölçeği olarak hazırlanmıştır. Çocuklar için 3'lü likert şeklinde tasarlanan ölçek, yetişkinler için ise 5'li likert şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin çocuk formu kapsamında 377 çocuğa uygulanan ölçeğin tüm ölçek güvenirlik katsayısı .51 iken üç alt ölçeğin kabul edilemez güvenilirliğe sahip oldukları bulunmuştur. (Kurban ölçeği  $\alpha = .19$ ; Zorba ölçeği  $\alpha = .15$ ; Müdahale ölçeği  $\alpha = .20$ ) Ölçekte yer alan maddelerden bazıları ise şu şekildedir: *“İnsanlarla alay edildiğini görmek komik olabilir”*, *“Zorbalık yapan çocuk bunu bir nedenden dolayı yapar”*, *“Herkes kendisi için ayağa kalkabilmelidir”*.

*c. Zorba Yanlılığı Ölçeği (Pro-Bully Scale) ve Mağdur Yanlılığı Ölçeği (Pro-Victim Scale).*

Stevens, Oost ve Bourdeaudhuij (2000) tarafından geliştirilen Zorba Yanlılığı Ölçeği ve Mağdur Yanlılığı Ölçeği 10-16 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin zorbalığa ve mağduriyete yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. 9 maddelik Zorba Yanlılığı Ölçeği ve 7 maddelik Mağdur Yanlılığı Ölçeği 5'li likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçeklerin güvenirlik katsayısı sırasıyla .73 ve .74 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları ise şu şekildedir: *“Başkalarına zorbalık yapan öğrenciler sadece eğlenmek için yapıyorlar”* ve *“Zorbalık olaylarına müdahale eden öğrenciler cesurdur”*.

*d. Zorbalık Anketi (Bully Survey)*

Swearer ve Cary (2003) tarafından geliştirilen zorbalık anketi 6., 7. ve 8.sınıftan 296 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan boylamsal çalışmada öğrencilere ardıl yıllarda bu anket tekrar uygulanmıştır. Anketin D Bölümünde, zorbalığa yönelik tutumu belirlemeye yönelik ifadelerden oluşan, 6'sı olumsuz 14 madde yer almaktadır. Ankette katılımcılardan 5'li likert tipinde her bir ifadeye ne kadar katıldıklarını değerlendirmeleri istenen seçenekler bulunmaktadır. Psikometrik değerlendirmeler sonucunda 12 maddenin yer aldığı ölçekten alınan puanlar 12-60 arasında değişmektedir. Puanların yükselmesi, zorbalığa yönelik istenmedik tutumlara sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı .69 iken, bir yıl sonra .55 ve diğer yıl .74 olmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları ise şu

şekildedir: "Zorbaları sevmiyorum", "Zorbalar çocuklara zarar verir", "Zorbalar çocuklara kötü hissettirir" ve "Zorbalar popülerdir".

#### e. Zorbalığa Yönelik Tutumlar (Attitudes Towards Bullying)

Salmivalli ve Voeten (2004) tarafından geliştirilen ölçek 9-12 yaş arasındaki çocukların zorbalığa yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 620'si erkek 1220 ilkokul öğrencisiyle yapılmıştır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçek; 4'ü olumsuz olmak üzere 10 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda araştırmacılar tek faktörlü yapıya ulaşmıştır. Madde faktör yükleri .38 ve .64 arasındadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .75 ve açıklanan varyans oranı %25'tir. Ölçekten alınan puanların artması zorbalığa yönelik olumsuz tutumu işaret etmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları ise şu şekildedir: "Zorbalık bazen eğlenceli olabilir", "Zorbalığın öğretmene bildirilmesi gerekir", "Zorbalığı desteklemek yanlış bir şeydir".

#### f. Zorba Tutum Ölçeği (Bully Attitude Scale)

Craven (2014) tarafından geliştirilen ölçek; ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla 5., 6., 7. ve 8. sınıftan 418 öğrenciye uygulanmıştır. 4'lü likert tipinde 19 maddeden oluşan ölçek zorbalığa yönelik olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek fiziksel zorbalık ve ilişkisel zorbalık şeklinde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları ise şu şekildedir: "Bazı çocuklar itilmeyi hak eder", "Diğer çocukların dövülmesi beni rahatsız eder", "Diğer çocuklarda yapıyorsa birini kızdırmak normaldir".

### 2.1.8. Zorbalığa Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar

Avustralya okullarında zorbalığın yaygınlığına ve zorbalığın mağdurlarına yönelik tutumlara ilişkin ilk verilere göre her on çocuktan yaklaşık birinin akran zorbalığına maruz kaldığı bildirilmiştir (Rigby ve Slee 1991). Bununla birlikte yaştan yükselmesine bağlı zorbalığın sıklığı azalırken zorbalık mağdurlarına yönelik tutumların ise daha az destekleyici hale geldiği görülmüştür. Bu çalışmadaki verilere göre genel olarak zorbalığa maruz kalan öğrenciler güçsüz olarak nitelendirdikleri için mağdurlara yönelik daha fazla olumlu tutumların olduğu görülmüştür. Öğrenciler

zorbalığı reddederek destekleyici davranışlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin küçük bir kısmı ise zorbalık mağdurlarına hiç sempati duymadıklarını belirtmiştir.

Zorbalığa yönelik çocuk ve ebeveyn tutumunun karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışma kapsamında 6-11 yaş aralığındaki çocuk ve ebeveynlerin görüşleri değerlendirilmiştir (Eslea ve Smith, 2000). Araştırma kapsamında zorbalığa yönelik tutum ile zorbalık davranışı arasındaki ilişki ayrıca araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda çocukların genellikle mağdurlara yönelik destekleyici eğilimde oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte çocukların zorbalığa yönelik tutumları ile zorbalık davranışları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynlerin zorbalığa yönelik tutumları ile çocukların zorbalığa yönelik tutumları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Zorbalığa karşı bir müdahale programının akranlarının zorbalığa karşı tutumları ve zorba/kurban davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada birinci kademedan 728 ve ikinci kademedan 1465 öğrenci yer almıştır (Stevens, Oost ve Bourdeaudhuij, 2000). Müdahale programının sonucunda ortaokul kademesindeki öğrencilerin tutum ve davranışlarında ilk yıl içinde olumlu sonuçlar alınırken bir yıl sonra yapılan izleme testlerinde ise anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yapılan çalışmada uygulanan müdahale programının ilkökul kademesindeki öğrencilerin tutum ve davranışlarında ise anlamlı bir etki yaratmadığı görülmektedir. Bu çalışmaya benzer olarak Swearer ve Cary (2003) ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutum ve algılarını boylamsal olarak incelemiştir. Katılımcıların % 70'inin zorbalık döngüsü içerisinde zorba, kurban ya da zorba-kurban olarak betimlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun zorbalığa yönelik daha destekleyici tutuma sahip oldukları görülmüştür. İstendik tutumlara sahip olmada ise sınıf seviyesi yükseldikçe artış yaşanmıştır.

İtalya'da yapılan bir çalışmada 11 ve 12 yaş grubu öğrencileri arasından seçilen bir gruba zorbalık videosu izletildikten sonra zorbalığa yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 117 öğrenciye ulaşılmıştır (Baldry, 2004). Öğrenciler zorbalık mağdurlarına karşı olumlu tutumlara sahiptir. Mağdur oldukları için genel olarak onları suçlama eğiliminde olmadıkları bulunmuştur. Buna rağmen farklı cinsteki öğrencileri ise daha çok suçlama eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca zorba öğrenciler, mağdur öğrencilerden daha güçlü ve cesur olarak nitelendirilmiştir. Thornberg'in (2015) yaptığı

çalışmada öğrencilerin bir kısmı, neden bazı çocukların zorbalık yapmaktan hoşlandıklarını anlayabildiklerini ifade etmiş ve mağdur olanların kendilerini korumaları gerektiğini açıklamıştır. Yine aynı öğrenciler zorbaları cesur olarak nitelendirmiştir. Zorbalığa yönelik olumsuz tutumun zorba öğrencilere daha fazla sosyal statü ve güç kazandırdığını belirtmiştir. Bir başka çalışmada ise 8-12 yaş aralığındaki zorba ve kurban çocukların zorbalığa yönelik tutumları incelenmiştir (Patereaki ve Houndoumadi, 2001). Zorbaların % 15'i zorbalık olaylarına şahit olduğunda bu durumu normal karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Mağdur öğrenciler ise bu durumdan daha çok etkilendiklerini belirtmiş ve yoğun üzüntü duygusu yaşadıklarını paylaşmışlardır. Öte yandan öğrencilerin yaklaşık yarısı öğretmenlerin yaşanan zorbalık olaylarının farkında olup olmadıklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul idaresinin zorbalık olgusuna yönelik daha duyarlı olmaları gerekmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışmasında 418 katılımcıya ulaşılmıştır (Craven, 2014). Yapılan çalışma sonucunda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla düzeyde zorbalığı benimsemektedir. Sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırmada ise zorbalığa yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Zorbalığa karşı tutumlarda ve otorite ile ilişkisinde cinsiyete ilişkin bazı farklılıklar bulunmuştur. Carrascosa, Java ve Buelga (2015), erkeklerin kuralları bozmayı sevdiklerini ve doğrudan ya da dolaylı zorbalığa karşı istenmedik tutuma daha fazla sahip olduklarını raporlaştırmıştır. Kızların ise otoriteye karşı daha olumlu tutumlar bildirdiği açık ve saldırgan davranışları daha az kullandıklarını bulmuştur.

Gökkaya ve Sütçü (2018) ise ortaokul öğrencilerinin zorbalık eğilimi ile empati düzeyleri arasındaki ilişkide aleksitiminin aracı etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada 1715 öğrenciye ulaşılmıştır. Zorbalık eğilimi yüksek olan çocukların empati puanlarının düşük olduğu görülürken aleksitimi puanları ise yüksek çıkmıştır. Aleksitiminin zorbalık eğilimi ile empati arasında aracı rolü bulunmuştur. Çağlar, Türk ve Sanal (2019) yaptığı çalışmada 11-15 yaş grubu öğrencilerin zorbalığa yönelik bilişsel yargıları ile amaçlı saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Aile içi şiddete tanık olma ve maruz kalmanın zorbalığa dair bilişlerde farklılıklara neden olmaktadır. Aile içi şiddete tanık olmanın zorbalığa yönelik düşünceleri olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

## 2.2. AİLE İŞLEVSELLİĞİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle aile ve aile sistemi ile ilgili temel kavramlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Aile işlevselliği ve ilgili modeller belirtilerek sağlıklı ve sağlıksız ailenin özellikleri açıklanmıştır. Son olarak da alanyazında aile işlevselliği ile ilgili yapılan çalışmalar sunulmuştur.

### 2.2.1. Aile Kavramı

Aile başta psikoloji, sosyoloji, antropoloji, ekoloji ve biyoloji olmak üzere pek çok bilim alanının inceleme yaptığı bir kavramdır. Aile, tarihsel açıdan tüm topluluklarda var olmuş ve toplumun en küçük birimi olarak kabul edilmiştir. Toplumsal bir yapı olarak ifade edilişi aile yapısının tarihsel süreci ile ilgilidir. İnsanın sosyal bir varlık olması onun toplum ile ilişkisini etkilemiştir. Aile, bireysel ve sosyal etkileşim sonucunda toplumu şekillendirmiştir. Aynı zamanda toplumdan etkilenmiş ve geçmişten günümüze ailenin yapısı, işlevi ve türü bakımından farklı değişimler yaşanmıştır.

Evrensel bir olgu olan aile kavramı ile ilgili çok geniş bir bilgi içeriği alanyazında mevcuttur. Bununla birlikte aile, sosyalleşmenin ilk öğrenildiği yer olduğu için araştırmacılar tarafından sıklıkla incelenmektedir (Christie-Mizell, 2003). Küreselleşen dünya ve bununla beraber hızlı değişimler sonucunda kültürden kültüre değişiklik gösteren aile kavramı disiplinler arası incelemelerde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Kağıtçıbaşı (2010) kültürel psikolojinin temel kavramlarından biri olan aileyi toplumun sosyal yapısı, değerleri ve normlarına bağlı ayrılmaz bir parça olarak nitelendirmiştir. Gladding (2015) ise yine kültürel çeşitliliği dikkate alarak aileyi farklı birlikteliklerden meydana gelen biyolojik veya psikolojik bağı olup tarihsel, duygusal ve ekonomik birliktelik içinde kendilerini aynı evin üyesi hisseden kimselerin oluşturduğu birlik şeklinde tanımlamıştır. Günümüzde ise kültürel çeşitliliğin etkisi ile pek çok farklı aile yaşam tarzı ve çeşidi ortaya çıkmıştır. Aile kavramını kullanırken bu yaşam koşullarına ve tarzlarına saygı duyulması önemli görülmektedir (Gladding, 2015). Kültürel olarak çocuğun varlığı aile ile eşdeğer olarak görülebilmesine rağmen aile aslında kendine özgü çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır.

Çocuğun doğumdan yetişkinliğe kadar yaşamını etkileyen en temel gücün aile olduğu kabul edilmektedir (Schaffer, 1996; Melguizo-Ibáñez vd., 2021). Aile, makrosistemin faktörlerinden etkilenecek toplumsal değerler, inançlar, gelenek ve normlar aracılığıyla çocuğun gelişimi üzerinde rol oynamaktadır. Çocukluk döneminde ebeveynliğin önemi kültürel ve kültürler arası sayısız çalışmada incelenmiştir (Kağıtçıbaşı, 2010). Aile içi ilişkiler diğer sosyal ilişkilere göre daha yoğun ve uzun zaman içinde kurulmaktadır. Dolayısıyla yaşanan ilişkilerin getirdiği deneyimler aile üyelerini karşılıklı şekilde olumlu ve olumsuz olarak etkilemektedir. Aile kavramı ve ilgili değişkenler ile yapılan çalışmalar sonucunda aileye bütünsel bir bakış açısı getiren aile sistem yaklaşımı gelişmiştir. Bu yaklaşım aile terapisi alanındaki uygulamaları derinden etkilemiştir. Ailenin sistem olarak kavramsallaştırılması hem ailenin üyelerini hem de toplum ile ilişkisini açıklamaktadır.

### **2.2.2. Aile Sistemi ve Kavramları**

Aile terapisi uygulama alanı, psikanalizin birey odaklı bakış açısına karşı çıkararak bireylerin ruh sağlığını ilişkiler bağlamında değerlendirilmek amacıyla geliştirilmiştir (Flaskas, 2005). Ek olarak şizofreni hastalığında ailenin rolünün incelenmesi, evlilik ve çift danışmanlığındaki değişimler, çocuk rehberliği alanındaki ilerlemeler ve grup terapisindeki gelişmeler sonucunda aile terapisi önemli bir alan haline gelmiştir (Satir, 2018; Ateş, 2021). Aile terapisinde uygulanan sistem yaklaşımına göre bir aile üyesinin duygu, düşünce ve davranışlarının anlaşılabilmesi aile ilişkilerinin bütünlük içinde değerlendirilmesine bağlıdır. Aile üyeleri arasındaki karşılıklı etkileşimlerin ortaya çıkarılması sistemik yaklaşım açısından önem taşımaktadır (Corey, 2015).

Aile, etkileşim ve iletişim yoluyla birbirine bağlı olan geniş bir ağa benzetilmektedir. Aile üyelerinin sürekli olarak birbiri ile etkileşim içinde olduğu örgütlü bir sistem olarak görülmektedir (Ateş, 2021). Aile sistemi, içinde ebeveyn, çocuk ve kardeşler gibi birçok alt sistemi barındırmakta ve bu alt sistemlerin etkileşimi aracılığıyla ailenin genel sistemini etkilemektedir. Ailenin herhangi bir bileşen içindeki değişikliği, ilişki içinde olduğu diğer sistemleri etkilemektedir. Bu sebeple sistem bileşenlerine ayrılarak anlaşılamamaktadır (Balkaya-Çetin, 2021). Aile sistemi yaklaşımı aile üyesinin sorunlarını bireysel olarak değerlendirmenin yetersizliğini bu çerçeveye ile ortaya koymaktadır (Karataş ve Yavuzer, 2018). Bu yaklaşım sayesinde aile terapistleri psikolojik sorunların odağını bireysel olmaktan çıkarıp sistem bağlamında

ilişkiler yoluyla incelemektedir (Murdock, 2016). Aile içi ilişkilerin anlaşılması ve daha geniş bir perspektifle değişimin sağlanması temel amaç olarak görülmektedir (Corey, 2015).

Ailenin işleyiş biçimi üzerine geliştirilen sistemik yaklaşıma ilişkin bazı temel kavramlar bulunmaktadır (Nichols, 2013). Bütünlük, döngüsel nedensellik, üçgen, sınırlar, hiyerarşi, denge ve yaşam döngüsü kavramları ailenin işlevselliğini engelleyen ve sorunlara eşlik eden ilişki biçimlerini ve döngüleri ele almaktadır (Worden, 2013). Aile sistem modeline göre bütünlük, aile üyeleri arasındaki ilişkileri kapsayan bir kavram olarak kullanılır. Genel sistemler kuramına göre bütünün parçalarının toplamından daha fazla olduğu varsayımı bütünlük kavramı ile açıklanmaktadır (Ateş, 2021). Aile terapistleri bu varsayımdan hareketle bireysel davranışları genel bağlam içinde anlamaya çalışırlar. Bu bakış açısı klinik sorunları kavramsallaştırmaya ve danışanlara yardım etmeye imkan sağlamaktadır (Worden, 2013).

Aile sistem yaklaşımında döngüsel nedensellik ilişkileri açıklamak için sıklıkla kullanılan başka bir kavramdır. Bu yaklaşımda aile üyelerinin davranışlarında neden ve sonuçların karşılıklı etkileşimlerine odaklanılmaktadır. Medikal ve davranışçı ekollerde sorunların kaynağı geçmiş yaşantılar olarak görülürken sistem yaklaşımında doğrusal nedenselliğin aksine her bir aile üyesinin birbirini etkilediği düşünülmektedir (Karataş ve Yavuzer, 2018). Bu doğrultuda danışanın fonksiyonları yerine aile fonksiyonlarıyla ilgilenilmektedir (Satir, 2018).

“Bowen Aile Sistemi Kuramı” insan etkileşiminin en temel ögesi olarak “üçgen” kavramı üzerinde durmaktadır. Buna göre, ailede yaşanan stresli durum, olay ve ilişki sorunlarında üçgenleşme oluşturur (Murdock, 2016). Üçgen, stres altındaki iki bireyin sistemlerinin devamını sağlamak amacıyla kullandıkları ortak bir yol olarak açıklanmaktadır (Hanımoğlu, 2021). Üçgenleşme insan ilişkilerinde oldukça fazla görülmektedir. Etkili problem çözmeden uzak kalınan durumlarda ise daha çok ortaya çıkmaktadır. Aile içerisinde anne-baba-çocuk üçgenleşmesi sıklıkla yaşanmaktadır (Worden, 2013). İşlevsel olmayan bu üçgenleşmeler aile üyelerinden birinin günah keçisi seçilmesine neden olmaktadır. Olumsuz aile ilişkilerinin sorumluluğu bu üyeye yüklenmektedir (Worden, 2013).



Aile, belirli alt sistemler tarafından yapılanmakta ve diğer sistemlerle arasında belirli sınırlar bulunmaktadır (Nichols, 2016). Sınırlar, alt sistemlerde yer alan üyelerin bireysel anlamda özerkliğini belirlemek ve alt sistemlerin birbirinden ayrılmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda sınırların yeterince iyi şekilde tanımlanması ve aile üyeleri arasındaki teması engellemeyecek kadar açık olması önemlidir (Ateş, 2021). Aile yapısı kavramı aile üyeleri arasındaki iletişimi düzenleyen kurallar ile ilgilidir (Murdock, 2016). Yapısal aile danışmanlığının öncülerinden Minuchin (1974) aile üyeleri arasındaki etkileşimi gözlemleyerek ailedeki güç dağılımını ve aile hiyerarşisine ilişkin bilgilere ulaşılabilirliğini belirtmektedir. Aynı zamanda hiyerarşiler aile sistem yaklaşımlarından stratejik yaklaşım için önemli bir kavramdır. Bu yaklaşıma göre her organizasyonda hiyerarşi bulunmakta ve bu durumun aile içinde geçerli olduğu bilinmektedir (Madanes, 1991). Aile içi hiyerarşiyi bilmek aile içi ilişkileri açıklamada önem taşımaktadır.

Bütün sistemler denge arayışındadır. Ailede diğer sistemler gibi zorunlu durumlar dışında kendi iç dengesini koruma eğilimindedir (Gladding, 2015). Aile sistemi içsel ve dışsal baskılar karşısında dengeyi arayarak değişmektedir. Aile sisteminde değişikliğin yaşanması, yeni sisteme uyum sağlayabilmenin odak noktasını oluşturmaktadır (Worden, 2013). Ailenin sistemi özellikle kriz anlarında ve önemli yaşam olaylarında denge arayışına girmektedir.

Yaşam döngüsü kavramı ailenin belirli zaman içerisinde yaşadığı değişimleri belirtmek için kullanılmaktadır (Balkaya- Çetin, 2021). Bekar genç yetişkinin evden ayrılması, yeni kurulan evlilik, küçük çocuklu olma ergen çocuklu olma, çocukların ebeveyninden ayrılması ve yeni ailenin kurulması gibi belirli aşamaların sağlıklı bir şekilde yaşaması ve uyum sağlaması önemlidir. Aile dinamikleri yaşa bağlı olarak değişmektedir (Balkaya-Çetin, 2021). Aile üyeleri arasında ortaya çıkan stres durumları ise yaşam döngüsündeki geçişlerle ilgili olabilmektedir (Worden, 2013). Ailenin içinde bulunduğu yaşam döngüsünün özellikleri ile birlikte pratik, duygusal ve ilişkisel zorlukların bilinmesiyle olası krizler önlenebilmektedir (Gladding, 2015).

### 2.2.3. Aile İşlevselliği ve Modelleri

Aile terapistleri kullandığı kuramsal modele göre aile sistemini değerlendirmektedir. Ailenin genel ve alt sistemleri tanımlanırken kuramsal modelden faydalanmaktadır. Kullanılan kuramsal modele göre değerlendirilen konular farklılaşmaktadır (Worden, 2013). Kuramsal model ve değerlendirme araçlarına göre bazı farklılıklar olsa da her ailenin genel olarak gerçekleştirmesi beklenen temel bazı işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevler fiziksel, sosyal, duygusal ve ekonomik olarak ortaya çıkmaktadır. Aile işlevleri birbiri ile ilişkilidir. İşlevlerde görülen aksaklıklar birbirini etkilemektedir (Bulut, 1993). İşlevlerini yerine getiren aileler sağlıklı olarak nitelendirilirken işlevlerinde sorunlar gerçekleşen aileler sağlıksız olarak görülmektedir. Ailenin sağlıklı ve sağlıksız özelliklerine ve işlevlerine ilişkin aile sistem kuramcıları ve araştırmacılarının farklı görüşleri sağlıklı (işlevsel) ve sağlıksız (işlevsiz) başlığında altında ele alınmıştır. Bu doğrultuda ailenin işlevselliğine ilişkin geliştirilen modeller açıklanmıştır.

Ailenin ve sistemin işlevselliğini değerlendirmek ve tanımlamak için bazı modeller geliştirilmiştir. Beavers Aile Modeli, Çoklu (Circumplex) Aile Sistem Modeli ve McMaster Aile İşlev Modeli sistemik yaklaşıma dayanan yaygın aile modellerindendir. Çoklu aile sistem modeli, birliktelik, esneklik ve iletişim boyutlarından oluşan aile dinamiklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Beavers Aile Modeli ise aile yeterliliği ve aile stili olmak üzere iki temel boyutta ailenin yapısal değişiklikler yapabilme yeteneğini değerlendirmektedir (Worden, 2013). McMaster Aile İşlevselliği Modeli (Epstein, Bishop ve Levin, 1978) ise günümüzde sıklıkla hem alan uygulamalarında hem de aile terapisi alanında uygulanmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından “Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği” kuramsal olarak McMaster Aile İşlevselliği Modeline dayanmaktadır (Demirtaş-Zorbaz ve Korkut-Owen, 2013). Bu bağlamda McMaster aile yaklaşımı ve boyutlarının ayrıntılı olarak açıklanması önemli görülmüştür.

McMaster aile yaklaşımı, çok boyutlu olarak aile işlevselliğini açıklamaktadır. Yapılandırılmış model ölçme aracıyla ailenin işlevselliğini belirlemekte ve aile terapisi alanında tedavi amaçlı olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşım aile sistemini tanımlayarak içerisindeki yapıları ortaya çıkaran ve değişim için gerekli temel özellikleri barındıran kapsamlı bir modeldir (Miller vd., 2000). Epstein, Bishop ve Levin (1978) tarafından

ortaya konulan McMaster Aile İşlevselliği Modeli, ailenin yapısını, organizasyonu ve etkileşimini açıklamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu modelde aile bir sistem olarak ele alınmaktadır. Sistemik yaklaşıma dayanan diğer modellerde olduğu gibi bu modelin de bazı varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımların başında ailenin tüm parçalarının birbiri ile ilişkili olduğu gelmektedir. Bu nedenle ailenin bir parçasının aile sistemin geri kalanından bağımsız şekilde anlaşılamayacağı belirtilmektedir. Öte yandan, aile işlevselliğinin bireysel olarak ya da ailenin alt sistemleri ile anlaşılamayacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla ailenin yapısı ve işleyişi, aile üyelerinin davranışlarını belirlemede önemli bir etkidir. (Miller vd., 2000). Karmaşık bir sistem olarak görülen aile, pek çok boyutun birlikte incelenmesini gerektirmektedir. McMaster Aile İşlevselliği Modeli'nde problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki gösterme, duygusal bağlılık ve davranış kontrolü olmak üzere altı boyut yer almaktadır (Epstein, Bishop ve Levin, 1978; Miller vd., 2000).

Problem çözme boyutu, ailenin problemler karşısında etkin bir şekilde çözüm üretme becerisi ile ilgilidir. Genel olarak günlük ev işleri, aile ekonomisini yönetme, yaşanılacak yer gibi problemlerin yanı sıra olduğu gibi ilişkisel ve duygusal sorunlardan meydana gelmektedir. Aile yaşantısında sorun ve düşünce farklılıklarının görülmesi normaldir. Bu problemlerden bazıları rahatlıkla çözülebilirken bazıları ise ailenin varlığını olumsuz olarak etkilemektedir (Worden, 2013). McMaster Aile İşlevselliği Modeli'nde ailelerin çözüm bulmakta zorlandığı, ailenin bütünlüğünü ve işlevselliğini etkileyen sorunlar ailenin ele alması gereken problemler olarak görülmektedir. Aile ile ele alınan problemler tanımlanır ve aile içinde ya da dışında uygun kaynaklara iletilerek problemin çözümüne ilişkin alternatif eylem planları geliştirilir. Problemin çözümüne ilişkin kararlar alındıktan sonra uygulanan eylemler izlenir ve sonuçlar değerlendirilir. İşlevsel aileler bu problemler karşısında hızlı ve etkin bir şekilde çözümler üretmektedirler. İşlevsel olmayan ailelerde ise henüz ilk aşama olan problemin tanımlanmasında sorunlar yaşamaktadır (Epstein, Bishop ve Levin, 1978; Miller vd., 2000).

İletişim boyutu, aile üyelerinin bilgi paylaşma biçimini kapsamaktadır. Model aile içi iletişimi objektif bir şekilde değerlendirmek ve ailede değişimi sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Metodolojik olarak sözel iletişimin sözsüz iletişime göre daha objektif bir şekilde değerlendirilebileceği düşünüldüğü için modelde sözel iletişim örüntüleri incelenmiştir. Aile içerisinde iletişim iki farklı açıdan incelenmektedir. İlki

iletişimin ne kadar doğrudan ya da dolaylı olduğunu değerlendirmektedir. İkincisi ise verilen mesajların ne kadar açık olduğu ile ilgilidir. Ailenin işlevsel olarak değerlendirilebilmesi için aile üyelerinin bilgi paylaşımı sırasında karşılıklı olarak üstü kapalı ve dolaylı bir ifadeler yerine, açık ve net mesajların yer aldığı doğrudan bir ilişki kuruyor olması gerekir (Epstein, Bishop ve Levin, 1978; Epstein, Baldwin ve Bishop, 1983; Miller vd.,2000). İşlevsel bir ailenin üyeleri açık ve net mesajlar sayesinde birbirleri arasında doğrudan iletişim kurarak rahatlıkla konuşabilmektedir. İletilmek istenen “gerçek” mesajlar aracı kimse olmadan paylaşılmaktadır (Worden, 2013).

Roller boyutu, aile üyelerinin gerekli ihtiyaçlarına uygun olarak düzenli bir şekilde yapılan davranış kalıpları ile ilişkilidir. Bu davranışlar her aile için gerekli olan rutin davranışlar ve duygusal işlevler ile ilgili olabileceği gibi her aileye özgü farklı şekillerde ortaya çıkan işlevleri de kapsamaktadır. Temel olarak model bu davranış rollerinin paylaşımı ve sorumluluğu ile ilgilenmektedir. Aile içerisinde bu rollerin nasıl belirlendiği ve sorumlulukların ne ölçüde yerine getirildiği incelenmektedir. Aile üyelerinin karar verme aşamasında kime danıştıkları, duygusal desteğin kim tarafından sağlandığı, günlük işlerin kontrolünün kimde olduğunu bilmek, aile sisteminin örüntülerini ortaya çıkarmaktadır (Worden, 2013). Ayrıca, aile işlevselliği açısından bu rollerin adil, uygun ve belirli bir şekilde dağıtılması önemli görölmektedir. Bu şekilde rollerin gerektirdiği davranışların gerçekteşmesinin ve sorumlulukların alınmasının daha kolay olacağı düşünölmektedir (Epstein, Bishop ve Levin, 1978; Miller vd.,2000).

Duygusal tepki gösterme boyutu, aile içinde duyguların nitelik ve nicelik açısından açığa çıkarılmasını kapsamaktadır. İşlevsel bir aile içerisinde uygun şekilde ve miktarda çeşitli duygusal deneyimler yaşanmaktadır. Modelde duygular temel olarak iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Sevgi, huzur, neşe, şefkat gibi mutluluk içeren duyguların yanında öfke, korku ve hayal kırıklığı içeren kriz duyguları incelenmektedir. İşlevsel olmayan aileler sorun yaşadıklarında duygularını ifade etmede zorlandıkları için kendileri kısıtlanmış hissederek. Dolayısıyla aile içerisinde tüm duyguların uygun şekilde ifade edilebilmesi önemlidir. Bunun nedeni bazı ailelerde olumlu duygular ifade edilirken olumsuz duyguların paylaşımında sorunlar yaşanmasıdır (Epstein, Bishop ve Levin, 1978; Miller vd., 2000).

Duygusal bağlılık boyutu, aile üyelerinin birbirine verdiği duygusal tepkilerin daha ötesindedir. Üyelerin birbirlerinin etkinliklerine ilgi gösterme düzeyini ve

birbirlerinin yaşantılarına değer vermesini içermektedir (Worden, 2013). Duygusal bağlılığın düzeyine göre ailenin işlevselliği değerlendirilmektedir. Düşük, duygulardan yoksun, narsistik, aşırı ya da simbiyotik bağlılık ailenin işlevselliğine zarar vermektedir. Empatik bağlılıkta ise aile üyeleri arasında içten ve samimi davranışlar sergilenir. Aile üyelerinin gereken ilgi ve önemi vermesiyle sağlıklı bir aile yapısı oluşur (Epstein, Bishop ve Levin, 1978; Miller vd., 2000).

Davranış kontrolü boyutu, aile üyelerinin kurallar ile ilgili düzenlemelerini, belirli durumlarda davranış biçimlerini ve aile üyeleri dışındaki kişilerarası ilişkileri kapsamaktadır. Bu boyutta aile üyelerinin kuralları nasıl belirlediği, tehlikeli durumlardaki davranışları ve aile üyeleri dışındaki sosyal yaşantıların nasıl düzenlendiği incelenmektedir. Davranış kontrolünün belirlenmesi ailenin oluşturduğu davranışlara ilişkin standartları ve kuralların anlaşılmasını sağlar. Davranışsal kontrolün katı, düzensiz ya da müdahaleden uzak bir şekilde düzenlenmesi yerine esneklik içinde, uygun standartlara bağlı olarak gerçekleştirilmesi işlevsel olarak görülmektedir (Epstein, Bishop ve Levin, 1978; Miller vd., 2000).

#### **2.2.4. Sağlıklı (İşlevsel) ve Sağlıksız (İşlevsiz) Aileler**

Aile sistemini, işlevselliği bakımından sağlıklı ve sağlıksız olarak değerlendiren yaklaşımlar incelendiğinde aile üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanabildiği esnek yapılar sağlıklı aileye işaret ederken, ihtiyaçların yetersiz ve eksik şekilde giderildiği aileler sağlıksız olarak gösterilmektedir (Schrodt, 2005). Aileler sistemik açıdan bakıldığında yaşam döngülerinde sürekli bir değişim yaşamaktadır. Sağlıklı olarak nitelendirilen bir aile farklı bir dönemde sağlıksız olarak nitelendirilebilmektedir. Yaşam döngüsü boyunca aileler sağlıklı ve sağlıksız durumları deneyimlemektedir (Gladding, 2015). Sağlıklı aile ile sağlıksız aile sınıflandırılması aslında bir derecelendirme biçimi olarak görülmektedir. Araştırmacılar tarafından ideal olan sağlıklı ailenin özelliklerine veya işlevselliğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır.

Gladding'e (2015) göre sağlıklı aileler değişime karşı kendi kendini düzenleyebilen, açık ve diğer sosyal sistemlerle etkileşim içerisinde. Aile yapı ve işleyişi bakımından aile üyelerinin hem duygusal hem de davranışsal açıdan diğer aile üyelerine ve aileye bağlı olduğu görülmektedir. Bu bağlılık karşılıklı kıymet bilme ve yakınlık sayesinde daha fazla güçlenmektedir. Aile üyeleri birlikte zaman geçirmeye istekli olmaktadır. Etkili iletişim örüntüleri sayesinde empati, anlayış ve destekle

birlikte sorun çözmede başarılıdırlar. Kriz durumları ile baş etmede etkili yöntemler kullanmaktadır. Aile üyelerinden birinin başarısızlık durumunda cesaretlendirme ve destekleme yoluna başvurulmaktadır.

Bowen (1966) aile sistemi kuramına göre, ailenin sağlıksızlığı temel olarak ebeveynlerin aile geçmişindeki olumsuz örüntülerini kendi çocuklarına aktarma süreci ile bağlantılıdır. Aile çocuğun duygusal yaşantılarının temelini oluşturduğu için ebeveynlerin arasındaki ilişki çocuğun duygusal iyilik halini etkileyen başlıca faktörlerdendir. Sağlıksız aile üyeleri ebeveyn olduğunda kendi olumsuz örüntülerinin bir kısmını çocuklarına yansıtmaktadır. Kendi ailesinden ayrılmışamayan çocuklar benzer şekilde ailelerinden ayrılmışamayan diğer bireylerle aile olmaktadır. Benlik ayrışması gerçekleşmediği için aile üyeleri düşük benlik algısına sahip olabilmektedir. Aynı zamanda ebeveynde bulunan olumsuz davranışlar aile yansıtma süreciyle duygularını çocuklara aktarmaktadır. Nesiller arası sağlıksız aile aktarımı bu şekilde gerçekleşmektedir (Carr, 2012; Gladding, 2015; Karataş ve Yavuzer, 2018). Sağlıklı aile üyeleri ise kendi ailesinden ayrılmışabilen geçmiş örüntülerin getirdiği olumsuzlukların farkında olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Böylece kuşaklararası aile yansıtma süreci kendi yaşamlarında aktif rol alabilen ebeveynlerin değişimi ile gerçekleşmektedir. Duygusal açıdan birbirine bağlı, destekleyici ve sıcak ilişkilerin olduğu aileler sağlıklı iletişime sahiptirler.

Satir'in yaşantısal yaklaşımına göre sağlıklı aile kendine verdiği değeri yüksek olan aile üyelerinden oluşmaktadır. Özsaygısı yüksek bireylerden oluşan aile üyeleri arasındaki iletişim açık, kurallar net ve insancıldır. Aile üyeleri toplumla bağ içerisinde olup genel olarak iletişimi uyumludur. Bu durumun aksine sağlıksız ailelerde ise iletişim net olmamaktadır. Böyle ailelerde aile üyelerinin kendilik değeri düşüktür (Satir, 2018). Toplumla bağ kurarken korkmakta ve suçlayıcı olabilmektedirler. Aile kurallarının netliği ve seviyesi konusunda sorun yaşarlar. Aile kurallarına uyulması aynı zamanda ebeveynlerin özsaygısını da etkilemektedir. Aile üyeleri arasındaki duygusal uzaklaşma ve sağlıksız ilişki biçimleri sonucunda ise stres yaşamaktadır (Satir, 1975; Satir, 1988; Murdock, 2016). Bu yaklaşım köken olarak insancıl ve varoluşçu yaklaşıma dayanmaktadır (Satir, 2018). Dolayısıyla ailenin gelişimsel olarak gelişme ve değişme potansiyeli olduğunu varsaymaktadır. Aile üyeleri iç kaynaklara sahiptir ve değişim yeteneği bulunmaktadır (Karataş ve Yavuzer, 2018).

Yapısal yaklaşıma göre ailenin sağlıklı olabilmesi genel olarak aile üyelerinin ilişki kurma şekilleri, etkileşim örüntüleri, güç dengesi ve hiyerarşik aile yapısı ile ilişkilidir. Aile yapısı açık bir şekilde tanımlanan ve esnekliğe sahip olan aileler sağlıklı olarak görülmektedir. Sağlıklı ailelerin gerekli değişimlere uyum sağlayabilmesi daha kolay olmaktadır. Aynı zamanda bireyleşme ve aileye ait olma arasındaki dengeyi de daha kolay kurmaktadır (Nichols, 2013; Murdock, 2016).

Sağlıksız bir aile yapısal anlamda sınırlar konusunda zorlanmaktadır. Ailenin alt sistemleri arasında katı sınırlar nedeniyle aşırı tepkiler görülebilmektedir. Bununla birlikte sınırların yoksunluğunda da bireyleşme aşırı düzeyde görülmekte ve aile üyeleri arasındaki bağ kopmaktadır. Ebeveynlerin bu dengeyi sağlayarak uyum sorunlarında hiyerarşiye dikkat ederek çocukları hedef almamaları gerekmektedir. Çocuklar üzerinden üçgenleşme ve koalisyonlara gerek duymadan çözüme ulaşmak için çaba göstermeleri önemlidir (Murdock, 2016).

Stratejik yaklaşımı benimseyen Madanes (1991) ve Haley (2004) aile işlevselliğinin koşullarından biri olarak aile hiyerarşisini görmektedir. Uyumlu hiyerarşik düzenler ailenin etkileşimini destekleyerek katı ve sert kalıpları azaltacaktır. Ebeveyn ve çocukların kendi rollerinin farkında olması aile sistemi içinde uygun sınırların oluşması aile için önemlidir. Ebeveynlerin sorumluluklarının farkında olarak yönettiği yapı içerisinde iletişimin daha net ve açık olması beklenir. Aksi takdirde hiyerarşik yapı kurulamayacağı için ebeveynlerin kontrolü bırakma eğilimi artmaktadır (Klajs, 2016). Stratejik yaklaşımda yaşam döngüsü geçişlerine dikkat edilmektedir. Ayrıca bu yaklaşımda tekrarlanan iletişim örüntüleri ve davranışlar ile yakından ilgilenilir. Ancak sağlıklı birey veya aile konusu üzerinde daha az durulmaktadır. Bu durumun nedeni her sağlıklı olarak nitelendirilen ailenin aynı zamanda karmaşık ve zorlu süreçleri yaşamasının normal karşılanmasıdır. Dolayısıyla ailenin kendi bağlamı ve kültürü içinde uygun hiyerarşilerin kurulmasıyla yaşam döngüsündeki geçişleri atlatabilmesi daha kolay olmaktadır (Murdock, 2016).

### **2.2.5. Çocukların Aile İşlevselliğine Etkisi**

Aile dinamikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda ebeveynlerin etkisi yoğun olarak incelenmektedir. Çocukların aile dinamiklerine yönelik beklentileri, değerlendirmeleri, görüşleri ve katkıları ile ilgili yapılan çalışmalar ise daha sınırlı kalmıştır. Ebeveynler ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok ebeveynlerden beklenen görev ve sorumlulukların

aile dinamiklerinin sağlıklı olması ile ilişkisini göstermektedir. Öte yandan çocuk psikolojisi ve aile terapisi ile ilgili gelişmeler sonucunda çocukların da aile dinamiklerini etkiledikleri bilinmektedir. Çocuklar ve aile dinamikleri arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur (Balkaya-Çetin, 2021). Son yirmi yıl içerisinde çocuklar çevrelerini anlamlandıran, değişimi başlatabilen ve seçim yapma becerisine sahip bireyler olarak görülmektedir. Bu doğrultuda çocukların aile dinamiklerini ve ebeveynlerinin davranışlarını etkilediği ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin tek yönlü olmaktan ziyade iki yönlü olduğu anlaşılmaktadır (Bee-Boyd, 2009).

Ebeveynler, çocuğun doğumu ile birlikte farklı bir yaşam döngüsüne girmektedir (Gladding, 2015). Çocuğun varlığı ile birlikte roller, kurallar, sınırlar, iletişim ve etkileşimler farklılaşmaktadır. Süreç içinde çocuk sayısı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, faaliyetleri, çocuğun kişilik özellikleri ve algısı aile dinamiklerini etkilemektedir. Aynı aile ortamında yetişen çocuklar farklı şekillerde etkilenebilmekte ve değerler geliştirebilmektedir (Balkaya-Çetin, 2021). Çocukların ebeveynlerine yönelik algıları ebeveynlerine olan davranışlarını etkileyebilmektedir (Crouter ve Booth, 2003). Aile dinamiklerinin bozulması sonucunda çatışmadan uzaklaşmak veya yeniden güven ortamını sağlamak amacıyla çocuğun belirli girişimleri olabilmektedir. Bu girişimler endişe yaratmak için odayı terk etme, saldırganca davranma, rahatsızlık verme gibi olumsuz ya da ailenin beklentisi doğrultusunda iyi işler yapma, arabuluculuk yapma gibi olumlu olarak görülebilecek davranışlar ile ilgili olabilmektedir (Tümer ve Cihangir-Çankaya, 2018).

Ebeveyn-çocuk ilişkisinde güç dengesinin kontrolü ailenin dinamiğini etkilemektedir. Güç kavramı aile kuralları ve rolleri ile ilişkidir (Balkaya-Çetin, 2021). Aile kurallarının adil, tutarlı ve esnek olması aile dinamiğini olumlu etkilemektedir. Çocukların aile kurallarını algılama biçimi ayrıca önem taşımaktadır. Ebeveynlerini iyi niyetli gören çocukların kurallara uyma eğilimi olmasına rağmen anlaşılmadığını hisseden çocuklar ebeveyne karşı direnebilmektedir (Tümer ve Cihangir-Çankaya, 2018). Ebeveynlerin isteklerine karşı aykırı davranan çocuklar, güç dengesini, aile hiyerarşisini ve aile dinamiklerini etkilemektedir.

Aile terapisi alanında çocuklardan birinin doğrudan aile dinamiklerini bozduğuna ilişkin yeterli kanıt bulunmamaktadır (Satir, 2018). Öte yandan eşler arasında sağlıklı ilişki ve çekişmelerin nedenlerine ilişkin bazı açıklamalar



bulunmaktadır. Satir'e (2018) göre bazı çocukların bazı nitelikleri eşler arasında sorun olabilmektedir. Örneğin, çocuğun fiziksel olarak yetersiz, engelli veya farklı olması potansiyel bir sorun kaynağı olabilmektedir. Bu durum bazı ebeveynlerin saygınlık ihtiyacını karşılayamamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, çocuğun gelişim dönemi ve yaşantıları eşler arasında çatışmaya neden olabilmektedir. Satir'e (2018) göre çocuğun yaşı büyüdükçe ebeveynlerine daha az bağımlı olması ergenlik dönemi ile ilgili sağlıklı yaklaşıma sahip ebeveynleri daha fazla olumsuz etkilemektedir.

#### **2.2.6. Aile İşlevselliği Algısı İle İlgili Araştırmalar**

Aile işlevselliği ile ilgili yapılan araştırmalarda, katılımcılarının çocuklardan oluştuğu ve çocukluk dönemine vurgu yapan araştırmalar sınırlıdır (Örn., Connolly ve Q'Moore 2003; Evirgen, 2010). Çocuklarla yürütülen bu çalışmalarda araştırmacılar aile ilişkisinin çocuğun yaşamındaki rolünü belirlemek amacıyla çocukların görüşlerine başvurulmuştur. Aile işlevselliğinin öz-saygı (Dickstein ve Posner 1987) ve benlik algısı (Bishop ve Ingersoll, 1988) ile ilişkisini incelenmiştir. Ailesi ile pozitif ilişki içerisinde olan çocukların öz-saygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde olumlu aile ilişkileri ile benlik algısı arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Kendilik değeri yüksek çocuklar yetiştirmede ailenin önemi yapılan bu çalışmalarla incelenmiştir.

Aile işlevselliği zorba olma arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma 6-16 yaş aralığındaki öğrenciler ile yürütülmüştür (Connolly ve Q'Moore 2003). Deney (115) ve kontrol (113) grubundan 228 katılımcı ile yapılan araştırma sonucunda zorba davranış sergileyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre duygusal ket vurma düzeyi daha yüksek ve kendilerine bakış açısının olumsuz olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda zorba davranış gösteren bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre aileleri ile çelişkili duygular içerisinde olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda olan öğrencilerin ise aileleri ile sağlıklı ilişkiler yaşamaktadırlar. Zorbalık ve aile ilişkisini inceleyen bir başka çalışmada 5. sınıf öğrencileri ve ebeveynlerinin katılımıyla zorbalığa ilişkin ebeveyn bakış açıları, ebeveyn-çocuk uyumu, zorbalık rolleri ve aile özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir (Holt vd., 2009). Aile desteği ve uyumu ile zorbalık rolleri arasındaki ilişkiye dair bulgulara göre mağdur öğrencilerin aile ilişkilerinde eleştirinin yoğun olarak görüldüğü, kuralların tutarsız ve daha az olduğu belirtilirken zorba öğrencilerin aile ilişkilerinde denetim eksikliği ve aile içi şiddete maruz kalma sıklıkla görülmektedir.

Okul öncesi eğitimi alan 5 ve 6 yaşındaki çocuklar ve ebeveynlerinin birlikte katıldığı çalışmada çocukların aile ilişkileri algısı ve sosyal yeterlilikleri incelenmiştir (Evirgen, 2010). Bu çalışmada çocuklara aile ilişkilerine yönelik öyküler verilerek bunları tamamlamaları istenmiştir. Çalışma sonucuna göre olumlu aile özelliği algısı olan çocukların diğer çocuklara göre sosyal yeterliliklerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Çocukların algıladıkları aile ilişki biçimi ile öz-yeterliliklerin incelendiği bir başka çalışma 4.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür (Oflozoğu-Göncü, 2013). Bu çalışmanın sonuçlarına göre aile ilişkilerini algılama ile öz-yeterlilik arasında ilişki bulunmaktadır.

Kılıç ve Altınok (2017) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkilerinin empatik eğilimlere etkisini incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda destekleyici aile ilişkilerinin bilişsel ve duygusal empatik eğilimleri olumlu yönde etkilerken engelleyici aile ilişkilerinin ise olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Farklı bir araştırma grubunda benzer konuyu çalışmak üzere Şirin vd., (2018) aile ilişkilerinin empatik eğilime etkisini 4. sınıf öğrencileri üzerinden incelemiştir. Bu araştırma sonucunda destekleyici aile ilişkisi bilişsel ve duygusal empatik eğilimi yordamaktayken engelleyici aile ilişkisinin etkisi bulunmamaktadır. Yakın tarihli bir başka çalışmada 9-11 yaş arasındaki çocukların yaşam kalitesi ile aile işlevleri algıları arasındaki ilişki incelemiştir (Tümer ve Cihangir-Çankaya 2020). Yapılan çalışma sonucunda destekleyici ve engelleyici aile ilişkilerinin yaşam kalitesi düzeyini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu değişkenlerin yaşam kalitesinin %35.80'ini açıkladığı görülürken destekleyici aile ilişkilerinin yordama gücü (%28.70), engelleyici aile ilişkilerine (%-7.10) göre daha fazla düzeyde bulunmuştur. Destekleyici aile ilişkilerine sahip olmak yaşam kalitesini yordamada engelleyici aile ilişkilerinden daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Destekleyici ve engelleyici aile ilişkisinin pozitif psikolojik kavramlar ile ilişkisine farklı bir örnek teşkil etmiştir.

Bu çalışmalara ek olarak çocuk ve ergenlerin aile işlevselliği algısının bilgisayar oyunu bağımlılığı (Karacaoğlu, 2019), depresyon ve ebeveyn kabul-red algısı (Şireli ve Aysev-Soykan, 2016) ve kendine zarar verme davranışı (Eyüpoğlu, Güvenir, Kavurma ve Varol-Taş, 2018) gibi çeşitli konularla ilişkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların aile ilişkileri algısının önemli bir çalışma alanı oluşturduğu görülmektedir.

## 2.3. STRES İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde stres kavramına ilişkin temel bilgiler verilmiş, stresin belirtileri, etkileri ve başa çıkma yolları açıklanmıştır. Çocuklarda stres ayrıca ele alınmış ve ilgili çalışmalara son başlıkta yer verilmiştir.

### 2.3.1. Stres Kavramı

Stres, günlük yaşamda kavramsal içeriğine bakılmaksızın yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Modern yaşam içinde önemli bir yeri olan stres bilimsel çalışmalarda da sıklıkla incelenmektedir (Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy, 2013). Köken olarak Latince'nin "Estrictia" ve Fransızca'nın "Estrece" kelimelerinden türemiştir. İlk olarak keder, elem, bela, felaket anlamında kullanılsa da son yıllarda psikolojik yapıya yönelik baskı ve zorlanma hali olarak ifade edilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2012).

Araştırmacıların stres ile ilgili farklı tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Kavram ile ilgili ilk çalışmaları yapan Selye (1956) stresi "*organizmanın dengesini bozmakla tehdit eden herhangi bir dış olay veya herhangi bir iç dürtü*" olarak tanımlamıştır. Bireysel ve çevresel uyaranlar karşısında uyum sağlamak amacıyla vücutta oluşan değişikliği stres olarak açıklamıştır. Lazarus ve Folkman'a (1984) göre stres, kişinin uyaranları bilişsel değerlendirmesiyle algılaması ve çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşan zihinsel veya fiziksel bir olgudur. Bu kapsamda stres bireyin uyumunu zorlaştıran ve kişisel kaynaklarının tehlikeye girmesiyle çevrenin isteklerini karşılayamadığı durumlar olarak açıklamıştır (Lazarus ve Folkman, 1984). Lovibond, ve Lovibond, (1995) stresi, gerginlik, aşırı uyarılma, huzursuzluk hissi, odaklanamama gibi fiziksel ve psikolojik semptomlarla ortaya çıkan bir durum olarak görmüştür. Cüceloğlu (2011) ise bireyin fiziksel çevreye uyum sağlama amacıyla ortaya koyduğu psikolojik ve bedensel çabayı stres olarak açıklamıştır. Aranson, Wilson ve Akert (2012) ise stresi kişilerin çevrenin beklentileri karşılayamadığını düşünmesi ile ortaya çıkan olumsuz inançlar ve duygular kümesi olarak tanımlamıştır. Stres ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde kavramın farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Bireyin günlük yaşamında kişisel ve sosyal kaynaklarını aştığı durumlarda yaşanan bir duygu olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Ancak üzüntü, endişe, kaygı gibi çeşitli duygular ile benzerliklerine rağmen bu duygulardan farklı bir kavram olarak nitelendirilmektedir.

Organizmanın psikobiyolojik ve fiziksel sınırlarının tehdit edilmesi ile ortaya çıkan stres, gündelik yaşamı sekteye uğratan evrensel bir olgu olarak görülmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Strese çevresel faktörler, psikolojik faktörler, biyolojik faktörler ve sosyal faktörler neden olabilmektedir. Stresin varlığı stres ile ilgili faktörlerle ilişkilidir. Thoits (1995) stresin tanımlamasını ve etkisini açıklarken stresin üç tür kaynaktan beslendiğini belirtmektedir. Psikolojik ve davranışsal açıdan uyum gerektiren önemli yaşam olayları, kişinin yaşamı boyunca devam eden faktörler ve günlük yaşam içerisinde anlık sorunlar stresin oluşumuna neden olmaktadır. Schwarzer ve Schulz (2003) ise stresin uyaran, tepki ve etkileşimsel temelli olmak üzere üç başlıkta açıklamıştır.

Uyaran temelli stres, organizma üzerinde stres oluşturan dışsal kaynaklı uyarıcıları açıklamaktadır (Cooper, Dewe ve O'Driscoll, 2001). Uyarıcı stres faktörleri organizmayı psikolojik, fiziksel ve biyolojik açıdan etkilemektedir. Bu doğrultuda organizmanın başa çıkma kaynaklarında sorunlar yaşanmaktadır. Bu yaklaşımı ele alan araştırmalarda çevresel stres kaynakları özellikle araştırılmaktadır (Schwarzer ve Schulz, 2003).

Tepki temelli stres ise organizmanın olumsuz uyaranlara verdiği tepkileri stres açısından incelemektedir. Biyoloji ve tıp alanında daha yaygın olarak bu çalışmalar yapılmakta ve zararlı uyarıcının beden üzerinde oluşturduğu etkiler açıklanmaktadır (Selye, 1975). Uyaran ve tepki temelli yaklaşımlarda bireysel farklılıklar, olaylara ilişkin zihinsel değerlendirmeler ve başa çıkma kaynaklarının daha az önemsendiği görülmektedir.

Etkileşim temelli yaklaşımına göre stres, organizma ile çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Stres çevre ya da organizmanın tek başına oluşturduğu bir kavram olarak görülmemektedir (Lazarus, 2001). Bireyin karşılaştığı olaylara veya çevresel uyaranlara karşı geliştirdiği bakış açısı stresin temelini oluşturmaktadır. Başa çıkma kaynaklarının daha fazla önemsendiği bu yaklaşımda bireylerin var olan kaynakları zenginleştirilmeye çalışılmaktadır (Lyon, 2002; Aldwin, 2007).

### 2.3.2. Stresin Etkileri

Stres bireyin psikolojik ve fizyolojik iyi oluşunu etkileyen başlıca faktörler arasında görülmektedir (Snoeren ve Hoefnagesl, 2014). Stres, organizmanın üzerinde belirli tepkiler oluşturmaktadır. Steptoe ve Ayers'e göre (2005) stres tepkilerinin uzun süreli devam etmesi halinde birey üzerinde fizyolojik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkiler görülmektedir. Bu alanların birbiri ile ilişkili olduğu ve bu alanlardan birinde gelişen etkinin diğer alanları genel olarak etkileyebildiği görülmektedir.

Stresin fiziksel etkileri incelendiğinde stresin sinir sistemi ve endokrin sistemini etkilemesiyle fiziksel hastalıklar oluşmaktadır. Stres yüksek seviyede devam etmesi bireye zarar vermektedir. Fiziksel açıdan değerlendirildiğinde stres anında tüm kaslar birbiri ile kasılmakta ve stres yaratan durumun ortadan kalkmasıyla bu gerilim bitmektedir. Kasların uzun süre kasılması başka fiziksel reaksiyonlara, migren, baş ağrısı, gerilim tipi baş ağrısı, kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları gibi strese bağlı hastalıklar oluşabilmektedir (Shahsavarani, Abadi ve Kalkhoran, 2015).

Strese verilen bilişsel tepkiler incelendiğinde stres durumu algı, dikkat, bellek süreçleri ve karar vermeyi etkilemektedir. Bu durum unutkanlık, karar vermede güçlük, göreve odaklanamama ve hatalarda artış gelişebilmektedir. Dikkat sürecinin özellikle daha çabuk etkilenmesi bireyin performansının düşmesine neden olabilmektedir (Scholey vd., 2014).

Stresin duyuşsal etkileri bakımından kaygı, korku, depresyon, ruhsal durumda hızlı değişimler, aşırı duyarlılık, gerginlik, kırılganlık, öfke nöbetleri, özgüvende azalma, güvensizlik, duygusal olarak tükenmeye yol açabilmektedir (Henderson ve Baum, 2005). Kronik stres ise zihinsel sağlığı bozmakta ve fiziksel rahatsızlıklara ek olarak duygusal rahatsızlıkların oluşumuna neden olmaktadır. Zamanla, stres farklı zihinsel sağlık sorunlarına dönüşebilmektedir (Scholey vd., 2014).

Stresin neden olduğu davranışsal değişimler değerlendirildiğinde sigara ve alkol tüketimi, saldırgan davranışlarda artış, yeme bozukluğu, yardım davranışlarında azalma, başkalarını suçlama, sağlıksız gıda seçimleri, fiziksel aktivitelerde azalma ve riskli cinsel davranışlar gibi tepkiler görülebilmektedir. (Steptoe ve Ayers, 2005). Bu tepkiler bireyin sağlığını doğrudan olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Stresin davranışsal etkileri diğer alanlara göre daha kolay gözlenebilmekte ve değerlendirilmektedir.

Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ise bireyin genellikle travmaya veya yüksek düzeyde duygusal alanda olumsuz bir olaya maruz kalma sonucunda ortaya çıkan stresin neden olduğu en şiddetli tepkilerinden biridir. Ölüm tehdidi, doğal afetler, savaş alanında bulunma, savaş suçlarını gözlemleme, işkence görme, zor durumlarda hapsedilme, tecavüz, ciddi yaralanmalar, vb. olaylar TSSB belirti ve bulgularına neden olabilmektedir (APA, 2013). TSSB'nin yaygın sonuçları incelendiğinde travmayla ilgili geçmişe dönüşler, araya giren düşünceler veya kabuslar, travmayla ilişkili yerlerden ve şeylerden kaçınma, tehlike işaretleri için aşırı dikkat, kronik sinirlilik ve gerginlik ve depresyon görülmektedir (Scholey vd., 2014).

### **2.3.3. Stresin Belirtileri**

Stres, zihinsel baskı ve gerginlik ile ilişkili evrensel bir olgudur. Stres düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan farklı belirtiler bulunmaktadır. Yüksek düzeyde stres, birey üzerinde biyolojik, psikolojik ve sosyal sorunlara neden olmaktadır. Kaygı, baskı, acı, üzüntü gibi diğer olumsuz duyguları üreterek travma sonrası stres bozukluğu gibi önemli psikolojik sorunlar gelişebilmektedir (Tse, Flin ve Mearns, 2010). Ancak düşük düzeyde stres ise istenebilir, faydalı ve kimi zaman sağlıklı bile olabilmektedir. Stres, olumlu biçimiyle bireyin performansının artmasına katkı sunabilmektedir. Ayrıca normal düzeydeki stres motivasyon, uyum ve çevreye tepki için araştırmacılar tarafından önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Özel ve Bay Karabulut, 2018).

Stresin belirti ve semptomları kişiden kişiye büyük farklılık göstermektedir. Stresin neden olduğu bazı belirtiler gözlenebilmesine rağmen bazı tepkilerde dışarıdan değerlendirilememektedir. Stres örüntüsü bazı insanlarda bel ağrısı, mide problemleri ve cilt rahatsızlıkları gibi fiziksel semptomlar geliştirmektedir. Ek olarak stres ağlama veya aşırı duyarlılık gibi duygusal semptomlar da oluşturmaktadır. Düşünme veya davranış biçimindeki değişiklikler ise genel olarak stresin gözlemlenen diğer belirtilerdir (Özel ve Karabulut, 2018). Hering, Lachowska ve Schlaich (2015) stres ile ilgili yaygın semptomların çeşitli vücut organları üzerinde olumsuz etkiler yaratan durumlar, çeşitli olumsuz duygular veya değişen ruh hali ve davranışlar ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Agolla (2009) stres belirtilerini uzun zamandır görülen enerji eksikliği, reçetesiz ilaç kullanımı, yüksek tansiyon, depresif hissetme, iştah artışı, konsantre olmakta güçlük, huzursuzluk, gerginlik ve kaygı hali ile ilişkilendirmiştir. Stresin belirtilen olumsuz etkilerini azaltmak, yönetilebilir hale getirmek, kaçınmak

veya çözüm üretebilmek amacıyla gerçekleştirilen yöntemler başa çıkma becerileri olarak adlandırılmaktadır (Uysal-Bayrak, Özen-Altınkaynak ve Erginsoy-Osmanoğlu, 2018). Stresle başa çıkma yöntemleri ve çocukların stres tepkileri bir sonraki başlıkta incelenecektir.

#### **2.3.4. Stresle Başa Çıkma**

Fiziksel ve psikolojik alanda bireyin zorlandığı durumlarda stres tepkisi ortaya çıkmaktadır. Kişi sınırlarını aşan bu durum karşısında bazı stratejiler uygulamaktadır (Savcı ve Aysan, 2014). Stresle başa çıkma, bireyin geliştirdiği bilişsel ve davranışsal stratejiler olarak tanımlanmıştır (Folkman ve Lazarus, 1988). Bu bilişsel ve davranışsal stratejiler birey ve çevre arasındaki etkileşim sonucunda gelişebilmektedir. Uygun bilişsel ve davranışsal stratejiler var olan olumsuz durumu değiştirip düzenleyebilmesine rağmen uygun olmayan başa çıkma stratejileri ise bireye ve çevresine zarar verebilmektedir. Dolayısıyla stresle başa çıkma için kullanılan stratejiler bireye has olup farklılık göstermektedir.

Folkman ve Lazarus (1988) bireyin stres durumunda verdiği tepkileri incelediği çalışmada stresle başa çıkmayı problem ve duygu odaklı başa çıkma olmak üzere ikiye ayırmıştır. Problem odaklı başa çıkmada birey stres yaratan durumu değiştirmek ve olumsuz etkiyi azaltmak için aktif çaba sergilemektedir. Bu başa çıkma yönteminde birey stresli olarak algılanan durumu kabul ederek var olan durumla yüzleşmektedir. Aynı zamanda bireyin kendisi bu sorunla baş edebilmek için belirli değişiklikleri gerçekleştirmektedir. Duygu odaklı başa çıkmada ise birey stres yaratan durumun meydana getirdiği olumsuz duyguları kontrol etmeye veya düzenlemeye çalışmaktadır. Duygu odaklı başa çıkma stres yaratan durumdan uzak kalmak, stresi oluşturan durumun sorumluluğu almak, sosyal destek, durumu yeniden değerlendirmek gibi farklı başa çıkma yollarını içermektedir.

Çocukların yaşamlarındaki stres yaratan olayları nasıl algıladıkları stresle başa çıkma yöntemlerini etkilemektedir (Compas, Banez, Balcarne ve Worsham, 1991). Ayrıca çocuklarda stresle başa çıkma yöntemleri yine yaşa bağlı olarak değişmektedir. Çocukluk döneminde stres ile başa çıkma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde problem çözme becerisi gelişmeye başlamakta ve on yaş civarında çocukların bilişsel stratejileri uygulayabildiği görülmektedir (Saarni, 1999). Uysal-Bayrak ve arkadaşları (2018) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitimi alan çocukların problem durumları ile başa çıkma becerilerini incelemiştir. Burger'ın (2006)

başa çıkma boyutlarına göre problem durumuna çözüm getirmeleri istenmiştir. Çocukların aktif bilişsel başa çıkmayı en az düzeyde kullandıkları görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmada çocukların uzak durma /bir şey yapmama stratejisini en fazla düzeyde uyguladıkları bulunmuştur.

Çocuklar erken çocukluk döneminde ebeveynlerinin ve bakım veren kişilerin başa çıkma stratejilerini uygulamaktadır (Skinner ve Zimmer-Gembeck, 2011). Bilişsel becerilerin gelişmesiyle birlikte problem durumlarında farklı yollar denemeye başlamaktadır. Orta çocukluk döneminde farklı yollar denemede belirgin bir şekilde artış yaşanmaktadır. Akran ilişkilerinin önem kazanması ile birlikte duygusal deneyimlerde de artış yaşanmaktadır. Bu dönemde duygu odaklı başa çıkma gelişmeye başlar. Küçük yaş grubundaki çocuklar ile yapılan araştırmalarda duygusal başa çıkmanın daha ileri dönemlerde ortaya çıktığı görülmektedir (Compas vd., 1991). Bu durum problem odaklı başa çıkma becerilerinin duygu odaklı başa çıkma becerilerine göre daha erken yaşta kullanması ve geliştirmesi ile açıklanmaktadır. Araştırma kapsamında çocuklarda stresin etkileri, belirtileri ve sonuçları bir sonraki başlıkta ayrıca incelenmiştir.

### **2.3.5. Çocuklarda Stres**

Stres sadece yetişkinlerin yaşadığı bir durum değildir (Wible 2013). Okul çağındaki çocuklar içsel ve dışsal kaynaklı olarak stres yaşamaktadır. Olumsuz akran ilişkileri, akademik sorunlar, şiddete maruz kalma, sınav kaygısı gibi birçok sorun çocuklar için stres kaynağı olmaktadır. Çocuk, bulunduğu ortamdaki tehdit veya tehlike algısı ile stres yaşamaya başlamaktadır. Strese verilen tepkilerle ilişkili gelişen biyolojik süreçlerin çocuklar üzerinde psikolojik açıdan olumsuz etkileri bulunmaktadır (Thompson, 2014).

Banqueri, Méndez ve Arias (2017) erken dönemde strese maruz kalan çocuklarda sinirlilik, olağandışı duygusallık veya değişkenliğin görülmesi, uyku bozuklukları veya kabuslar, konsantre olmada yaşanan güçlük, akademik performansta düşüklük, tuvalet veya yemek yeme endişeleri, baş ağrısı veya karın ağrısı, açıklanamayan korkular veya artan kaygı, daha önceki gelişim seviyelerine gerileme, aile faaliyetlerinden veya akran ilişkilerinden soyutlanma ve uyuşturucu madde veya alkol denemesinin yaşanması gibi belirtiler görülebilmektedir. Bu belirtilerin yanında strese maruz kalan çocuklar, öğretmenleri tarafından daha az davranış kontrolü olan,



daha az sosyal ve sınıf arkadaşlarıyla daha az etkileşime sahip olarak değerlendirilmektedir (Manly vd., 2013).

Stresli bir ortamda büyümek, çocuğun öngörülebilirlik ve güvenlik duygusunu zayıflatabilmektedir. Erken yaştaki bireyin bakım ihtiyaçlarının karşılanmaması, sosyal ve kültürel faaliyetlere ulaşmadaki imkansızlıklar, aile ekonomisinin yetersizliği, sosyal destekten mahrum olması, aile bireylerinin suça yatkın olması, çevresinde olumsuz rol ve modellerin varlığı gibi etkenler de stresin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Oral ve Ersan, 2017). Bu tip ortamlarda büyüyen çocuklar, kendileri ve dünya hakkında; dünyayı tehdit edici bir yer olarak görme ve başkalarından şüphe duyma ile karakterize edilen genel bir yorumlama tarzı da dahil olmak üzere, uyumsuz şemalar geliştirirler (Wright, Crawford ve Castillo, 2009). Bununla birlikte, stresli deneyimler şiddeti, süresi ve öngörülebilirliği açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar sonucunda çocuklar stres deneyiminden farklı şekilde etkilenmektedir. Bu etkiler kısa ve uzun süreli olmak üzere belirli tepkilere neden olabilmektedir.

Çocuklar yetişkinlere göre stres tepkilerini ortaya koyma noktasında farklılık göstermektedir. Sosyal, duygusal, psikolojik ve gelişim dönemine göre her çocuk üzerinde belirli etkiler bulunmaktadır. Okul öncesi döneminde bir çocuk tuvaletini kontrol edememe, yemek yeme, ağlama ve bağırma gibi tepkiler gösterebilirken ilköğretim döneminde ise baş ve karın ağrıları, iştahsızlık ve uykusuzluk, içe kapanma, huzursuz olma gibi belirtiler gösterebilmektedir (Herman, 2015). Okul döneminde olan bir birey ise strese maruz kaldığında okula karşı olumsuz duygular hissetme, devamsızlık yapma, akademik başarıda azalma, arkadaşları ile olumlu iletişim kuramama gibi belirtiler sergileyebilmektedir (Korkut-Owen, 2015). Bu doğrultuda gelişimsel açıdan farklı dönemde olan çocukların stres durumu ile karşılaştıklarında farklı belirtilerin oluşabildiği görülmektedir.

Stresli deneyimler şiddetli, kronik, karmaşık ve öngörülemez olduğunda, genellikle bireyin kendi kendini düzenleme kapasitesini aşmaktadır. Çocuklar için stresi yönetilebilir hale getiren önemli bir faktör ebeveyn desteğidir. Biyolojik açıdan bakıldığında, kronik strese maruz kalan çocuklar tehdidi en aza indiren, tutarlılığı ve desteği en üst düzeye çıkaran stratejilere ve öz düzenleme becerilerini güçlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Davranışsal açıdan bakıldığında biyolojik iyileştirmeler, çocukların kendi kendilerine kontrol edebilme deneyimini yaşamaları ve öğrenmeleri

için bir fırsat oluşturmaktadır. Çocuklar ebeveynlerin stres tehdidine karşı dikkatleri, tepkisellikleri ve çocuklarının öz düzenleme kapasitelerini geliştirici yaklaşımları ile stresle baş etmeyi öğrenebilmektedirler (Thompson, 2014). Bu doğrultuda ebeveynin stres durumuna ilişkin bakışının ve yaklaşımının çocuk üzerinde oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çocuklar için stres kaynakları farklılıklar göstermektedir. Araştırma kapsamında incelenen bir değişken olan zorbalığın çocuklar üzerinde stres yaratan faktörlerden biri olduğu bilinmektedir. Vanaelst ve diğerleri (2012) zorbalığı okul dönemindeki bir çocuğun yaşamındaki merkezi bir stres kaynağı olarak kabul etmiştir. Özellikle akran ilişkilerinin önemli olduğu okul döneminde zorbalığa maruz kalma önemli bir stres kaynağıdır. Nitekim yüz yüze veya siber zorbalık, kasıtlı olarak zarar verme niyeti, süreklilik ve mağdur ile zorba arasındaki güç dengesizliği ile ilişkili bir saldırganlık türüdür (Olweus, 1993). Bu kapsamda zorbalık, çocuğun algıladığı güvenliği tehdit etmekte ve sorunlara neden olmaktadır. Ayrıca okul bağlamında akran gruplarına dahil olabilmek oldukça önemliken zorba davranışların hedefi olmak, çocukları olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuklarda stres ve etkileri ile ilgili yapılan çalışmalar bir diğer bölümde incelenmiştir.

### **2.3.6. Algılanan Stres İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Algılanan stres ve başa çıkma ile ilgili katılımcıların ergen ve yetişkinlerden oluştuğu çok sayıda çalışma yapılmıştır (Örn., Snoeren ve Hoefnagesl, 2014; Bayram, 2016; Demir ve Kumcağız, 2020). Alanyazında çocukluk dönemi ile ilgili yapılan çalışmaların daha sınırlı kaldığı görülmektedir. Nitekim stres ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde psikososyal stres faktörleri, özellikle yaşamın erken dönemlerinde yaşandığında gelecekte anksiyete ve depresyon bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bilişsel alanda, kronik erken yaşam stresi yaşayan çocuklarla yapılan çalışmalarda bu değişiklikler gözlemlenmiştir (Banqueri, Méndez ve Arias, 2017). Yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise daha çok tez çalışmalarında çocuklarda algılanan stres ve ilişkili değişkenlerin incelendiği görülmektedir.

Ekşi, Çini ve Sevim (2020), okul temelli yalnızlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide algılanan stresin aracı rolünü incelenmiştir. Yapılan araştırmada yaş aralığı 9-11 olan katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların yalnızlık düzeyi

ile yaşam doyumu arasında negatif yönde, stres ile yalnızlık arasında pozitif yönde ve stres ile yaşam doyumu arasında negatif yönde ilişkiler bulunmuştur. Stresin yalnızlık ile yaşam doyumu arasında aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada ebeveyni boşanmış çocukların yalnızlık ve algıladıkları stresin arasındaki ilişki incelenmiştir (Arısoy-Karaduman, 2020). Bu çalışmada yalnızlık ve stres arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Oral (2020) ise 9-14 yaş aralığındaki katılımcılar ile yaptığı çalışmada ise algılanan stres ile okul doyumu arasındaki ilişkide okula bağlanmanın aracı rolünü incelemiştir. Çalışma sonucuna göre algılanan stres ile okul doyumu arasındaki ilişkide okula bağlanmanın tam aracı rolü bulunmuştur.

Kochenderfer-Ladd (2004) yaptığı araştırmada akran zorbalığı ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre kurban rolünde yer alan öğrencilerin akranlarına göre daha fazla olumsuz duygular yaşadıkları ve bu duyguların stresle başa çıkma stratejilerini olumsuz etkiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum çocukluk döneminde görülen sorunların stresle başa çıkma stratejilerini etkilediğini göstermektedir.

Gómez-Fraguela, Luengo, Romero, Villar ve Sobral (2006) 11-15 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerini incelemiştir. Yapılan çalışmada başa çıkma stratejilerinden en çok fiziksel egzersiz, rahatlatıcı eğlenceler yapma ve yakın arkadaşlarla ilişki kurmanın tercih edildiği görülmüştür. Yakın tarihli bir başka çalışmada (Wong, 2015) 6-7 yaş aralığındaki çocukların başa çıkma stratejileri incelenmiştir. Bu çalışmada problemi aktif olarak çözme isteği başa çıkma stratejisinin en çok kullanıldığı görülmüştür. Duygusal destek içeren stratejilerin ise en az kullanıldığı bulunmuştur.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına ve istatistiksel olarak verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu çalışma var olan bir durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu ilişkilerin düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada aile işlevselliği algısı, stres ve zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni zorbalığa yönelik tutum, bağımsız değişkeni aile işlevselliği algısı ve aracı değişkeni strestir. Araştırma kapsamında değişkenlerin etkilerinin gösterildiği bir model kurularak yol analizi ile test edilmiştir.

### **3.2. ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırmanın evreni 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ve Eskişehir ilinde öğrenim gören 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırma dört farklı çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Birinci ve ikinci çalışma grubunun veri toplama süreci İstanbul ilinde tamamlanmıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle 16 Kasım 2020 tarihinde İstanbul ilinde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu sebeple üçüncü ve dördüncü çalışma grubunun veri toplama süreci 2 Mart 2021 tarihinde yüz yüze eğitime devam edilen Eskişehir ilinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme ulaşılması zor olan katılımcı grup yerine daha ulaşılabilir bir grup üzerinden örneklemin seçilmesidir (Büyüköztürk vd. 2016). Covid-19 sürecinde ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayanan bu örnekleme yöntemi ile çalışmanın tamamlanması sağlanmıştır. Çalışma gruplarına göre öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Gruplarına İlişkin Bilgiler**

| Çalışma Grupları | Kız | Erkek | 4. Sınıf | 5. Sınıf | 6. Sınıf | Toplam Sayı |
|------------------|-----|-------|----------|----------|----------|-------------|
| 1.Çalışma Grubu  | 60  | 60    | 40       | 40       | 40       | 120         |
| 2.Çalışma Grubu  | 180 | 221   | 143      | 131      | 127      | 401         |
| 3.Çalışma Grubu  | 175 | 154   | 110      | 111      | 118      | 329         |
| 4.Çalışma Grubu  | 180 | 171   | 116      | 115      | 120      | 351         |

### 3.2.1. Birinci Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Avcılar ilçesine bağlı farklı sosyo-ekonomik bölgelerdeki üç farklı okuldan 120 öğrenci oluşturmaktadır. Bu grup ile ölçek geliştirme çalışması kapsamında madde havuzunu oluşturmak amacıyla odak grup ve örnek olay incelemesi yapılmıştır. İlk olarak öğrencilerin zorbalığa ilişkin görüşlerini değerlendirmek ve tutum ifadelerini belirlemek amacıyla 4., 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile 3 ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilerin %50'si kız (n=15), %50'si erkek (n=15) olmak üzere odak grup görüşmeleri için belirlenen her grup 10 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin %33.3'ü (n=10) dördüncü, %33.3'ü (n=10) beşinci ve %33.3'ü (n=10) altıncı sınıfta öğrenim görmektedir. Odak grup çalışmasına ek olarak öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarını belirlemek için 2 farklı örnek olay hazırlanmıştır. Örnek olaylara ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını belirlemek amacıyla %55.5'i (n=50) kız ve %45.5'i (n=40) erkek olmak üzere 90 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin %33.3'ü (n=30) dördüncü, %33.3'ü (n=30) beşinci ve %33.3'ü (n=30) altıncı sınıfta öğrenim görmektedir.

### 3.2.2. İkinci Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Avcılar, Esenyurt, Başakşehir, Kağıthane ve Kadıköy ilçelerindeki 9 farklı okuldan 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Birinci grup ile yapılan çalışma kapsamında, geliştirilen Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin madde havuzunun yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapmak için uygulama yapılmıştır. Bu çalışma grubu %44.8'i (n=180) kız ve %55.2'si (n=221) erkek olmak

üzere 401 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %35.7'si (n=143) dördüncü, %32.7'si (n=131) beşinci ve %31.6'sı (n=127) altıncı sınıfta öğrenim görmektedir.

### **3.2.3. Üçüncü Çalışma Grubu**

Araştırmanın üçüncü çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinin merkez ilçesi Tepebaşı'dan 6 farklı okulun 4., 5. ve 6.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi için öğrencilere uygulama yapılmıştır. Bu çalışma grubunu %53.1'i (n=175) kız ve %46.9'si (n=154) erkek olmak üzere 329 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin %33.4'si (n=110) dördüncü, %33.5'si (n=111) beşinci ve %35.9'sı (n=118) altıncı sınıfta öğrenim görmektedir. Bununla birlikte benzer ölçek geçerliliği, kriter geçerliliği ve test-tekrar-test güvenilirliği analizleri bu çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılmıştır.

### **3.2.4. Dördüncü Çalışma Grubu**

Araştırmanın dördüncü çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinin merkez ilçesi Tepebaşı'dan 8 farklı okulun 4., 5. ve 6. sınıflarında öğrenim gören 351 öğrenciden oluşmaktadır. Bu grup ile yapılan çalışma kapsamında, araştırmanın temel amacı olan aile işlevselliği ve zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişkide stresin aracı rolünü incelemek amacıyla oluşturulan model test edilmiştir. Bu çalışma grubu %51.3'i (n=180) kız ve %48.7'si (n=171) erkek olmak üzere 351 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %33.0'ı (n=116) dördüncü, %32.8'si (n=115) beşinci ve %34.2'si (n=120) altıncı sınıfta öğrenim görmektedir.

## **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına yer verilmiştir. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, ölçek geliştirme aşamasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan “Odak Grup Görüşme Formu” ve “Örnek Olay Formu”, zorbalığa yönelik tutumları belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği”, aile işlevselliği algısının ölçebilmek için Demirtaş-Zorbaz ve Korkut-Owen (2013) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği”, algılanan stres düzeyini ölçebilmek için Oral ve Ersan (2017) tarafından geliştirilen “Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği” , saldırganlık düzeyini

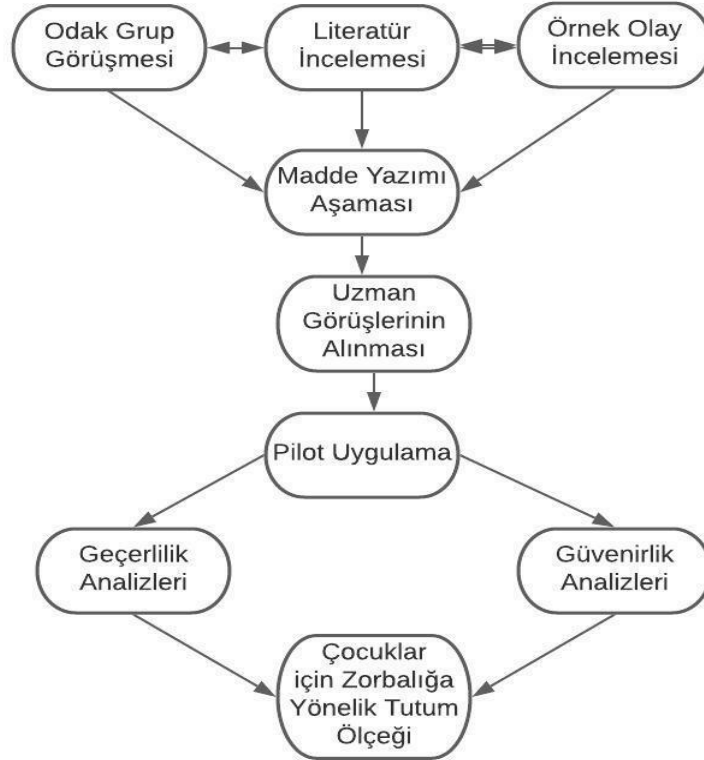
belirlemek için Şahin (2004) tarafından geliştirilen “Çocuk Saldırganlık Ölçeği” ve zorbalık eğilimini ölçmek için Dölek (2002) tarafından geliştirilen “Zorbalık Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere ekler bölümünde yer verilmiştir.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Benzer çalışmalarda kullanılan çeşitli formlar incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılması hedeflenen bilgiler oluşturulmuştur. Katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu Ek-1 de sunulmuştur.

### 3.3.2. Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında çocukların zorbalığa yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçek geliştirme süreci Şekil 2’de sunulmuştur. Yapılan çalışmalara ilişkin açıklamalara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir



Şekil 2. Ölçek Geliştirme Süreci

*Literatür İncelemesi:* Zorbalık, zorbalığa ilişkin kuramlar ve zorbalığa yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmalar taranarak literatür incelemesi yapılmıştır. Zorbalık ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Okul ortamında zorbalığı inceleyen çalışmalara bakıldığında yurt içinde küçük yaş grubu öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını belirleyecek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Tutumun öğeleri ve zorbalık ile ilgili kuramsal yapı dikkate alınarak “Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği”nin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

*Odak Grup Görüşmesi:* Odak grup görüşmesi belirli bir konu hakkında grup etkileşimi yoluyla veri toplamak için kullanılmaktadır (Vogt, King ve King, 2004). Odak grup görüşmelerinin temel olarak iki katkısı bulunmaktadır. İlki, odak grup verileri neticesinde ölçülmek istenen yapının içeriği ve özelliklerinin belirlenmesidir. İkincisi ise odak grup görüşmesi sayesinde ulaşılan verilerin hedef grupta yer alan öğrenciler için ne anlam ifade ettiğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (O’Brien, 1993).

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında katılımcıların zorbalık kavramı ile ilgili değerlendirmelerini derinlemesine inceleyerek ölçeğin geçerliliği arttırmak (Powell, Single, ve Lloyd, 1996) ve zorbalığa yönelik tutum ifadelerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi ile öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirmek amaçlanmaktadır. Ölçekte yer alacak maddelerin hazırlanmasında katılımcıların bilgi, deneyim ve ifadelerinden faydalanılmıştır. Bu şekilde çalışma kapsamında ölçeğin özgünlüğüne katkı sunulması hedeflenmiştir. Ek olarak ölçeğin hedef grubunun bilişsel becerileri ve ölçekte yer alacak ifadelerin belirlenmesi amacıyla odak grup görüşmesi yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Avcılar ilçesinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinde yer alan okullarda rehberlik ve psikolojik danışma servisleri aracılığıyla belirlenen yerlerde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerine ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.



**Tablo 2. Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bilgiler**

| Sınıf Düzeyi | Sayı                  | Tarih      | Süre      |
|--------------|-----------------------|------------|-----------|
| 6.sınıf      | 10 (5 Erkek ve 5 Kız) | 21/02/2020 | 55 dakika |
| 5.sınıf      | 10 (5 Erkek ve 5 Kız) | 24/02/2020 | 45 dakika |
| 4.Sınıf      | 10 (5 Erkek ve 5 Kız) | 25/02/2020 | 35 dakika |

Odak grup görüşmesi için açılış, giriş, geçiş, anahtar ve kapanış bölümlerinden oluşan 9 sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış form hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesinin açılış bölümünde katılımcıların zorbalık ile ilgili genel fikirleri ile ilgili bilgiler istenmiştir. Giriş bölümünde zorbalık olarak nitelendirilmesi gereken davranışlar incelenmiştir. Zorbalık tanımlamaları dikkate alınarak zorbalık ve şiddet kavramları arasındaki farklar tartışılmıştır. Geçiş bölümünde ise zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan çocukların özellikleri ile ilgili paylaşımlarda bulunulmuştur. Anahtar bölümünde zorbalığa yönelik duygu, düşünce ve davranışlar ile ilgili ifadeler belirlenmiştir. Kapanış bölümünde ise öğrencilerin zorbalık hakkında genel bir çerçeve oluşturulması sağlanmıştır. Görüşmeler sonucundan zorbalığa yönelik tutum ifadeleri belirlenmiş ve ölçeğin yapısına ilişkin yorumlamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan odak grup görüşmesinde kullanılan sorulara Ek-2’te yer verilmiştir.

Odak grup görüşmeleri sırasında ses kaydı alınmış ve daha sonra bu kayıtlar yazıya geçirilmiştir. Gerekli düzenlemelerden sonra katılımcıların ifadeleri incelenmiştir. Zorbalığa yönelik tutum ile ilişkili ifadeler incelendiğinde iki alt başlık ortaya çıkmıştır. Zorbalığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerin farkında olan ve zorbalığı reddeden ifadeler istendik tutumu yansıtmaktadır. Zorbalığı bazı gerekçelerle yanlış görmeyerek onaylayan ya da bu olaylar karşısında ne yapacağı konusunda emin olmayan çekimser ifadeler ise istenmedik tutumu yansıtmaktadır. Ölçek geliştirme kapsamında madde yazımı aşamasında belirtilen ifadelerden yararlanıldığı için odak görüşmesine ilişkin bazı ifadelere Ek-3’te yer verilmiştir.

*Örnek Olay:* Araştırma kapsamında zorbalık kavramını öğrencilerin okul yaşamında ve gündelik yaşamda karşılaştığı olay kurgusu ile somutlaştırmak ve bu yöntemle katılımcıların görüşlerine başvurmak amacıyla örnek olay incelemesi yöntemi

kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan iki farklı örnek olayda farklı cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyinde sıklıkla karşılaşılan zorbalık davranışlarına yer verilmiştir. Bu davranışlar betimlenerek katılımcıların örnek olayları derinlemesine incelemeleri için fırsat tanınmıştır. Katılımcıların duygu, düşünce ve davranış ifadeleri madde yazımı aşamasında kullanılmak üzere değerlendirilmiştir. Örnek olaylara ilişkin bilgiler Ek-4'te gösterilmiştir.

*Maddelerin Yazılması:* Madde yazımı aşamasında literatür incelemesi ile konu ile ilgili yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Odak grup görüşmeleri ve hazırlanan örnek olaylara ilişkin ifadeler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Zorbalığa yönelik tutum ifadeleri ölçekte kullanılmak üzere belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda duygu, düşünce ve davranış odaklı olmak üzere zorbalığa yönelik tutumu belirlemek amacıyla 60 madde oluşturulmuştur. Elde edilen 60 maddeye ilişkin bilgilere Ek-5'te yer verilmiştir.

*Uzman Görüşlerinin Alınması:* Zorbalığa yönelik tutumu ölçmeye yönelik yazılan 60 maddeye ilişkin uzman görüşü almak ve kapsam geçerliliğini sınamak amacıyla “Uzman Görüş Formu” oluşturulmuştur. Bu kapsamda maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçülmek istenen tutum ögesini ölçmek için maddelerin yeterliliği incelenmiştir. Oluşturulan form rehberlik ve psikolojik danışma alanında uzman 2 Profesör, 5 Doçent, 4 Doktora seviyesinde olan 11 öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Uzman görüş formunda yer alan maddeler için “uygun”, “uygun ancak düzeltilmeli” ve “uygun değil” şeklinde görüş belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bilgiler üzerinden kapsam geçerliliği analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda bazı maddeler çıkarılmıştır. Uzman Görüş Formu ve maddeler ile ilgili belirtilen görüşlerde Ek-5'te sunulmuştur.

*Deneme Formunun Oluşturulması:* Likert tipi şeklinde hazırlanan ölçeğin hedef kitlesi küçük yaş grubu olduğu için seçenek sayısının daha az olması önerilmektedir (Adelson ve McCoach, 2010). Dolayısıyla ölçek 3'lü likert tipinde oluşturulmuştur. Katılımcıların maddelere “katılıyorum”, “kararsızım” ve “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri istenmiştir. Yönerge ve maddeler eklenerek deneme formu oluşturulmuştur.

*Pilot Uygulama:* Araştırmacı tarafından oluşturulan deneme formundaki yönerge ve maddelerin katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla İstanbul İli Avcılar İlçesinde pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Farklı sınıf ve cinsiyetten 30 katılımcıdan deneme formuna ilişkin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama süresinin yaklaşık 8 dakika sürdüğü gözlemlenmiştir.

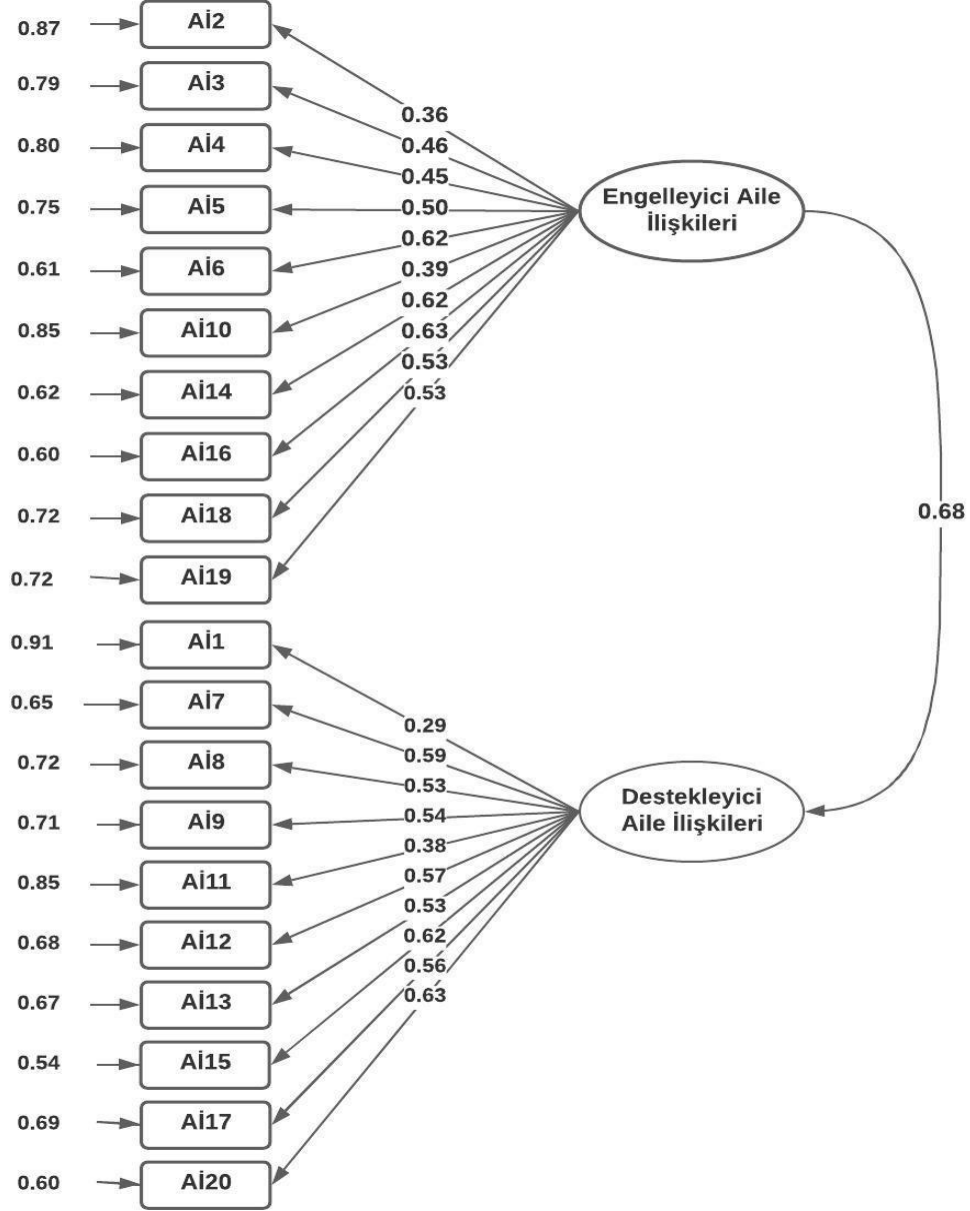
*Geçerlilik ve Güvenirlik Analizlerinin Yapılması:* Ölçeğin geçerlilik analizlerinden kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve benzer ölçek geçerliliği yapılmıştır. Güvenirlik analizlerinden ise Cronbach alfa katsayısı, madde analizi, %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki madde ortalama puan farklarına ilişkin t testi ve test tekrar test analizi yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik analizlerine bulgular bölümünde yer verilmiştir.

*Nihai Formun Oluşturulması:* Yapılan analizler sonucunda 15 madde ve 3 boyuttan oluşan zorbalığa yönelik tutum ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin psikometrik özellikleri ile ilgili bilgiler bu çalışmanın bulgular bölümü altında verilmiştir.

### **3.3.3. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği**

“Çocukların için Aile İlişkileri Ölçeği” çocukların aile ilişkilerini nasıl algıladıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Demirtaş-Zorbaz ve Korkut-Owen (2013) tarafından geliştirilen ölçek engelleyici aile ilişkileri ve destekleyici aile ilişkileri olmak üzere 2 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. 3'lü likert şeklinde hazırlanan ölçeğin alt boyutlarında 10'ar madde bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından iki ayrı çalışma grubunda güvenirlilik katsayıları engelleyici aile ilişkileri boyutu için .82 ve .84 olarak bulunurken destekleyici aile ilişkileri için .76 ve .78 olarak bulunmuştur. Ölçek kuramsal alt yapısı bakımından toplam puan vermemektedir. Ölçeğin faktör yükleri engelleyici aile ilişkileri boyutunda .43 ve .76 arasındayken destekleyici aile ilişkileri boyutunda ise .33 ve .65 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şu şekildedir: “*Ailemin birbiriyle hiç konuşmadığı zamanlar olur.*”, “*Aile içinde kendimi yalnız hissedirim.*”, “*Ailemde herkes fikirlerini rahatlıkla ifade eder.*”, “*Evde birinin morali bozuk olursa ona destek oluruz.*” (Ek-6) Araştırmacı tarafından modelde kullanılmak üzere dördüncü çalışma grubunda yer alan 351 öğrenciden elde edilen veriler ile ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği'nin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan model Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre maddelere ait faktör yükleri( $\lambda$ ),  $t$  ve  $R^2$  değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği'nin Standardize Edilmiş  $\lambda$  t,  $R^2$  Değerleri**

| MADDELER | $\lambda$ | t     | $R^2$ |
|----------|-----------|-------|-------|
| Aİ2      | 0.36      | 6.26  | 0.13  |
| Aİ3      | 0.46      | 8.29  | 0.21  |
| Aİ4      | 0.46      | 8.03  | 0.20  |
| Aİ5      | 0.50      | 9.04  | 0.25  |
| Aİ6      | 0.62      | 11.75 | 0.39  |
| Aİ10     | 0.39      | 6.79  | 0.15  |
| Aİ14     | 0.62      | 11.59 | 0.38  |
| Aİ16     | 0.63      | 11.97 | 0.40  |
| Aİ18     | 0.53      | 9.72  | 0.28  |
| Aİ19     | 0.53      | 9.77  | 0.28  |
| Aİ1      | 0.29      | 5.16  | 0.08  |
| Aİ7      | 0.59      | 11.21 | 0.35  |
| Aİ8      | 0.53      | 9.73  | 0.28  |
| Aİ9      | 0.54      | 10.09 | 0.29  |
| Aİ11     | 0.38      | 6.82  | 0.15  |
| Aİ12     | 0.57      | 10.63 | 0.32  |
| Aİ13     | 0.53      | 10.84 | 0.33  |
| Aİ15     | 0.62      | 13.23 | 0.46  |
| Aİ17     | 0.56      | 10.43 | 0.31  |
| Aİ20     | 0.63      | 12.10 | 0.40  |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği'nin Model Uyum İyiliği İndeksleri**

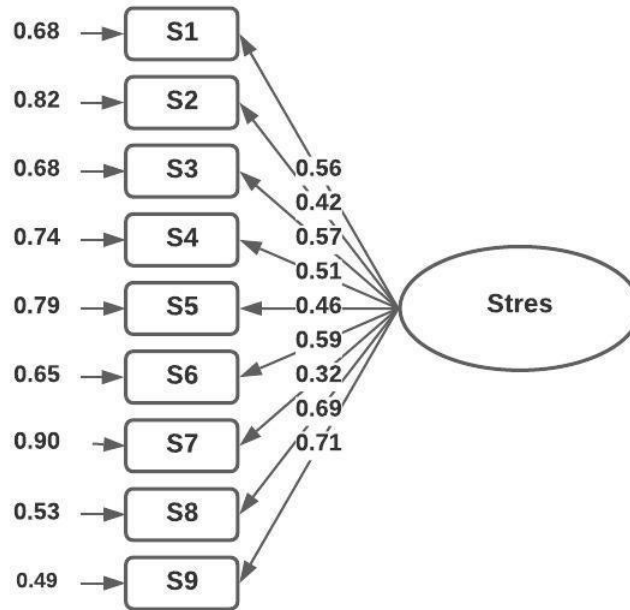
| Uyum Ölçüsü | İyi Uyum Aralığı           | Kabul Edilebilir Uyum Aralığı | Değeri | Uyum                  |
|-------------|----------------------------|-------------------------------|--------|-----------------------|
| $\chi^2/sd$ | $0 \leq \chi^2/sd < 2$     | $2 \leq \chi^2/sd < 5$        | 1.61   | İyi Uyum              |
| RMSEA       | $0 \leq RMSEA < 0.05$      | $0.05 \leq RMSEA < 0.10$      | 0.042  | İyi Uyum              |
| CFI         | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq CFI \leq 0.95$     | 0.93   | Kabul Edilebilir Uyum |
| SRMR        | $0 \leq SRMR < 0.05$       | $0.05 \leq SRMR < 0.10$       | 0.048  | İyi Uyum              |
| GFI         | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq GFI \leq 0.95$     | 0.93   | İyi Uyum              |
| AGFI        | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$    | 0.91   | İyi Uyum              |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan modelin uyum iyiliğine bakıldığında [ $(\chi^2=273.68, sd=169, \chi^2/sd=1.61, RMSEA=0.042, CFI=0.93, SRMR=0.048, GFI=0.93, AGFI=0.91)$ ] iyi ve kabul edilebilir değerlerde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.3.4. Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği

Snoeren-Hoefnagels (2014) tarafından geliştirilen “Perceived Stress Scale in Children 8-11 Years” ölçeği Oral ve Ersan (2017) tarafından kültürümüze uyarlanmıştır. Çocukların algıladıkları stresi değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek 4’lü Likert tipinde, tek boyut altında yer alan 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yönergesinde maddelerde yer alan ifadeler ile ilgili geçen haftayı değerlendirmesi istenmektedir. Ters madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puan algılanan stresin yüksek olmasını işaret etmektedir. Oral ve Ersan (2017) tarafından Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği’nin uyarlama çalışmasının psikometrik özellikleri incelendiğinde güvenirlik katsayısı .76 bulunmuştur. Tek faktörlü yapı iyi uyum göstermiştir. Test-tekrar-test korelasyonu ise .71 bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şu şekildedir: “Geçen hafta olan kötü şeyleri düşündün mü?”, “Geçen hafta kolayca keyfin kaçtı mı?”, “Geçen hafta düşünmen gereken sorunlar oldu mu?”. (Ek-7) Araştırmacı tarafından modelde kullanılmak üzere dördüncü çalışma grubunda yer alan 351 öğrenciden elde edilen veriler ile ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan model Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre maddelere ait faktör yükleri( $\lambda$ ),  $t$  ve  $R^2$  değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği'nin Standardize Edilmiş  $\lambda$ ,  $t$ ,  $R^2$  Değerleri**

| MADDELER | $\lambda$ | $t$   | $R^2$ |
|----------|-----------|-------|-------|
| S1       | 0.56      | 10.26 | 0.32  |
| S2       | 0.42      | 7.36  | 0.18  |
| S3       | 0.57      | 10.29 | 0.32  |
| S4       | 0.51      | 9.18  | 0.26  |
| S5       | 0.46      | 8.17  | 0.21  |
| S6       | 0.59      | 10.92 | 0.35  |
| S7       | 0.32      | 5.39  | 0.09  |
| S8       | 0.69      | 13.08 | 0.47  |
| S9       | 0.71      | 13.74 | 0.51  |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği'nin Model Uyum İyiliği İndeksleri**

| Uyum Ölçüsü | İyi Uyum Aralığı           | Kabul Edilebilir Uyum Aralığı | Değeri | Uyum             |
|-------------|----------------------------|-------------------------------|--------|------------------|
| $\chi^2/sd$ | $0 \leq \chi^2/sd < 2$     | $2 \leq \chi^2/sd < 5$        | 3.65   | Kabul Edilebilir |
| RMSEA       | $0 \leq RMSEA < 0.05$      | $0.05 \leq RMSEA < 0.10$      | 0.08   | Kabul Edilebilir |
| CFI         | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq CFI \leq 0.95$     | 0.90   | Kabul Edilebilir |
| SRMR        | $0 \leq SRMR < 0.05$       | $0.05 \leq SRMR < 0.10$       | 0.059  | Kabul Edilebilir |
| GFI         | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq GFI \leq 0.95$     | 0.94   | Kabul Edilebilir |
| AGFI        | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$    | 0.90   | İyi Uyum         |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan modelin uyum iyiliğine bakıldığında [ $(\chi^2=98.7, sd=27, \chi^2/sd=3.65, RMSEA=0.08, CFI=0.90, SRMR=0.059, GFI=0.94, AGFI=0.90)$ ] iyi ve kabul edilebilir değerlerde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Çocuklarda Algılan Stres Ölçeği'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.3.5. Zorbalık Eğilimi Ölçeği

Dölek (2002) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek 26 madde ve altı boyuttan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin benzer ölçek geçerliliğini test etmek amacıyla kullanılmıştır. Alt boyutları “olumsuz yansıtma”, “duygusal paylaşım eksikliği”, “haklı görme”, “başkalarını üzme”, “gücü kullanma” ve “rahatsız olmama” şeklindedir. Bireysel ve grup halinde uygulanabilen ölçek, 4'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Ölçekteki 9 madde ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça zorbalık eğiliminin arttığı anlaşılmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .67'dir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şu şekildedir: *“Bazı çocuklar hiçbir neden yokken birisine taktıklarında çok rahatsız oluyorum”* ve *“Kendimizi kötü hissettiğimizde bunun acısını başkalarından çıkartmak normaldir”*. (Ek-8)

### 3.3.6. Çocuk Saldırganlık Ölçeği

Şahin (2004) tarafından geliştirilen ölçek 10-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin benzer ölçek geçerliliğini test etmek amacıyla kullanılmıştır. 18 madde ve 3'lü likert şeklinde oluşan ölçekteki 5, 7, 10, 15 ve 17. maddeler tarafsız madde olarak yazılmıştır. Bu maddeler puanlamaya dâhil edilmemektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 13 ve 39 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça saldırgan davranışlara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Grup ortalamasından bir standart sapma yüksek puan alan katılımcılar saldırgan olarak nitelendirilmektedir. Ölçeğin, Cronbach alfa katsayısı 0.77'dir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şu şekildedir: *“Söylediğim sözlerle arkadaşlarımı kızdırmak çok hoşuma gider”* ve *“Bazen tepki göstermek için bahane ararım”*. (Ek-9)

### 3.3.7. Etik Kurul Onayı

Çalışmanın etik kurul onayı İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 2020/36 karar sayılı 16.03.2020 tarihli onay ile alınmıştır. Etik onay Ek-10'da sunulmuştur.



### 3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

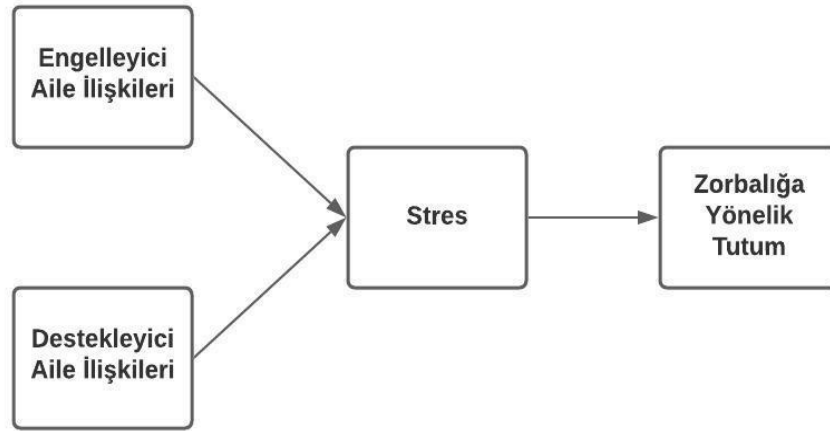
Bu araştırma kapsamında kullanılmak üzere öncelikle Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için Microsoft Excel 2013, SPSS 20 ve LISREL 8.51 programları kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşaması olan madde yazımı aşamasında odak grup görüşmesi ve örnek olay incelemesi tamamlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen bilgiler madde yazımı aşamasında kullanılmak üzere değerlendirilmiştir. Madde yazımı aşaması tamamlanmış ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Lawshe (1975) tekniği kullanılarak uzman görüşleri değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri Microsoft Excel programına kodlanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu madde havuzunda gerekli görülen değişiklikler yapılarak veri toplama sürecinde kullanılacak form oluşturulmuştur.

Geliştirilen ölçeğe ilişkin veriler SPSS 20 programına kodlandıktan sonra faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Eğik döndürme tekniklerinden “direct oblimin” kullanılmıştır. Tabacknick-Fidell’e (2013) göre yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yükü .32’nin altında olmaması ve birden fazla faktöre en az .10 yükleme yapmamasına dikkat edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra ortaya çıkan yapıyı doğrulamak amacıyla LISREL 8.51 programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Boyutlar arası ilişkiler incelenerek elde edilen yapılar test edilmiştir. Bu analizlere ek olarak ölçeğin benzer ölçek geçerliliği sınanmış ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, faktörlere ilişkin korelasyon analizleri, madde analizi, %27’lik alt üst grup farklarına ilişkin t- testi, test-tekrar- test katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında ise öncelikle test edilen modeldeki ölçme araçlarına ilişkin psikometrik incelemeler yapılmıştır. “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” ve “Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği”nin yapısını doğrulamak için LISREL 8.51 programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmanın son aşamasında 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile işlevselliği algısı ve zorbalığa yönelik tutumu arasındaki ilişkide stresin aracı rolü incelenmiştir. Yol analizi yöntemiyle test edilen modelde araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuklar için Zorbalığa Yönelik

Tutum Ölçeği’’nden toplam puan alınarak gözlenen değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda test edilen model Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Araştırma Kapsamında Test Edilen Model

Modele ilişkin minimum olarak rapor edilmesi gereken uyum iyiliği değerleri ve referans aralıklarına ilişkin değerler Tablo 7’de verilmiştir (Schermerle-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

**Tablo 7. Modelin Uyum İyiliği İndeksleri ve Referans Aralıkları**

| Uyum Ölçüsü  | İyi Uyum Aralığı           | Kabul Edilebilir Uyum Aralığı |
|--------------|----------------------------|-------------------------------|
| $\chi^2/sd$  | $0 \leq \chi^2/sd < 2$     | $2 \leq \chi^2/sd < 5$        |
| <b>RMSEA</b> | $0 \leq RMSEA < 0.05$      | $0.05 \leq RMSEA < 0.10$      |
| <b>CFI</b>   | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq CFI \leq 0.95$     |
| <b>SRMR</b>  | $0 \leq SRMR < 0.05$       | $0.05 \leq SRMR < 0.10$       |
| <b>GFI</b>   | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq GFI \leq 0.95$     |
| <b>AGFI</b>  | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$    |

Tablo 7’de belirtilen uyum iyiliği değerleri doğrultusunda test edilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığı yol analizi ile test edilmiştir.

## **BÖLÜM IV: BULGULAR**

Bu bölümde araştırma kapsamında edilen bulgular araştırmanın aşamaları doğrultusunda sunulmuştur. İlk başlıkta araştırmanın temel amacı kapsamında test edilen modelde kullanılmak üzere geliştirilen “Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenirlik analizlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. İkinci başlıkta ise araştırmanın temel amacı kapsamında kurulan modelde aile işlevselliği algısı, stres ve zorbalığa yönelik tutum kavramları arasındaki ilişkiler yol analizi ile incelenmiştir.

### **4.1. ÇOCUKLAR İÇİN ZORBALIĞA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZLERİ**

Geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, benzer ölçek geçerliliği, Cronbach alfa katsayısı, madde analizi, %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki madde ortalama puan farklarına ilişkin t-testi ve test tekrar test analizine ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

#### **4.1.1. Kapsam Geçerliliği**

Kapsam geçerliliği, ölçek geliştirme sürecinde maddelerin yazımı tamamlandıktan sonra anlaşılabilirliği ve ölçülmek istenen hedefle uygunluğu belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Lawshe, 1975). Araştırmada kapsam geçerliliği “Lawshe” tekniği ile değerlendirilmiştir. Bu teknik doğrultusunda belirli sayıda uzmanın maddeler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Maddelerin ölçme aracında kalması ya da çıkarılması gerektiğine bu görüşler doğrultusunda karar verilmektedir. Lawshe (1975) tekniğinde, uzman sayısına göre ölçekte yer alacak maddelerin minimum kapsam geçerlilik ölçütü (KGÖ) bulunmaktadır. Minimum KGÖ değerinden daha küçük olan maddelerin deneme formundan çıkarılması gerekmektedir. Uzman sayısına göre deneme formunda yer alacak maddelerin sahip olması gereken minimum kapsam geçerlilik ölçütü (KGÖ) değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Uzman Sayısına Göre Ölçeğe Alınacak Maddelerin Sahip Olması Gereken Minimum KGÖ Değerleri**

| Uzman Sayısı | Minimum Değer | Uzman Sayısı | Minimum Değer |
|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 5            | 0.99          | 13           | 0.54          |
| 6            | 0.99          | 14           | 0.51          |
| 7            | 0.99          | 15           | 0.49          |
| 8            | 0.78          | 20           | 0.42          |
| 9            | 0.75          | 25           | 0.37          |
| 10           | 0.62          | 30           | 0.33          |
| <b>11</b>    | <b>0.59</b>   | 35           | 0.31          |
| 12           | 0.56          | 40+          | 0.29          |

Araştırma kapsamında hazırlanan deneme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüş formu rehberlik ve psikolojik danışma alanında uzman 2 profesör, 5 doçent ve 4 doktora seviyesinde olan 11 öğretim üyesine iletilmiştir. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla doğru sonuçlar alınabilmesi için uzmanların nitelikli ve sayısının yeterli olması gerekmektedir (Lawshe, 1975). Bu doğrultuda uzman grubu gerekli yeterliliği taşımaktadır. Tablo 8’e göre çalışmaya katılan 11 uzman için KGÖ değeri ise 0.59’dur.

Lawshe (1975) tekniğinde her bir madde için uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ve “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” şeklinde üçlü derecelendirilmektedir. Uzman görüş formunda bu derecelendirmeler “Uygun”, “Uygun Ancak Düzeltilmeli” ve “Uygun Değil” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Yeşilyurt ve Çapraz (2018) ‘Lawshe’ tekniğine göre kapsam geçerlilik oranlarının istatistiksel hesaplamasını ayrıntılı olarak belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında Microsoft Excel programından faydalanılarak gerekli hesaplamalar yapılmıştır. Ulaşılan veriler aracılığıyla 11 uzmanın maddelere ilişkin görüşlerine göre kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda deneme formuna ait kapsam geçerlik oranları Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9. Uzman Görüşleri Doğrultusunda Deneme Formunun Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi**

| Madde | Uygun | Düzeltilmeli | Uygun Değil | KGO   | Madde | Uygun | Düzeltilmeli | Uygun Değil | KGO   |
|-------|-------|--------------|-------------|-------|-------|-------|--------------|-------------|-------|
| 1     | 10    | 1            | 0           | 0.81  | 31    | 11    | 0            | 0           | 1.00  |
| 2     | 9     | 1            | 1           | 0.63  | 32    | 11    | 0            | 0           | 1.00  |
| 3     | 9     | 1            | 1           | 0.63  | 33    | 9     | 1            | 1           | 0.63  |
| 4     | 9     | 2            | 0           | 0.63  | 34    | 11    | 0            | 0           | 1.00  |
| 5     | 9     | 2            | 0           | 0.63  | 35    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 6     | 9     | 1            | 1           | 0.63  | 36    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 7     | 7     | 3            | 1           | 0.27* | 37    | 11    | 0            | 0           | 1.00  |
| 8     | 7     | 2            | 2           | 0.27* | 38    | 10    | 0            | 1           | 0.81  |
| 9     | 10    | 1            | 0           | 0.81  | 39    | 8     | 3            | 0           | 0.45* |
| 10    | 9     | 2            | 0           | 0.63  | 40    | 9     | 1            | 1           | 0.63  |
| 11    | 9     | 0            | 2           | 0.63  | 41    | 9     | 1            | 1           | 0.63  |
| 12    | 9     | 1            | 1           | 0.63  | 42    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 13    | 11    | 0            | 0           | 1.00  | 43    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 14    | 9     | 2            | 0           | 0.63  | 44    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 15    | 9     | 2            | 0           | 0.63  | 45    | 5     | 4            | 2           | 0.09* |
| 16    | 10    | 1            | 0           | 0.81  | 46    | 6     | 4            | 1           | 0.09* |
| 17    | 7     | 2            | 2           | 0.27* | 47    | 9     | 1            | 1           | 0.63  |
| 18    | 9     | 2            | 0           | 0.63  | 48    | 8     | 2            | 1           | 0.45* |
| 19    | 9     | 2            | 0           | 0.63  | 49    | 9     | 2            | 0           | 0.63  |
| 20    | 10    | 1            | 0           | 0.81  | 50    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 21    | 9     | 1            | 1           | 0.63  | 51    | 9     | 1            | 1           | 0.63  |
| 22    | 9     | 2            | 0           | 0.63  | 52    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 23    | 6     | 4            | 1           | 0.09* | 53    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 24    | 10    | 1            | 0           | 0.81  | 54    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 25    | 10    | 1            | 0           | 0.81  | 55    | 9     | 1            | 1           | 0.63  |
| 26    | 10    | 0            | 1           | 0.81  | 56    | 10    | 1            | 0           | 0.81  |
| 27    | 9     | 2            | 0           | 0.63  | 57    | 9     | 2            | 0           | 0.63  |
| 28    | 11    | 0            | 0           | 1.00  | 58    | 9     | 2            | 0           | 0.63  |
| 29    | 11    | 0            | 0           | 1.00  | 59    | 10    | 0            | 1           | 0.81  |
| 30    | 10    | 1            | 0           | 0.81  | 60    | 10    | 0            | 1           | 0.81  |

**Toplam Uzman Sayısı 11**

**Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) 0.59**

**Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0.75**

**\*KGÖ=CVRcritical değeri (0.59)'nin altındaki maddeler**

Tablo 9’da görüldüğü gibi uzman görüşleri doğrultusunda hesaplanan KGO değeri 0 (sıfır) veya negatif (sıfırdan küçük) değere sahip (madde 45) deneme formundan ilk olarak çıkarılmıştır. KGO değeri sıfırdan büyük maddelerin istatistiksel anlamlılığına göre deneme formunda kalıp kalmayacağına Tablo 8’de yer alan KGÖ değerleri doğrultusunda karar verilmiştir. Araştırma kapsamında 11 uzmanın görüşü alındığı için KGO değeri KGÖ değerinden (0.59) küçük maddelerin deneme formundan

çıkarılması gerekmektedir. Deneme formundaki 7 madde (7, 8, 17, 23, 39, 46 ve 48) daha bu kritik değerin altında olduğu için çıkarılmıştır. Deneme formunda kalan 52 madde üzerinden kapsam geçerlilik indeksi (KGİ) değeri hesaplanmış ve 0.75 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu KGİ değerinin KGÖ değerinden daha büyük olması kapsam geçerliliğinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir (Lawshe 1975; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Deneme formunun KGİ (0.75)>KGÖ (0.59) olduğu için kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bu analizlere ek olarak en az bir uzman tarafından uygun ancak düzeltilmeli şeklinde görüş belirtilen maddeler ayrıca incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonraki aşamada oluşturulan deneme formunun yapı geçerliliğini sınamak için uygulamaya geçilmiştir.

#### **4.1.2. Yapı Geçerliliği**

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlgili bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

##### **4.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi**

Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile veri setinde bulunan değişkenlerin hangi ilişkili faktörleri oluşturduğu belirlenmektedir (Tabacknick-Fidell, 2013). Birbiri ile ilgili çok sayıda değişkeni belirli faktörler altında keşfetmeye yarayan istatistiksel hesaplamalardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için bazı koşullar bulunmaktadır. İlk olarak veri setinin normallik dağılımı incelenmiş veri setinin AFA yapmak için uygun olduğu bulunmuştur. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların yeterli sayıda olması gerekmektedir. Kapsam geçerliliği sonucunda ulaşılan 52 maddelik deneme formu üzerinden 411 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Alanyazında örneklem büyüklüğünün yeterliliği ile ilgili görüşler incelendiğinde katılımcı sayısının yeterli olduğu görülmektedir (MacCallum, Widaman, Preacher ve Hong, 2001; Comrey ve Lee, 2013; Tabacknick-Fidell, 2013; DeVellis 2014)

Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirme sürecinde ulaşılan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO (0.82) ve Bartlett-

Küresellik testi ( $X^2=1216$ ;  $p<0.001$ ) değerleri bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğu anlaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde faktörleştirme tekniği olarak sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Herbir bileşenle veri setinden en yüksek varyansı çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Tabacknick-Fidell, 2013). Temel bileşenler analizinde gözlenen veya ölçülen değişkenleri sayıca mümkün olduğunca daha az değişken altında toplamaya (Leech, Barrer ve Morgan 2005) ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmaya çalışılmaktadır. Temel bileşenler analizinde, faktör çıkarma yöntemi olarak direct oblimin seçilmiştir. Direct oblimin tekniği, eğik döndürme teknikleri arasında yer alır ve birbiri ile ilişkili faktörleri açıklamaya izin vermektedir. Ayrıca özdeğeri 1.00'ın üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yükü en az .32 ölçütü alınmıştır. Ayrıca birden fazla faktöre en az .10 yükleme yapan maddeler çıkarılmıştır (Tabacknick-Fidell, 2013). Bu kapsamda tekrarlanan analiz sonuçlarına göre zorbalığa yönelik tutum üç faktör altında toplanmıştır. Faktörlere yönelik özdeğer ve açıklanan varyans oranları Tablo 10'da gösterilmiştir.

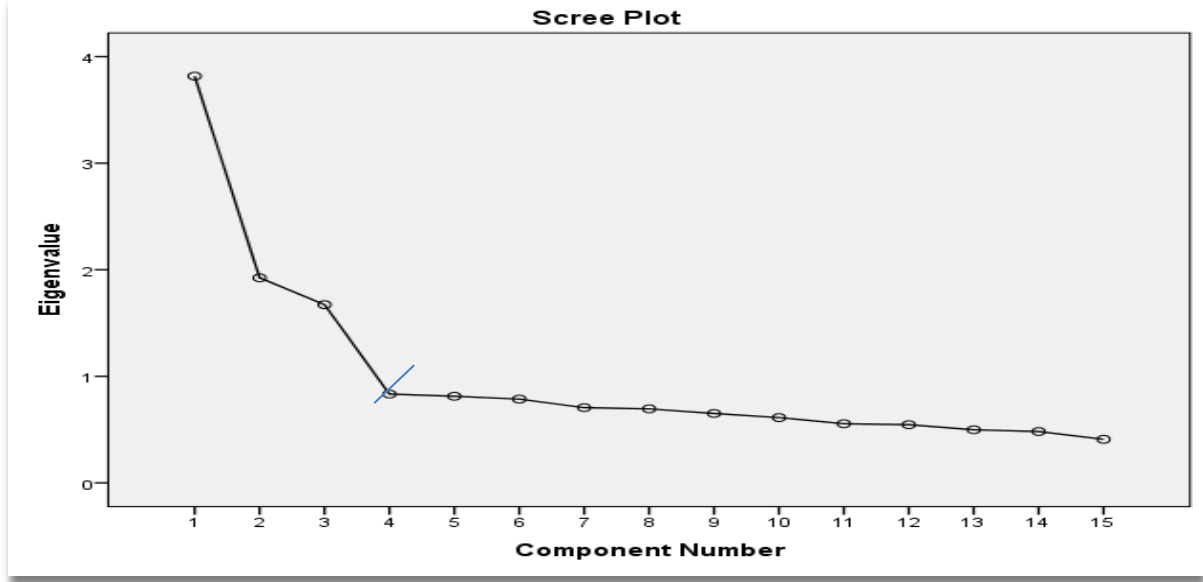
**Tablo 10. Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları**

|   | Özdeğer | Açıklanan Varyans% | Toplam Varyans% |
|---|---------|--------------------|-----------------|
| 1 | 3.817   | 25.444             | 25.444          |
| 2 | 1.924   | 12.830             | 38.273          |
| 3 | 1.672   | 11.147             | 49.421          |

Tablo 10 incelendiğinde birinci faktör toplam varyansın % 25,444'ünü açıklamakta ve özdeğeri 3,817 olarak hesaplanmıştır. İkinci faktör toplam varyansın %12,830'unu açıklamakta ve özdeğeri 1,924 bulunmuştur. Üçüncü faktör ise toplam varyansın % 11,147'sini açıklamakta ve özdeğeri 1,672 olarak görülmüştür. Üç faktörden oluşan ölçek toplam varyans'ın % 49,421'ini açıklamaktadır.

Faktör sayısını belirleme kriterlerinden bir diğer yamaç birikinti grafiğini incelemektir. Y eksenindeki bileşenler X eksenine doğru iniş yapmaktadır. Bu iniş eğiliminin her bir faktörde varyansa olan katkısı incelenmektedir. Grafikte kırılma noktaları arasındaki değişime bağlı olarak yorumlanmaktadır. Grafikte yüksek ivmeli,

hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını vermektedir. Ayrıca kuramsal açıdan beklenen faktör sayısının göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 6’ da sunulmuştur.



Şekil 6. Yamaç-birikinti grafiği

Şekil 6’da öz değere ait yamaç-birikinti grafiğinde görüldüğü gibi dördüncü noktadan sonra eğim düzleşmektedir. Bu noktadan sonra faktörlerin varyansa katkıları düşmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan odak grup görüşmelerine madde yazımı aşamasında faydalanan uzman görüşleri üç faktöre işaret etmektedir. Burada verilen bilgiler ışığında faktör sayısı üç olarak kabul edilmiştir. Döndürme sonucunda ortaya çıkan faktörlere isimlendirmeler yapılmıştır. Ölçeğin boyutlarının isimlendirilmesinde; odak grup çalışmasında elde edilen temalar ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği’nin taslak ve orijinal maddelerinin faktör yükleri Tablo 11’de sunulmuştur.



**Tablo 11. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Taslak ve Orjinal Maddelerinin Faktör Yükleri**

| Maddeler                                                                                     | Reddedici<br>Tutum | Çekimser<br>Tutum | Onaylayıcı<br>Tutum |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|
| 20(5) Kendini savunamayan çocuklara yardımcı olmak gerekir.                                  | .731               |                   |                     |
| 21(6) Hiçbir çocuk arkadaşları tarafından dışlanmayı hak etmez.                              | .711               |                   |                     |
| 23(7) Güçsüz bir çocuğun başkaları tarafından itilmesine karşı çıkılmalıdır.                 | .664               |                   |                     |
| 26(8) Bilerek arkadaşlarına zarar veren çocukları sevmem.                                    | .648               |                   |                     |
| 22(9) Zarar göreceğimi bilsem bile güçsüz çocukları korumak isterim.                         | .618               |                   |                     |
| 42(10) Kendini savunamayan çocuklara sataşıldığını gördüğümde susarım.                       |                    | .709              |                     |
| 51(11) Arkadaşları tarafından ezilen çocuğa yardım etmek istesem de geri çekilirim.          |                    | .702              |                     |
| 49(12) Arkadaşlar arasında kavga çıktığında uzaktan izlemeyi tercih ederim.                  |                    | .657              |                     |
| 46(13) Güçlü çocuklar başkalarına sataştıklarında, bana da sataşırlar diye tarafsız kalırım. |                    | .648              |                     |
| 50(14) Arkadaşlarına kötü davranan güçlü çocukları görmezden gelirim.                        |                    | .625              |                     |
| 48(15) Bir çocuk oyuna alınmadığında sessiz kalırım.                                         |                    | .525              |                     |
| 8(1) Bazı çocuklarla alay etmek keyiflidir.                                                  |                    |                   | .812                |
| 13(2) Dalga geçilen çocukları daha da kızdırmak için ben de onlarla dalga geçerim.           |                    |                   | .688                |
| 7(3) Bazı çocuklara sataşmak eğlencelidir.                                                   |                    |                   | .732                |
| 11(4) Benden güçsüz çocukları iteklemeyi severim.                                            |                    |                   | .661                |

Tablo 11'deki Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin 15 maddelik son haline ait madde ve dağılım yükleri incelendiğinde birinci faktörde beş maddenin yer aldığı ve 20., 21., 22., 23. ve 26. maddelerin bir boyut oluşturduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri .61 ile .73 arasında değişen değerler almaktadır. Bu maddeler

incelendiğinde zorbalığı reddeden ifadeler yer almaktadır. Bu maddeler ters madde olarak kodlanmaktadır. Dolayısıyla bu maddelere katılımın fazla olması zorbalığa yönelik istendik tutumlara sahip olmayı işaret etmektedir. Bu faktöre “*Reddedici Tutum*” ismi verilmiştir. Bu faktörden alınabilecek en düşük puan 5 , en yüksek puan ise 15’tir.

İkinci faktörde altı maddenin yer aldığı ve 42., 46., 48, 49., 50. ve 51. maddelerin bir boyut oluşturduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri .52 ile .70 arasında değişen değerler almaktadır. Maddeler incelendiğinde zorbalık ifadelerine yönelik çekimser kalındığı görülmektedir. Zorbalık yaşantıları karşısında ne kadar çekimser kalınıyorsa zorbalığa yönelik istenmedik tutumlara o kadar sahip olunduğu söylenebilmektedir. Bu faktöre “*Çekimser Tutum*” ismi verilmiştir. Bu faktörden alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 18’dir.

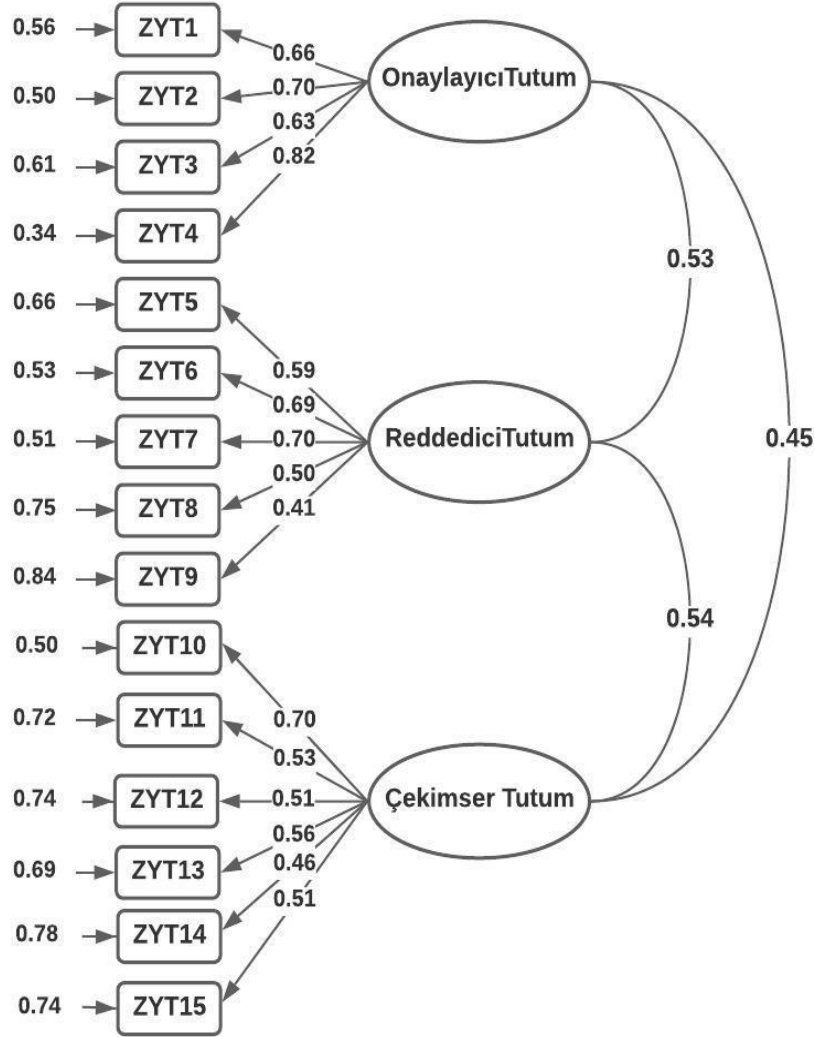
Üçüncü faktörde ise dört maddenin yer aldığı ve 7., 8., 11. ve 13. maddelerin bir boyut oluşturduğu görülmektedir. Bu maddelerin faktör yükleri ise .66 ile .81 arasında değişen değerler almaktadır. Bu faktördeki maddeler incelendiğinde zorbalığı onaylayan ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu faktörde yer alan ifadelere katılımın fazla olması zorbalığa yönelik istenmedik tutumları işaret etmektedir. Katılımcıların bu boyuttan yüksek puan alması zorbalığa yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının olumsuz olduğunu göstermektedir. Bu faktöre “*Onaylayıcı Tutum*” ismi verilmiştir. Bu faktörden alınabilecek en düşük puan 4 , en yüksek puan ise 12’dir.

Sonuç olarak, “Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği”nin “Onaylayıcı Tutum”, “Reddedici Tutum” ve “Çekimser Tutum” olmak üzere 3 faktör ve 15 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin faktör yükleri .52 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 45’tir. Ölçekten alınan yüksek puan zorbalığa yönelik istenmedik tutumlara işaret etmektedir. Açımlayıcı faktör analizinden sonra üçüncü çalışma grubu üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

#### **4.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonucunda 15 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu yapıyı doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden

tanımlanmış olan yapıları test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliliğini sağlamak için önemli kanıtlar oluşturmaktadır (Kline, 2005). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda çıkan modeli doğrulamak için LISREL 8.51 programı ile yapı geçerliliği test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan modele ilişkin bilgiler Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7: Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre maddelere ait faktör yükleri( $\lambda$ ),  $t$  ve  $R^2$  değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Standardize Edilmiş  $\lambda$ ,  $t$ ,  $R^2$  Değerleri**

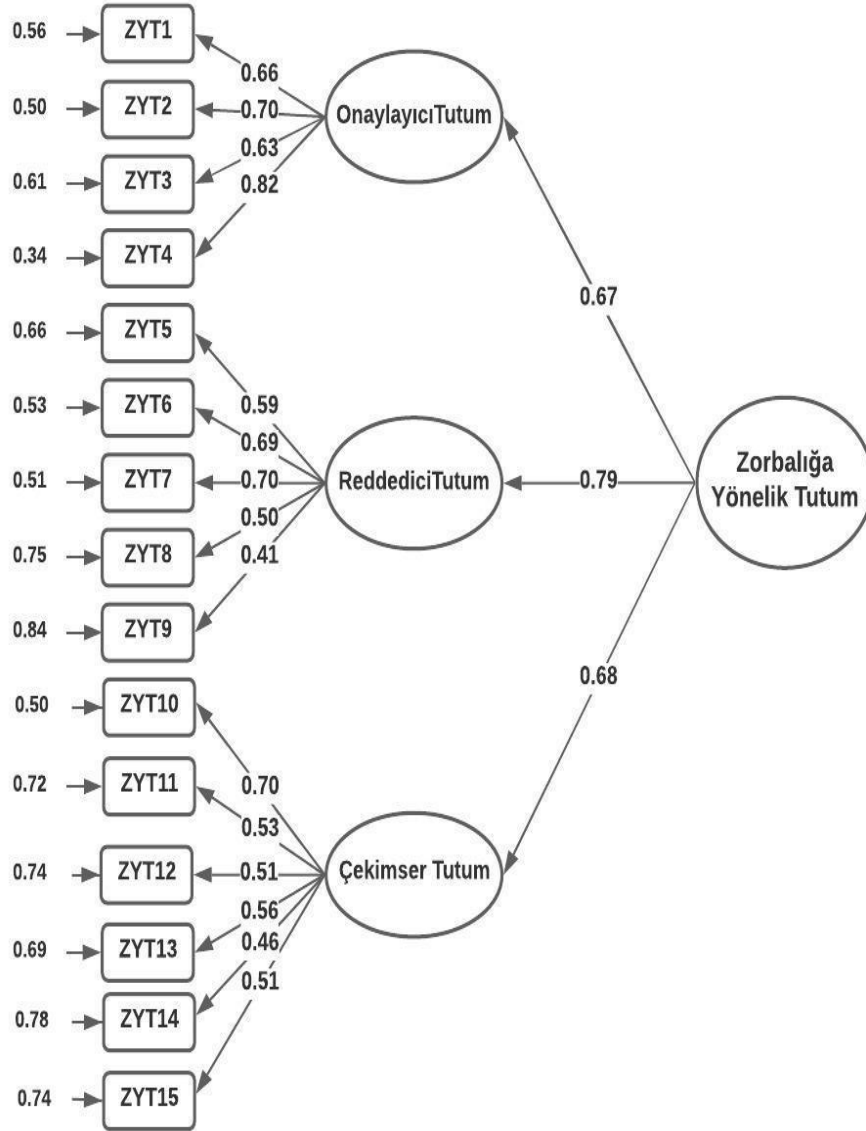
| MADDELER | $\lambda$ | $t$   | $R^2$ |
|----------|-----------|-------|-------|
| ZYT1     | .66       | 12.27 | 0.44  |
| ZYT2     | .70       | 13.26 | 0.50  |
| ZYT3     | .63       | 11.50 | 0.39  |
| ZYT4     | .82       | 15.98 | 0.66  |
| ZYT5     | .59       | 10.14 | 0.34  |
| ZYT6     | .69       | 12.20 | 0.47  |
| ZYT7     | .70       | 12.43 | 0.49  |
| ZYT8     | .50       | 8.40  | 0.25  |
| ZYT9     | .41       | 6.72  | 0.16  |
| ZYT10    | .70       | 12.46 | 0.50  |
| ZYT11    | .53       | 8.95  | 0.28  |
| ZYT12    | .51       | 8.66  | 0.26  |
| ZYT13    | .56       | 9.47  | 0.31  |
| ZYT14    | .46       | 7.74  | 0.22  |
| ZYT15    | .51       | 8.60  | 0.26  |

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri Tablo 13’de gösterilmiştir.

**Tablo 13. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Model Uyum İyiliği İndeksleri**

| Uyum Ölçüsü | İyi Uyum Aralığı           | Kabul Edilebilir Uyum Aralığı | Değeri | Uyum             |
|-------------|----------------------------|-------------------------------|--------|------------------|
| $\chi^2/sd$ | $0 \leq \chi^2/sd < 2$     | $2 \leq \chi^2/sd < 5$        | 1.931  | İyi Uyum         |
| RMSEA       | $0 \leq RMSEA < 0.05$      | $0.05 \leq RMSEA < 0.10$      | 0.053  | Kabul Edilebilir |
| CFI         | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq CFI \leq 0.95$     | 0.93   | Kabul Edilebilir |
| SRMR        | $0 \leq SRMR < 0.05$       | $0.05 \leq SRMR < 0.10$       | 0.052  | Kabul Edilebilir |
| GFI         | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq GFI \leq 0.95$     | 0.94   | Kabul Edilebilir |
| AGFI        | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$    | 0.91   | İyi Uyum         |

Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan modelin uyum iyiliğine bakıldığında [ $\chi^2=168.08, sd=87, \chi^2/sd=1.931, RMSEA=0.053, CFI=0.93, SRMR=0.052, GFI=0.94, AGFI=0.91$ ] iyi ve kabul edilebilir değerlerde olduğu görülmüştür. Ulaşılan üç faktörün tek bir faktör altında toplanıp toplanmadığı ikinci düzey doğrulatoryıcı faktör analizi ile test edilmiştir. İkinci düzey doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan modele ilişkin bilgiler Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulatoryıcı Faktör Analizi

Şekil 6’da görüldüğü üzere ilişkili olan Onaylayıcı Tutum, Reddedici Tutum ve Çekimser Tutum faktörleri zorbalığa yönelik tutum altında toplanmaktadır. Bu bulgu ölçekten toplam puan alınabileceğini göstermektedir. Yapılan analizlere ilişkin bulgular

doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliliği kanıtlanmıştır. Geçerlilik ile ilgili kanıtlara ek olarak benzer ölçek geçerliliği sınanmıştır.

#### 4.1.3. Benzer Ölçek Geçerliliği

Benzer ölçek geçerliliği kapsamında 3. çalışma grubundan 122 katılımcıya çalışma kapsamında geliştirilen Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği (ZYTÖ) ile birlikte Çocuk Saldırganlık Ölçeği verilmiştir. Yine aynı çalışma grubundan 164 katılımcıya ise Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği ile birlikte Zorbalık Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler zorbalık ve saldırganlık düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Çocuk Saldırganlık Ölçeğinden alınan puan arttıkça saldırgan davranışlar artmaktadır. Zorbalık eğilimi ölçeğinden alınan puan arttıkça zorbalık eğiliminin arttığı anlaşılmaktadır. Geliştirilen ölçek de bu yapılarla benzer örüntüleri ölçmeyi amaçladığı için söz konusu ölçekler benzer ölçek geçerliliği kapsamında kullanılmıştır. Korelasyon analizi doğrultusunda ulaşılan bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

**Tablo 14. ÇZYTÖ ile Çocuk Saldırganlık Ölçeği ve Zorbalık Eğilimi Puanları Arasındaki İlişki**

| Ölçekler                                     | Çocuk Saldırganlık Ölçeği | Zorbalık Eğilimi Ölçeği |
|----------------------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği | .432                      | .583                    |

Tablo 14 incelendiğinde korelasyon analizi sonucunda ÇZYTÖ ile Çocuk Saldırganlık Ölçeği ( $r = .43$ ) ve Zorbalık Eğilimi Ölçeği ( $r = .58$ ) arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu ile benzer ölçek geçerliliği kanıtlanmıştır. Elde edilen bu bulgu ile ölçeğin geçerlilik analizlerinden sonra güvenirlik analizleri tamamlanmıştır.

#### 4.1.4. Cronbach Alfa ve Korelasyon Analizi

Geliştirilen ölçeğin güvenirlik analizleri için öncelikle Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir faktörü ve tamamına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değerleri Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15. Ölçeğin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri**

| Boyutlar         | Madde Sayısı | Cronbach Alpha |
|------------------|--------------|----------------|
| Onaylayıcı Tutum | 4            | .699           |
| Reddedici Tutum  | 5            | .726           |
| Çekimser Tutum   | 6            | .735           |
| <b>Toplam</b>    | 15           | .779           |

Tablo 15’te görüldüğü gibi, ölçeğin toplam Cronbach alpha değeri .77 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörler incelendiğinde Onaylayıcı Tutum, Reddedici Tutum ve Çekimser Tutum faktörlerinin Cronbach alpha katsayıları sırasıyla .69, .72, ve .73 şeklindedir. Geliştirilen ölçeğin güvenilir değerlere sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörler arasındaki ilişkilere ait bulgulara Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16. Alt Faktör ve Toplam Ölçek Puanı Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

|                    | Onaylayıcı Tutum | Reddedici Tutum | Çekimser Tutum | Toplam Puan |
|--------------------|------------------|-----------------|----------------|-------------|
| Onaylayıcı Tutum   | 1                |                 |                |             |
| Reddedici Tutum    | .275**           | 1               |                |             |
| Çekimser Tutum     | .233**           | .325**          | 1              |             |
| <b>Toplam Puan</b> | .567**           | .717**          | .835**         | <b>1</b>    |

Not. \*\*p<01

Tablo 16’da görüldüğü gibi ölçeğin alt faktörleri ve toplam puan arasındaki tüm korelasyonlarda anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Onaylayıcı Tutum ile Reddedici Tutum ( $r=.27$ ;  $p<0.01$ ) ve Çekimser Tutum ( $r=.23$ ;  $p<0.01$ ) arasında ilişki bulunmuştur. Reddedici Tutum ile Çekimser Tutum ( $r=.32$ ;  $p<0.01$ ) arasında da ilişki bulunmuştur. Ayrıca alt faktörler ile toplam arasındaki ilişkiler incelendiğinde Onaylayıcı Tutum ( $r=.56$ ;  $p<0.01$ ), Reddedici Tutum ( $r=.71$ ;  $p<0.01$ ) ve Çekimser Tutum ( $r=.83$ ;  $p<0.01$ ) arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişkiler ölçeğin güvenilir ve toplam puan alınabileceğine kanıt olarak sunulmuştur.

#### 4.1.5. Madde Analizi

Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerin güvenilirliğini bulmak ve bu maddelerin toplam puan ile ilişkisini anlamak için madde analizi yapılmıştır. Madde analizine ilişkin bilgiler Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 17. Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları**

| Madde | X    | SS   | Madde Toplam Korelasyonu | Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Katsayısı |
|-------|------|------|--------------------------|-----------------------------------------------|
| 1     | 1.19 | .534 | .357**                   | .779                                          |
| 2     | 1.10 | .400 | .388**                   | .771                                          |
| 3     | 1.09 | .373 | .443**                   | .774                                          |
| 4     | 1.14 | .466 | .492**                   | .767                                          |
| 5     | 1.16 | .475 | .445**                   | .772                                          |
| 6     | 1.16 | .490 | .540**                   | .764                                          |
| 7     | 1.30 | .569 | .505**                   | .766                                          |
| 8     | 1.24 | .578 | .572**                   | .760                                          |
| 9     | 1.19 | .528 | .420**                   | .775                                          |
| 10    | 1.38 | .611 | .592**                   | .756                                          |
| 11    | 1.68 | .743 | .474**                   | .776                                          |
| 12    | 1.49 | .704 | .598**                   | .758                                          |
| 13    | 1.37 | .631 | .455**                   | .774                                          |
| 14    | 1.45 | .710 | .581**                   | .762                                          |
| 15    | 1.42 | .636 | .582**                   | .758                                          |

Tablo 17 incelendiğinde madde toplam korelasyonları .357 ile .598 arasında değişmektedir. Madde çıkarıldığında ölçeğin Cronbach alfa katsayısının azaldığı görülmektedir.

Maddelere göre %27'lik alt-üst grup arasındaki farklar ayrıca incelenmiştir. Çalışmaya katılan 401 öğrencinin puanları sıralandıktan sonra en düşük ve en yüksek puana sahip 108'er öğrenci alt ve üst grup olarak belirlenmiştir. Bu gruplara yönelik t-testi ile madde puan ortalamaları arasındaki fark incelenmiş analiz sonucuna göre elde edilen bilgiler Tablo 18'de gösterilmiştir.



**Tablo 18. Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Değerler**

| Ölçek Maddeleri | N   | Gruplar | Ortalama | T       | p   |
|-----------------|-----|---------|----------|---------|-----|
| <b>M1</b>       | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -8,903  | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 1,713    |         |     |
| <b>M2</b>       | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -5,690  | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 1,3796   |         |     |
| <b>M3</b>       | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -6,380  | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 1,4630   |         |     |
| <b>M4</b>       | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -7,544  | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 1,5556   |         |     |
| <b>M5</b>       | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -8,225  | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 1,6019   |         |     |
| <b>M6</b>       | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -8,550  | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 1,6574   |         |     |
| <b>M7</b>       | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -24,380 | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 2,1481   |         |     |
| <b>M8</b>       | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -11,993 | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 1,9444   |         |     |
| <b>M9</b>       | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -9,619  | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 1,7500   |         |     |
| <b>M10</b>      | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -29,510 | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 2,2778   |         |     |
| <b>M11</b>      | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -36,126 | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 2,6574   |         |     |
| <b>M12</b>      | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -30,349 | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 2,4630   |         |     |
| <b>M13</b>      | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -29,317 | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 2,3056   |         |     |
| <b>M14</b>      | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -30,670 | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 2,4815   |         |     |
| <b>M15</b>      | 108 | Alt%27  | 1,0000   | -29,317 | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 2,3056   |         |     |
| <b>TOPLAM</b>   | 108 | Alt%27  | 15,2130  | -26,929 | .00 |
|                 | 108 | Üst%27  | 24,8704  |         |     |

Not:  $p < .01$

Tablo 18’ de görüldüğü üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda alt ve üst grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini sınamak amacıyla test-tekrar-test uygulamasına geçilmiştir.

#### 4.1.6. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Güvenirlik analizleri kapsamında son olarak test-tekrar-test güvenirliği incelenmiştir. İstanbul Avcılar ilçesinde bulunan bir ortaokuldan 41 öğrenciye 15 gün arayla ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Test tekrar test korelasyonu .75 bulunmuştur.

## 4.2. ZORBALIĞA YÖNELİK TUTUM, AİLE İŞLEVSELLİĞİ ALGISI VE STRES ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın temel amacı kapsamında bu bölümde öncelikle öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları, aile işlevselliği algıları ve stres düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İkinci olarak bu değişkenler ile kurulan modelde aracılık analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 4.2.1. Değişkenler Arası İlişkiler

Çalışma kapsamında aile işlevselliği (Engelleyici Aile İlişkileri- Destekleyici Aile İlişkileri), stres ve zorbalığa yönelik tutum (Onaylayıcı Tutum-Reddedici Tutum-Çekimser Tutum) arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arası ilişkilere ait korelasyon analizi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19. Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri**

| Değişkenler                    | 1       | 2       | 3      | 4      | 5      | 6      | 7 |
|--------------------------------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1.Engelleyici Aile İlişkileri  | 1       |         |        |        |        |        |   |
| 2.Destekleyici Aile İlişkileri | -.524** | 1       |        |        |        |        |   |
| 3. Stres Düzeyi                | .454**  | -.326** | 1      |        |        |        |   |
| 4. Zorbalığa Yönelik Tutum     | .301**  | -.263** | .507** | 1      |        |        |   |
| 5.Onaylayıcı Tutum             | .250**  | -.161** | .291** | .487** | 1      |        |   |
| 6.Reddedici Tutum              | .210**  | -.241** | .304** | .736** | .307** | 1      |   |
| 7.Çekimser Tutum               | .222**  | -.175** | .415** | .838** | .160** | .319** | 1 |

Not. \*\*  $p < .01$

Tablo 19’da görüldüğü gibi Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği’nin alt boyutları olan engelleyici aile ilişkileri ile destekleyici aile ilişkileri ( $r = -.524$ ,  $p < .01$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Engelleyici aile ilişkileri ile stres ( $r = .454$ ,  $p < .01$ ) ve zorbalığa yönelik tutum ( $r = .301$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Engelleyici aile ilişkileri ile Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği’nin alt boyutları olan onaylayıcı tutum ( $r = .250$ ,  $p < .01$ ), reddedici tutum

( $r=.210, p < .01$ ) ve çekimser tutum ( $r=.222, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Destekleyici aile ilişkileri ile stres ( $r=-.326, p < .01$ ) ve zorbalığa yönelik tutum ( $r=-.263, p < .01$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Destekleyici aile ilişkileri ile onaylayıcı tutum ( $r=-.161, p < .01$ ), reddedici tutum ( $r=-.241, p < .01$ ) ve çekimser tutum ( $r=-.175, p < .01$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Stres ile zorbalığa yönelik tutum ( $r=.507, p < .01$ ) arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Stres ile onaylayıcı tutum ( $r=.291, p < .01$ ), reddedici tutum ( $r=.304, p < .01$ ) ve çekimser tutum ( $r=.415, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

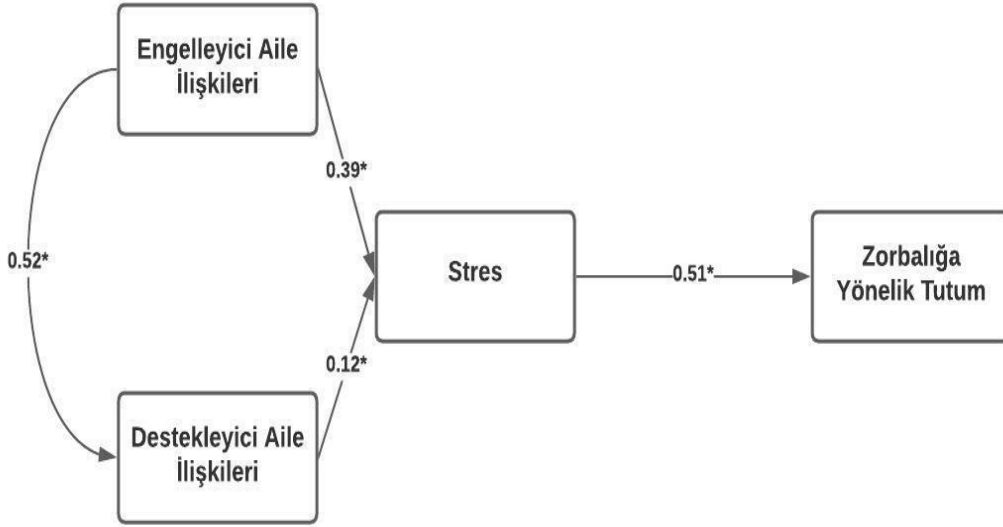
Zorbalığa yönelik tutum ve alt boyutları olan onaylayıcı tutum ( $r=.487, p < .01$ ), reddedici tutum ( $r=.736, p < .01$ ) ve çekimser tutum ( $r=.838, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkilerin olduğu görülmektedir. Onaylayıcı tutum ile reddedici tutum ( $r=.307, p < .01$ ) ve çekimser tutum ( $r=.160, p < .01$ ) arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte reddedici tutum ve çekimser tutum ( $r=.319, p < .01$ ) arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo 19 genel olarak incelendiğinde ölçme araçları ve alt faktörleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeğinden kuramsal olarak toplam puan alınamamaktadır. Aynı zamanda Çocuklar için Algılanan Stres Ölçeği tek faktörden oluştuğu için öğrencilerin algıladığı engelleyici aile ilişkileri, destekleyici aile ilişkileri, algılanan stresi ve zorbalığa yönelik olumsuz tutumları gözlenen değişken olarak belirlenmiş ve yol analizi ile toplam puan alınarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler bir sonraki bölümde sunulmuştur.

#### **4.2.2. Çocukların Aile İşlevselliği Algıları İle Zorbalığa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkide Stresin Aracılığına Yönelik Analiz Bulguları**

Araştırmanın temel amacı çocukların aile işlevi algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkide stres düzeyinin aracı rolünü incelemektir. Bu kapsamda daha önceki bölümde belirtildiği gibi aile işlevselliğini ölçmek amacıyla kullanılan engelleyici aile ilişkileri destekleyici aile ilişkileri ayrı gözlenen değişken olarak incelenmiştir. Stres ve zorbalığa yönelik tutum değişkenleri de benzer şekilde toplam puan alınarak hesaplanmış ve gözlenen değişken olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak engelleyici aile ilişkileri, destekleyici aile ilişkileri, stres ve zorbalığa yönelik tutum

arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılmıştır. Hipotez modelde öncelikle  $t$  değerleri ve standardizasyon katsayıları incelenmiş Test edilen model Şekil 9’da gösterilmiştir.



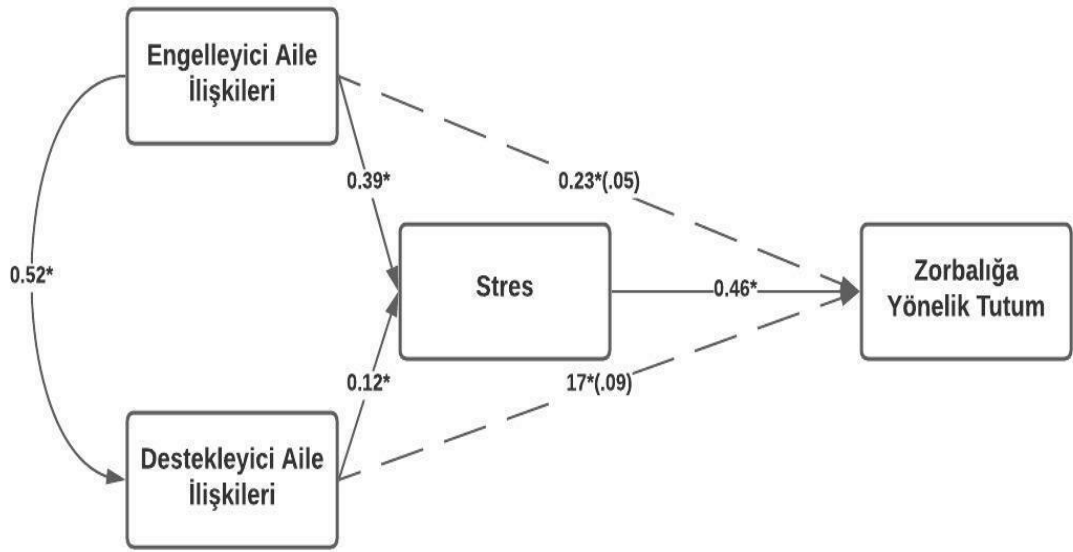
Şekil 9. Yol Analizi ile Test Edilen Model

Engelleyci aile ilişkileri ile stres değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $\beta = .39$ ;  $t=7.00$ ;  $p.<0.05$ ). Ek olarak, destekleyici aile ilişkileri ile stres değişkenleri arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur ( $\beta=-.12$ ;  $t=-2.19$ ;  $p.<0.05$ ). Stres ile zorbalığa yönelik tutum değişkenleri arasında ile pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ( $\beta = .51$ ;  $t=10.99$ ;  $p.<0.05$ ). Bu kapsamda engelleyici ve destekleyici aile ilişkileri ile zorbalığa yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin öğrenciler tarafından algılan stres ile sağlandığı ifade edilebilir. Test edilen modele ilişkin uyum iyiliği indekslerine Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20. Test Edilen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri

| Uyum Ölçüsü | İyi Uyum Aralığı           | Kabul Edilebilir Uyum Aralığı | Değeri | Uyum             |
|-------------|----------------------------|-------------------------------|--------|------------------|
| $\chi^2/sd$ | $0 \leq \chi^2/sd < 2$     | $2 \leq \chi^2/sd < 5$        | 2.83   | Kabul Edilebilir |
| RMSEA       | $0 \leq RMSEA < 0.05$      | $0.05 \leq RMSEA < 0.10$      | 0.073  | Kabul Edilebilir |
| CFI         | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq CFI \leq 0.95$     | 0.99   | İyi Uyum         |
| SRMR        | $0 \leq SRMR < 0.05$       | $0.05 \leq SRMR < 0.10$       | 0.038  | İyi Uyum         |
| GFI         | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$  | $0.90 \leq GFI \leq 0.95$     | 0.99   | İyi Uyum         |
| AGFI        | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$    | 0.96   | İyi Uyum         |

Araştırma kapsamında test edilen modelin sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indekslerine bakıldığında [ $\chi^2=5.66, sd=2$ ,  $\chi^2/sd=2.83$ , RMSEA=0.073, CFI=0.93, SRMR=0.038, GFI=0.99, AGFI=0.96)] iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu analize ek olarak aracılık ilişkisine kanıt sağlamak amacıyla engelleyici ve destekleyici aile ilişkilerinden zorbalığa yönelik tutuma iki farklı yol tanımlanmıştır. Bu şekilde engelleyici aile ilişkisi ve destekleyici aile ilişkisi değişkenlerin zorbalığa yönelik tutum üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Aracılık ilişkisini test eden modele ilişkin bilgiler Şekil 10’da gösterilmiştir.



Şekil 10. Aracılık Analizi

Şekil-10 ’da görüldüğü gibi aracılık analizinin yapılabilmesi ile ilgili eklenen her iki yolun doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir. Engelleyici aile ilişkilerinin zorbalığa yönelik tutum üzerindeki doğrudan etkisinin ( $\beta =.23$ ;  $t=3.78$ ;  $p.<0.05$ ) anlamlıyken dolaylı etkisinin ( $\beta =.05$ ;  $t=0.82$ ;  $p.<0.05$ ) anlamsız olduğu görülmektedir. Benzer şekilde destekleyici aile ilişkilerinin zorbalığa yönelik tutum üzerindeki doğrudan etkisi ( $\beta =-.17$ ;  $t=-2.43$ ;  $p.<0.05$ ) anlamlıyken dolaylı etkisinin ( $\beta =-.09$ ;  $t=-1.64$ ;  $p.<0.05$ ) anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Engelleyici aile ilişkileri ve destekleyici aile ilişkilerinden zorbalığa yönelik tutuma giden yolların anlamsız olduğu görülmüştür. Her iki yolun t-değerlerinin anlamsız olması istatistiksel olarak bu yolların modelde tutulmaması gerektiğini kanıtlamıştır.

Bu bulgulara ek olarak modelin genel değerlendirmesinin yapılabilmesi amacıyla yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış yol katsayıları hesaplanmış ve Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo:21 Modelin Değerlendirilmesi**

| Değişkenler                         | Standartlaştırılmış Katsayı | Standartlaştırılmamış Katsayı | Etki Büyüklüğü |
|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------|
| <b>Stres</b>                        | .46                         | .34                           | Yükseğe Yakın  |
| <b>Engelleyici Aile İlişkileri</b>  | .05                         | .05                           | Düşük          |
| <b>Destekleyici Aile İlişkileri</b> | -.09                        | -.10                          | Düşük          |

Araştırmadaki yordayıcı değişkenlerden stres, engelleyici aile ilişkileri ve destekleyici aile ilişkilerinin, zorbalığa yönelik tutum üzerindeki etkileri açıklanırken standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış path katsayıları kullanılmıştır. Kline (1998) standartlaştırılmış path katsayılarını; .10’dan küçükse düşük; .30’dan küçükse orta ve .50’ den büyükse yüksek etki büyüklüğü olarak tanımlamıştır. Buna göre çocukların yaşadığı stres düzeyi zorbalığa yönelik tutumun modeldeki en güçlü yordayıcısıdır (standartlaştırılmış katsayı ,46). Stres düzeyi puanlarındaki bir birim artış, zorbalığa yönelik tutumu .34 puan arttırmaktadır. Daha düşük etkiye sahip destekleyici aile ilişkilerindeki bir puanlık artış ise zorbalığa yönelik tutum puanlarında .10 puan azalmaya yol açmaktadır. Son olarak engelleyici aile ilişkilerindeki bir puanlık artış ise zorbalığa yönelik tutum puanlarında .05 düzeyinde bir artışa neden olmaktadır. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda görülmektedir ki aile işlevselliğinin alt boyutları olan engelleyici ve destekleyici aile ilişkileri ile zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişki algılanan stres ile sağlanmaktadır.

## BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin bulgular literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

### 5.1. TARTIŞMA

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin bulgular bütünlük oluşturması amacıyla iki temel başlıkta tartışılmıştır. Öncelikle araştırmanın temel amacı kapsamında test edilen modelde kullanılmak üzere geliştirilen ölçeğe ilişkin bulgular ilgili literatür çerçevesinde incelenmiştir. İkinci kısımda ise araştırmanın temel amacı doğrultusunda test edilen modele ilişkin bulgular araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde açıklanmıştır.

#### 5.1.1. Ölçeğin Geçerliliğine ve Güvenirliğine İlişkin Tartışma

Bu çalışma ile 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde yurtdışında çocuk ve ergenlerin zorbalığa yönelik tutumunu belirlemek amacıyla kullanılan ölçme araçları (Rigby ve Slee, 1991; Eslea ve Smith, 2000; Stevens, Oost ve Bourdeaudhuij, 2000; Salmivalli ve Voeten, 2004) bulunmasına rağmen yurtiçinde küçük yaş grubundaki öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumunu değerlendirebilecek bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında test edilen modelde kullanılmak üzere zorbalığa yönelik tutumu değerlendirmek amacıyla ölçme aracının geliştirilmesine karar verilmiştir.

Ölçme aracı geliştirme literatürü doğrultusunda belirli aşamalar takip edilmiştir (Tavşancıl, 2002; Kline, 2005; Erkuş, 2016; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Ölçek geliştirme sürecinde zorbalık kavramına ilişkin ilgili literatür incelenmiştir. Literatür incelemesine ek olarak ölçeğin kapsamını belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi ve örnek olay incelemesi yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda ifadeler incelenmiş gözden geçirilerek madde yazımında kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi ve örnek olay incelemesinin nasıl bir katkı sağladığını belirtmek amacıyla bazı örnekleri vermenin faydalı olacağı düşünülmüştür. *Ben yapılan zorbalığa üzülürüm ama yanına yaklaşılamam. Yani kendimi korumak için o kişiye yaklaşılamam. Yoksa yaptığı şey çok yanlış.* (K:2) Belirtilen ifade değerlendirme sonucunda “Arkadaşlar arasında kavga

çıkıldığında uzaktan izlemeyi tercih ederim.” maddesine dönüşmüştür. Yine odak grup görüşmesindeki bir başka öğrencinin değerlendirmesi şu şekildedir: *Ben genelde karışmak istemiyorum. Çünkü güçlüler. Güçlü oldukları için bana zarar verirler. (K:7)* Bu ifade gözden geçirme sonrasında “Güçlü çocuklar başkalarına sataştıklarında, bana da sataşırlar diye tarafsız kalırım.” şeklinde ifade edilmiştir.

Madde yazımında tutumun biliş, davranış ve duygu öğelerine yer verilmiştir (Kagan ve Zajonc, 2004). Bu doğrultuda öğrencilerin zorbalık hakkında “ne düşündüğü”, “nasıl davrandığı” ve “nasıl hissettiğini” belirlemek amacıyla ifadeler hazırlanmıştır. Bilişsel ifadeler oluşturulurken ağırlıklı olarak Bandura’nın (1999, 2002) kuramında yer alan ahlaki uzaklaşma mekanizmaları esas alınmıştır. Davranışsal ifadeler oluşturulurken Olweus’un (1993) tanımı doğrultusunda “*süreklilik, kasıt ve güç dengesizliği*” içeren fiziksel, sözel ve sosyal ya da ilişkisel zorbalık içeren davranışlara yer verilmiştir. Duygusal ifadeler hazırlanırken kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla etkili bir yöntem olarak görülen (Vogt King ve King, 2004; Lee ve Lim, 2008) odak grup görüşmesinde öğrencilerin kavram ile ilgili paylaşımları incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde yazımının tamamlanmasıyla birlikte kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında hazırlanan maddeleri değerlendirecek yeterli sayıda uzmandan görüş alınması gerekmektedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Kapsam geçerliliğini sınamak amacıyla en az 5 uzmandan görüş alınması gerekmektedir (Lawsche, 1975; Lester ve Bishop, 2000; Ayre ve Scally, 2014). Bu çalışmada 11 uzmandan görüş alınması yeterli olarak görülmüştür. Uzmanların niceliği, niteliği ve yansızlığı ile ölçek maddelerinin amaçlanan hedefleri karşılayıp karşılamadığı analizlerle test edilmiştir. Deneme formunda yer alan 52 madde için hesaplanan kapsam geçerlilik indeksi (.75) yeterli bulunmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda maddelerin anlaşılabilirliğini sınamak ve olası hataları engellemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin küçük yaş grubu için uygun olması ve yaşamda bir karşılığının olması gerekmektedir (Erkuş, 2016). Bu doğrultuda deneme formu iki sınıf öğretmenine iletilmiş ve anlaşılabilirlik ile ilgili görüşleri istenmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda deneme formunun uygun olduğu anlaşılmıştır.

Örneklem büyüklüğünün yeterli olması ile ilgili alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Katılımcı sayısının madde sayısının 10 katı olması (Nunnally, 1978), 4 katı olması (MacCallum, Widaman, Preacher ve Hong, 2001) gibi madde sayısı



üzerinden örneklemin büyüklüğünün yeterliliği açıklanmıştır. Birçok araştırmacı ise faktör analizi yapılabilmesi için gerekli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmiştir (Comrey ve Lee, 2013; Tabacknick-Fidell, 2013; DeVellis 2014). Örneklem büyüklüğü yeterliliğini sınamak amacıyla Barlett's test sonuçları değerlendirilmektedir. KMO değerinin .50'lerde olması kötü, .60'larda vasat, .70'lerde iyi, .80'lerde olması çok iyi ve 1'e yaklaşması ise mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubu için 52 maddelik deneme formu üzerinden 401 öğrenciye ulaşılması ve hesaplanan KMO (0.82) ve Barlett-Küresellik testi ( $X^2=1216$ ;  $p<0.001$ ) değerleri örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısı incelendiğinde cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dengeli bir dağılımın olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde veri setinden en yüksek varyansı çıkarmak amacıyla kullanılan temel bileşenler analizi uygulanmıştır (Tabacknick-Fidell, 2013). Faktör çıkarma yöntemi olarak birbiri ile ilişkili faktörleri açıklamaya izin veren direct oblimin tekniği seçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde faktör yükü en az .32 ölçütü alınmış ve birden fazla faktöre en az .10 yükleme yapan maddeler çıkarılarak analizler tamamlanmıştır. (Tabacknick-Fidell, 2013). Yapılan analizler sonucunda ulaşılan üç faktörün ölçeğin toplam varyans'ın %49,421'ini açıkladığı görülmüştür. Faktör analizi yapılırken açıklanan varyansın yüksek bulunması ölçeğin yapısının güçlü olduğuna işarettir. Ölçekteki üç faktörün varyansın % 50 sini açıklaması mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Zorbalığa yönelik tutum ile ilgili benzer ölçekler incelendiğinde farklı sayıda faktöre ulaşıldığı ve isimlendirildiği görülmektedir. Zorbalığa yönelik tutumu tek boyutla açıklayan ölçekler mevcuttur (Rigby ve Slee, 1991; Salmivalli ve Voeten; 2004; Swearer, 2008; Keleş ve Raşit, 2020). Yine Hymel, Hendorson ve Bonanno'nun (2005) geliştirdiği çocukların zorbalıkla ilgili bilişleri değerlendiren ölçme aracını Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü (2015) uyarlamış ve 3 faktörlü yapıya ulaşmalarına rağmen maddelerin birbirinden yük alması nedeniyle ölçeği tek boyutta değerlendirmiştir. Craven (2014) ve Satan (2008) geliştirmiş olduğu ölçme araçlarında boyutları zorbalık türlerine göre isimlendirmiştir. Craven (2014) tarafından geliştirilen ölçme aracının fiziksel ve ilişkisel zorbalık olarak iki alt boyutu bulunmaktadır. Satan (2008) ise zorbalık davranış

eğilimlerini fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, eğlence amaçlı zorbalık ve duygu zorbalığı olarak 4 boyutta incelemiştir. Stevens, Oost ve Bourdeaudhuij (2000) geliştirmiş oldukları ölçekte faktörleri zorba yanlılığı ve mağdur yanlılığı şeklinde zorbalık rolleri doğrultusunda incelemiştir. Eslea ve Smith (2000) benzer şekilde zorba ölçeği, kurban ölçeği ve müdahale ölçeği şeklinde isimlendirilmiştir. Bu bağlamda faktörlerin isimlendirilmesinde zorbalık rolleri ve türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin faktörlerinin isimlendirilmesinde; tutum ögesinin olumlu (istendik) ve olumsuz (istenmedik) yönü dikkate alınmış odak grup çalışmasında elde edilen temalar ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda faktörler “*Onaylayıcı Tutum*”, “*Reddedici Tutum*” ve “*Çekimser Tutum*” şeklinde isimlendirilmiştir.

Ölçeğin “*Onaylayıcı Tutum*” faktöründe 4 madde yer almaktadır. Bu faktördeki maddeler incelendiğinde çocukların alay etme, dalga geçme, itekleme ve sataşma ile ilgili zorbalık deneyimlerine ilişkin görüşleri ölçmektedir. Faktördeki maddeler, zorbalık deneyimlerinden rahatsız olmama, keyif alma ve davranışları gerçekleştirme ile ilgilidir. Bu doğrultuda “*Onaylayıcı Tutum*” faktörünün benzer ölçekler ile ilişkisi incelenmiştir. Dölek (2002) tarafından geliştirilen “*Zorbalık Eğilimi*” ölçeğinde “haklı görme”, “üzmek” ve “güçlü kullanma” alt boyutları yer almaktadır. Bu boyutlar zorbalığı haklı gören, başkalarını kasıtlı şekilde üzmenin ve güç kullanarak çözüm üretmenin normal olduğunu belirten maddelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu faktörler “*Onaylayıcı Tutum*” ile benzer özellikleri taşımaktadır.

Ölçeğin “*Reddedici Tutum*” faktöründe 5 madde yer almaktadır. Bu faktörde yer alan 5, 6, 7, 8 ve 9. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçek 15 ile 45 arası bir ranja sahiptir ve ölçekten alınan puanın artması öğrencinin zorbalığa yönelik istenmedik, olumsuz düzeyde bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda “*Reddedici Tutum*” faktöründen alınan yüksek puanlar olumsuz tutuma işaret etmektedir. Faktördeki maddeler mağduru desteklemeyi, zorbalığı kimsenin hak etmediğini ve zorbalık karşıtlığı ile ilgilidir. Bu bağlamda benzer ölçeklerde yer alan faktörlerle ilişkisi incelendiğinde Stevens, Oost ve Bourdeaudhuij (2000) tarafından geliştirilen ölçme aracında “mağdur yanlılığı” faktörü ile benzerlikleri bulunmaktadır.

Ölçeğin “Çekimser Tutum” faktöründe ise 6 madde yer almaktadır. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde zorbalık yaşantılarına ilişkin eylemlerinin (susmak, geri çekilmek, izlemek, tarafsız kalmak, görmezden gelmek, sessiz kalmak) taraf içermediği görülmektedir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan alt faktörler ile toplam puan arasındaki ilişki incelendiğinde “Çekimser Tutum” ile toplam puan arasındaki ilişkinin (.83) en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Nitekim zorbalık rolleri incelendiğinde izleyicilerin etkisinin zorbalığa yönelik tutumu belirlemede etkisi önemli görülmektedir (Demirbaş ve Öztemel, 2019). Aynı zamanda seyircilerin çok büyük bir kısmının zorbalık durumuyla karşılaştıklarında müdahale etmedikleri bilinmektedir (Craig ve Pepler, 1998; Trach, Hymel, Waterhouse ve Neale, 2010).

Açımlayıcı faktör analizinden sonra ulaşılan 3 faktör ve 15 maddelik yapıyı doğrulamak amacıyla üçüncü çalışma grubu üzerinden LISREL programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği indekslerinin iyi ve kabul edilebilir değerlerde olduğu görülmüştür (Schermerhorne-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu değerler ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığını göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi için ulaşılan verilere İstanbul ilinde ulaşılmasına rağmen doğrulayıcı faktör analizi için uygulamalar Eskişehir ilinde tamamlanmıştır. Bu durumun nedeni uygulama tarihlerinde Covid-19 pandemisi nedeniyle İstanbul ilinde yüz yüze eğitime ara verilmesidir. Dolayısıyla bu durum araştırma için sınırlılık oluştursa da açımlayıcı faktör analizinde ulaşılan yapının sosyo-kültürel açıdan farklı bir ilde elde edilen verilerle doğrulanması ölçeğin yapısal anlamda güçlü olduğuna işaret olarak görülmüştür.

Ölçeğin benzer ölçek geçerliliğini sağlamak amacıyla Zorbalık Eğilim Ölçeği ve Çocuk Saldırganlık Ölçeği ile arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği ile Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve Çocuk Saldırganlık Ölçeği arasında orta düzeyde pozitif ilişkilerin bulunması geliştirilen ölçme aracının benzer ölçek geçerliliğini kanıtlamaktadır.

Ölçme aracının güvenilir olarak değerlendirilmesi için Cronbach Alfa katsayısının (.70) ve üstü olması kabul görmektedir (Nunnally, 1978 ; Devellis, 2003; Kline, 2005). Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları incelendiğinde, ölçeğin toplamı için Cronbach Alfa değeri (.77), alt ölçekler için Onaylayıcı Tutum (.70), Reddedici Tutum (.73), Çekimser Tutum (.74) olduğu

görülmektedir. Bu kapsamda ilgili literatür doğrultusunda güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir değerlerde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda alt boyutlar arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Alt boyutlar arasındaki ilişkilerin pozitif orta düzeyde ve katsayı değerlerinin (.30) ve üstünde olması (Büyüköztürk, 2006) ölçeğin kabul edilebilir güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple alt faktörler arasında orta düzeyde ilişkilerin bulunması ölçekten toplam puan almanın göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca test-tekrar test yönetimi ile farklı zamanlarda aynı öğrencilerin vermiş oldukları cevapların tutarlılığı test edilmiştir. Veriler, 15 gün ara ile toplanmış ve uygulama sonucunda yapılan korelasyon analizinin (.75) olarak bulunması ölçek için beklenen güvenilirliğin karşılandığını göstermektedir.

Yapılan çalışmalar sonucunda araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen “Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği”nin 4., 5. ve 6. sınıf ile ilgili yapılacak araştırmalarda çok faktörlü yapısı ve kısa sürede uygulanabilmesi nedeniyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **5.1.2. Aile İşlevselliği Algısı ile Zorbalığa Yönelik Tutum Arasındaki İlişkide Stresin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma**

Bu araştırmanın temel amacı 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile işlevselliği algısı ile zorbalığa yönelik tutumu arasındaki ilişkide stresin aracı rolünü incelemektir. Bu doğrultuda öncelikle değişkenler arası ilişkiler incelenmiş ve araştırma kapsamında kurulan model yol analizi ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

#### **5.1.2.1. Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Tartışma**

Aile işlevselliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan “Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği” engelleyici aile ilişkileri ve destekleyici aile ilişkileri olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Bu değişkenler aynı ölçeğin alt faktörleri olsa da içerik olarak birbirinden bağımsız olması ve açıklayıcı faktör analizinde maddelerin birbirinden yük almaması nedeniyle kuramsal olarak ölçekten toplam puan alınmamaktadır (Demirtaş-Zorbaz ve Korkut-Owen, 2013). Dolayısıyla engelleyici aile ilişkileri ve destekleyici aile ilişkileri faktörleri ayrı ayrı değerlendirilmiş ve modelde bağımsız birer değişken

olarak incelenmiştir. Nitekim araştırmacılar tarafından aile sistemi genel olarak sağlıklı ve sağlıklı olarak belirtilmektedir (Örn: Schrodtt, 2005; Carr, 2012; Gladding, 2015; Karataş ve Yavuzer, 2018; Satir, 2018). Yapılan analiz sonucu incelendiğinde ise engelleyici aile ilişkileri ve destekleyici aile ilişkileri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ailenin işlevselliğini değerlendirmek amacıyla ölçeğin maddelerin yapısı incelendiğinde engelleyici aile ilişkileri faktörünün zayıf iletişim, düşük düzeyde ilgi, sorun çözmede başarısızlık, olumsuz duygular ve cezalandırılma ile değerlendirildiği görülmektedir. Destekleyici aile ilişkileri faktörü ise ebeveynin göstermiş olduğu ilgi, duygu, düşünce ve davranışları paylaşabilme, açık ve doğrudan iletişim, aile üyeleri arasındaki destek ve kararları ortak alma ile açıklanmaktadır. Bu kapsamda maddelerin ailenin işlevselliğini ele alan sağlıklı ve sağlıklı aile fonksiyonlarını karşıladığı söylenebilir. Ayrıca bu değerlendirmenin çocukların algısı aracılığıyla yapılması araştırmaya katkı sunmaktadır. Nitekim son yıllarda çocuk psikolojisi alanındaki gelişmelerle birlikte çocukların çevrelerini anlamlandıran, değişimi başlatabilen ve seçim yapma becerisine sahip bireyler olarak görüldüğü bilinmektedir (Bee-Boyd, 2009). Aile sistem yaklaşımları incelendiğinde de aile üyeleri arasındaki ilişkilerin döngüsel nedensellik kavramı ile açıklandığı, tek yönlü olmaktan ziyade iki yönlü olduğu ve karşılıklı etkileşime dayandığı görülmektedir. Öte yandan aile ilişkilerinin karmaşık yapısı ve doğası dikkate alındığında yalnızca çocukların değerlendirmesi aile dinamiklerini incelemenin araştırma için bir sınırlılık oluşturduğu da düşünülmektedir.

Araştırma kapsamındaki değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular incelendiğinde öğrencilerin aile işlevselliği algıları ve stres düzeyleri arasında orta düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda engelleyici aile ilişkileri ile stres arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte destekleyici aile ilişkileri ile stres arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireysel gelişimin aileden bağımsız bir şekilde net olarak anlaşılamayacağını belirten teorik modeller (Bronfenbrenner, 1977; Epstein, Bishop ve Levin, 1978; Minuchin, 1985; Cox ve Paley, 1997) ile açıklanabilmektedir.

Araştırmanın kuramsal temelinde yer verilen Beavers Aile Modeli, Çoklu (Circumplex) Aile Sistem Modeli ve McMaster Aile İşlev Modeli incelendiğinde elde edilen bulgunun beklenen yönde ve tutarlı olduğu görülmektedir. Sağlıklı olarak nitelendirilen işlevsiz ailelerde esnekliğin olmaması, ailenin yetersizliği, problemler karşısında çözüm bulamama, iletişim zayıflığı, uygun olmayan roller, duygusal

deneyimleri paylaşmada zorluk, duygusal uzaklık ve katı kurallar gibi özellikler bulunmaktadır. Araştırmanın bulgusuna göre öğrencilerin aile dinamiklerini engelleyici olarak değerlendirmesinin günlük yaşamda stresi daha yoğun olarak algılaması ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sağlıklı olarak değerlendirilen işlevsel ailelerde ise değişime uyum sağlayabilme, problem çözebilme, duygusal bağlılık, sorumlulukların adil bir şekilde paylaşımı, etkili iletişim, uygun roller, esneklik ve davranış kontrolü sağlanabilmektedir. Çocukların aile ilişkilerini destekleyici olarak algılamasının daha az düzeyde stres yaşaması ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgu aile işlevselliği ve algılanan stres arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar (Cohn vd. 1991; Bonn, 1995; Simpson vd., 2019 ;Wu vd., 2021) ile tutarlıdır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sağlıklı aile ortamlarının ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların algıladıkları stres üzerinde koruyucu etkisinin olduğu görülmektedir. Son çocukluk döneminde depresyon ve anksiyete bozukluğu oranları düşük olsa da erken ergenlik döneminde bu oran artarak yaklaşık on kişiden birinde görülmektedir (Kessler vd., 2012). Bu sebeple çalışma kapsamında aile işlevselliği ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin koruyucu özellikleri vurgulanmıştır. Çünkü algılanan stres, çeşitli stres etkenlerini ifade etmek amacıyla kullanılan strese maruz kalmadan farklı olarak belirli bir süre boyunca ortaya çıkan duygusal ve bilişsel değerlendirmeleri içermektedir (Lazarus ve Folkman, 1988). Bu değerlendirmelerin aile ilişkilerine yönelik algı ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin aile işlevselliği algısı ve zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla yapılan analizler sonucunda engelleyici aile ilişkileri ile zorbalığa yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan destekleyici aile ilişkileri ile zorbalığa yönelik tutum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre algılanan engelleyici aile ilişkileri puanlarının artmasıyla birlikte zorbalığa yönelik tutum puanlarının istenmedik yönde arttığı gözlemlenmiştir. Öte yandan algılanan destekleyici aile ilişkileri puanlarının artmasıyla birlikte zorbalığa yönelik tutum puanlarının istenilen yönde azaldığı tespit edilmiştir.

Bu bulgu alanyazında ailenin rolünün zorbalık davranışını açıklamada önemli bir faktör olduğunu gösteren ( Christie-Mizell, 2003; Farrington, 2005; Ekşisu, 2009; Gür vd., 2020) çalışmalar ile tutarlıdır. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik destekleyici tavır sergilemesi çocuklarının zorbalık davranışlarını gerçekleştirme olasılığını azaltmaktadır (Shetgiri, Avila ve Flores, 2012). Baldry ve Farrington (2000) zorba

rolündeki öğrencilerin ailelerinin diğer öğrencilere göre daha cezalandırıcı oldukları ve otoriter ebeveyn rolünün aile içi ilişkilere hâkim olduğunu belirtmiştir. Yine anti-sosyal davranışların çocukluk dönemi sorunları ile ilişkisinin incelendiği çalışmada (Farrington, 2005) başlıca risk faktörleri arasında yetersiz ebeveyn denetimi, çocuğun fiziksel istismarı, ebeveyn çatışması ve parçalanmış aile bulunmaktadır. Benzer şekilde yapılan bir başka çalışmada aile içi şiddetin ve zorbalığa yönelik düşünceleri etkilediği görülmektedir (Çağlar, Türk ve Sanal, 2019). Aile içinde yaşanan olumsuz deneyimlerin çocukların zorbalığa yönelik bilişlerini değiştirdiği ve bunun sonucunda çocukların zorbaca davranışları sergilediği görülmüştür. Çocukların zorbalık davranışını gerçekleştiren akranlarını da yüceltme eğiliminde oldukları yapılan çalışmada belirtilmiştir (Çağlar, Türk ve Sanal, 2019).

Öğrencilerin aile ilişkileri ve zorbalığa yönelik tutumları ile ilişkisi, ailenin anti-sosyal davranış üzerindeki etkisi ile açıklanabilir (Hoover ve Oliver, 1996). Gelişimsel dönemler dikkate alındığında erken çocukluk döneminde aile içindeki zayıf disiplin ve gözetimin sonucunda çocukta davranış sorunları oluşabilmektedir. Orta çocukluk dönemindeki akran baskısı ve akademik başarısızlık neticesinde son çocukluk ve ergenlik döneminde ise suça yönelme ve anti-soyal davranışlar görülebilmektedir. Gelişimsel açıdan incelendiğinde son çocukluk döneminde aile ilişkileri ayrı bir önem taşımaktadır. Erken ergenlik dönemi ile başlayan aileyle birlikte geçirilen zamanda düşüş, ebeveyn izlemesinin azalması ve akranlarla geçirilen denetimsiz zamanın artması sonucunda akran ilişkilerinin ergen üzerindeki etkisi bilinmektedir (Steinberg ve Silk, 2002). Çocukluk döneminde yeterince şefkat ve destek vermeyen ebeveynler, ergen ile sürekli ve yüksek düzeyde çatışma yaşama olasılığı bulunmaktadır (Bee-Boyd, 2009). Dolayısıyla çocuğun aile ilişkilerini destekleyici hissetmesi ergenlik dönemi öncesinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini belirlemektedir.

Aile terapisi literatürü doğrultusunda ailenin özelliklerinin (sağlıklı-sağlıksız) çocuklarının zorbalığa yönelik tutumları ile ilişkisinde bağlanma ve sosyal öğrenme kuramları üzerinde daha çok durulduğu görülmektedir (Broberg, 2012; Özada ve Duyan, 2018). Zorbalık sisteminde kurban rolünde olan öğrencilerin incelendiği boylamsal bir çalışmada bu çocukların güvensiz bağlanma yaşadıkları görülmüştür (Nickerson, Mele ve Osborne-Oliver, 2009). Benzer şekilde destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkisinin pek çok duygusal, sosyal ve fiziksel sağlığa yönelik olumsuz duruma neden olduğu belirtilmektedir (Clayton, 2014). Özetle, alanyazında verilen araştırmalar ve kuramsal açıklamalar doğrultusundan aile özellikleri, dinamikleri ve ilişkilerini içeren

aile işlevselliği kavramı ve zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişki beklenen bir bulgudur.

Öğrencilerin algıladığı stres ve zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla yapılan analizler sonucunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre algılanan stres puanlarının artmasıyla birlikte zorbalığa yönelik tutum puanlarının istenmedik yönde arttığı tespit edilmiştir. Daha yüksek düzeyde stres yaşayan öğrencilerin akranlar arasında gerçekleşen zorbalık olaylarına ilişkin tutumlarının olumsuz yönde olması ile ilişkili olduğu görülmektedir. Alanyazında çocuklarda algılanan stres ile zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırma bulunamamıştır. Öte yandan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda stres ve zorbalık ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur (Ör: Olafsen ve Viemerö, 2000; Andreou, 2001; Kochenderfer-Ladd, 2004; Konishi ve Hymel, 2009; Hesketh vd., 2010). Çalışmaların bulguları incelendiğinde yüksek düzeyde stresin hem zorba hem de kurban rolünde olma ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Vanaelst ve diğerleri (2012) yaptığı çalışmada okulda görülen yaygın sorunlardan biri olan zorbalığın öğrencilerin yaşamındaki merkezi bir stres kaynağı olarak tespit etmiştir. Bu durumun nedeni zorbalık, ilişkisel bir sorun olarak görülmekte ve öğrencinin akran ilişkilerini doğrudan etkilemektedir (Gökler, 2009). Akran ilişkilerinde yaşanan olumsuz deneyimler öğrencinin yoğun düzeyde stres yaşamasına, olumsuz davranış eğilimi geliştirmesine ve pek çok sorun yaşamasına neden olmaktadır (Ekşi, Çini, ve Sevim, 2020).

Sosyal destek kavramının algılanan stres ve zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişkiyi açıkladığı düşünülmektedir. Sosyal desteğin strese bağlı fiziksel ve psikolojik etkileri azalttığı ve stres yaratan mevcut durumu sonlandırmaya bile stresle başa çıkma isteğini arttırdığı belirlenmiştir (Güven, 2015). Akran desteği olan çocukların kendilerini daha mutlu hissetmeleleri ve daha az düzeyde stres algılamaları muhtemeldir. Akranlarına yönelik gerçekleşen zorbalık eylemlerine yönelik tutumlarının da istendik yönde olması bu durum ile ilişkili olabilir.

Stres ve zorbalık ile ilgili bir araştırmanın verilerinin Covid-19 Pandemi sürecinde toplanmasının araştırma üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Pandemi sürecinin çocukların günlük yaşamı üzerindeki etkisi inceleyen çalışmalar (Golberstein, Wen ve Miller, 2020; Pisano, Galimi ve Cerniglia, 2020; Üstündağ, 2021) incelendiğinde çocukların pandemi öncesine göre daha kolay sinirlenebildikleri,



odaklanma sorunu yaşadıkları, daha yorgun hissettikleri ve rutinlerin bozuldukları ve daha yoğun stres yaşadıkları belirtilmiştir. Buna göre, pandemi sürecinin çocukların sosyal yaşamlarını, okul hayatlarını ve psikolojik durumunu olumsuz yönde etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Stres ile ilgili benzer durum zorbalık değişkeni içinde geçerlidir. Öğrencilerin ilişkisel bir sorun olan zorbalık ile ilgili deneyimlerinin ve sıklığının bu süreçten etkilendiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, akranlarıyla daha az etkileşim içerisinde olan öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarını nasıl etkilediğinin net olarak bilinmemesi araştırmanın sınırlılıkları arasında görülmektedir. Her ne kadar araştırmanın verilerine okulların açık olduğu bir dönemde ulaşılsa da yüz yüze eğitimin aralıksız devam ettiği bir döneme göre öğrenciler arasındaki etkileşimin çok daha az olduğu söylenebilir.

#### **5.1.2.2. Test Edilen Modele İlişkin Tartışma**

Bu araştırmanın temel amacı kapsamında 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile işlevselliği algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkide stresin aracı rolü incelenmiştir. Bu model, konu ile ilgili araştırmalar sonucundan ulaşılan bilgiler (Örn: Connolly ve Q'Moore, 2003; Holt, Kaufman ve Finkelhor, 2009; Kochenderfer-Ladd, 2004; Duncan, 2011; Vanaelst vd., 2012) ve kuramsal açıklamalar (Bowlby, 1973; Bronfenbrenner, 1979; Bandura, 1999) doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda yol analizi ile test edilen modelin sonucuna göre, algılanan aile işlevselliğinin stres aracılığı ile zorbalığa yönelik tutumları etkilediği görülmüştür. Bu bulgu zorbalığa yönelik tutumları belirlemede aile işlevselliğine ek olarak algılanan stresin de önemini göstermektedir. Test edilen modelin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu ve modelin doğrulandığı görülmüştür.

Aracılık analizi ile ilgili yapılan çalışmanın bulgusuna göre, öğrencilerin algıladığı her iki aile ilişki biçimi ile zorbalığa yönelik tutum arasında stresin aracı rolü olmasına rağmen engelleyici aile ilişkilerinin stresi yordama gücünün destekleyici aile ilişkilerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre destekleyici aile ilişkilerine sahip olmak algılanan stresi azaltmasına rağmen engelleyici aile ilişkilerinin varlığı stres üzerinde daha çok etkilidir. Anlaşılacağı üzere olumsuz aile yaşantılarının olumlu yaşantılara göre stres ile daha yakın bir ilişkisi bulunmakta ve bu ilişki zorbalığa yönelik tutumları etkilemektedir. Benzer şekilde engelleyici aile ilişkilerinin çocukların zorbalığa yönelik tutumlarını yordama gücü, destekleyici aile

ilişkilerine göre daha yüksek düzeydedir. Yine bu bulgu, ailenin sağlıklı ve işlevsiz fonksiyonlarının öğrencilerin algıladığı stres ve zorbalığa yönelik tutumları üzerinde daha etkili bir değişken olduğunu kanıtlamaktadır.

Aile işlevselliğinin stres aracılığıyla zorbalığa yönelik tutumları etkilemesi, öğrencilerin stresle başa çıkma yaklaşımları, akran ilişkileri, ekolojik sistemler kuramı ve sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde açıklanabilir. Stresle başa çıkma, bireyin geliştirdiği bilişsel ve davranışsal stratejilerden oluşmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1988). Uygun stratejiler var olan olumsuz durumu düzenleyebilmesine rağmen uygun olmayan başa çıkma stratejileri ise bireye ve çevresine zarar verebilmektedir. Çocukluk döneminde stres ile başa çıkma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde problem çözme becerisi gelişmeye başlamakta ve on yaş civarında çocukların bilişsel stratejileri uygulayabildiği görülmektedir (Saarni, 1999). Dolayısıyla bu yaş grubundaki çocukların ebeveynlerinin ve bakım veren kişilerin başa çıkma stratejilerini uyguladığı belirtilmektedir (Zimmer-Gembeck, Lees ve Skinner 2011). Araştırmanın hedef grubu dikkate alındığında da öğrencilerin stres başa çıkma stratejilerinde ebeveynlerini rol model aldıkları ifade edilebilir.

Ailenin işlevselliği ile algılanan stres ve başa çıkma stratejileri arasında ilişki bulunmaktadır (Sanford, 2003; Graham ve Conoley, 2006; Kubin-Mete ve Bilge, 2018; Doğan-Bulut ve Asan, 2020). İşlevsel olarak değerlendirilen ailelerde ebeveynler stresle başa çıkmada daha uygun stresle başa çıkma stratejilerini kullanmaktadır. Bu sebeple engelleyici aile ilişkilerine sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde stres yaşadığı ve uygun olmayan başa çıkma stratejilerini kullandıkları düşünülmektedir. Aynı zamanda daha yoğun düzeyde stres yaşayan öğrencilerde okula karşı olumsuz duygular hissetme, devamsızlık yapma, akademik başarıda azalma, arkadaşları ile olumlu iletişim kuramama görülmektedir (Korkut-Owen, 2015). Olumsuz akran ilişkileri ve deneyimlerinin algılanan stresi ve zorbalığa yönelik tutumları etkilediği düşünülmektedir.

Akran ilişkileri aile, kültür, stres ve sosyal destek gibi konular ile ilişkili bir kavramdır. Çocuk ve ergenlerin gelişimi açısından akran ilişkileri önemli yere sahiptir. Akran reddi saldırganlık, düşük düzeyde sosyal beceri ve empati eksikliği ile ilişkilidir (Calp, Karaman ve Çavuşoğlu, 2018). Akran reddi ve stres arasında pozitif düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir (Yaacob vd., 2009). Benzer şekilde akran reddi ve akran zorbalığı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Acquah vd., 2016). Dolayısıyla yakın akran ilişkileri ve akran kabulünün öğrenci üzerinde sosyo-duygusal açıdan olumlu etki

yarattığı söylenebilir. Algılanan stresin olumlu akran ilişkilerine bağlı olarak zorbalığa yönelik istendik tutumları etkilemiş olabilir.

Çocukların yaşamlarındaki stres yaratan olayları algılama şekilleri de stresle başa çıkma yöntemlerini etkilemektedir (Compas vd., 1991). Algılanan stres ile birlikte stresin farklı tepkileri ortaya çıkabilmektedir. Araştırmada kullanılan algılanan stres ile ilgili ölçekteki maddeler incelendiğinde yüksek düzeyde stres yaşayan çocuklarda sakinleşmekte zorlanma, iş ve ödev yetiştirmede zaman kaygısı yaşama, sorunları düşünerek vakit geçirme, kolayca kızma, çabuk sabırsızlanma, kötüye odaklanma, kolayca keyfin kaçması ve üzülme görülmektedir ( Oral ve Ersan, 2017). Bu durumu daha yoğun düzeyde yaşayan öğrencilerin zorbalık olgusu ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarının olumsuz şekillendiği söylenebilir.

Özetle, araştırmanın sonucunda çocukluk döneminde, engelleyici aile ilişkileri ve destekleyici aile ilişkileri olarak değerlendirilen aile işlevselliği kavramı ile zorbalığa yönelik tutum arasındaki ilişkide stresin aracı rolü bulunmuştur. Bu tespitin eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti veren psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilere uygulanması muhtemel gelişimsel, önleyici ve iyileştirici hizmetler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

## 5.2.SONUÇ

Bu araştırma 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile işlevselliği algısı ile zorbalığa yönelik tutumu arasındaki ilişkide stresin aracı rolünün incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere 3 boyut (Onaylayıcı Tutum, Reddedici Tutum, Çekimser Tutum) ve toplam 15 maddeden oluşan “Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile işlevselliği algısının alt boyutları, zorbalığa yönelik tutum ve alt boyutları ile stres arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yol analizi ile test edilen modelde aile işlevselliği algısının zorbalığa yönelik tutumu anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Aile işlevselliği algısının stresi anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Öğrencilerin algıladığı stresin zorbalığa yönelik tutumu anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.Yapılan aracılık analizine göre, 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile

işlevselliği algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişki stres aracılığıyla sağlanmaktadır. Araştırma kapsamında test edilen modelin uyum iyiliği indekslerinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

### **5.3.ÖNERİLER**

Araştırmanın sonucuna göre 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aile işlevselliği algısı ile zorbalığa yönelik tutumu arasındaki ilişkide stresin aracı rolü bulunmuştur. Bu bölümde araştırma sonucuna göre öneriler sunulmuştur.

#### **5.3.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Çalışmada elde edilen bilgi, aile ilişkilerinin önemini göstermektedir. Yurt içinde aile işlevselliğinin incelendiği çalışmalar çoğunlukla ergen ve yetişkin grupları üzerinde yürütülmüştür. Çocuk psikolojisi ve aile terapisi alanındaki gelişmelerle aile ilişkilerinin incelenmesinde çocukların görüşlerini değerlendirmenin önemi artmıştır. Son çocukluk dönemi ile ilgili yapılacak yeni araştırmalarda çocukların ve ebeveynlerin görüşlerinin birlikte değerlendirilmesi ve karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle ilgili literatür desteklenebilir.

Çalışmanın temel bulgusu doğrultusunda 4., 5., ve 6. sınıf öğrencilerinin stres kaynakları derinlemesine görüşmeler ile araştırılabilir. Bu şekilde öğrencilerin stresle başa çıkmasına katkı sunacak grupla psikolojik danışma oturumları veya psikoeğitim programları hazırlanarak deneysel çalışmalar yapılabilir.

Geliştirilen “Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak öğrencilerin zorbalık sistemindeki davranışları ve rolleri incelenebilir. Yapılacak çalışma sonucuna göre zorbalığa yönelik tutumun zorbalık sistemine etkisinin anlaşılmasına katkı sunabilir.

Ebeveynlerin zorbalığa yönelik mücadelede katılımının sağlanması, eğitilmesi ve zorbalığa bakış açısının istendik yönde olması için ebeveynlerin de zorbalığa yönelik tutumunun incelenmesi önerilmektedir. Bu kapsamda ebeveynlerin zorbalık ile ilgili bilgi, deneyim ve düşüncelerini değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirerek ebeveynlerin ve çocuklarının zorbalık ile ilgili bakış açıları karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

Geliştirilen “Çocuklar için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği”nin daha küçük yaş grubundaki öğrencilere uygulanabilmesi için geçerlilik ve güvenilirlik işlemleri farklı örneklem gruplarına uygulanabilir.

### **5.3.2.Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler**

Okul psikolojik danışmanları tarafından ailelerin işlevselliğini arttırmak amacıyla ebeveynlere yönelik seminer ve grup rehberliği gibi çalışmalar düzenlenebilir. Veli akademileri kapsamında iletişim becerileri, ailede pozitif disiplin ve aile içi iletişim gibi eğitim konularına yer verilebilir. Bu çalışmalarla ebeveynlerin ailenin dinamiğini bozan sağlıklı ve işlevsiz yönleri düzenlemeleri için fırsat oluşturulabilir.

Psikolojik danışmanların zorbalığa yönelik önleme ve müdahale çalışmalarında okul idaresinin ve öğretmenlerin tutumları önem taşımaktadır. Bu doğrultuda belirli aralıklarla okul personeline zorbalık ile ilgili eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Zorbalık ile ilgili mücadelede öğrencilerin sosyal destek ağını geliştirmek ve olumlu akran ilişkilerini sağlamak amacıyla bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Okul psikolojik danışmanları tarafından okul ve sınıf risk haritalarının güncel tutulması sonucunda aile bağlamında risk grubunda olan öğrenciler ile ilgili çalışmalar planlanabilir. Nitekim okul psikolojik danışmanları akademik, sosyal ve kariyer alanında yapılacak rehberlik çalışmalarda da risk haritalarından faydalanabilir.

Özel Eğitim ve Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan sınıf rehberlik programlarında doğrudan stres ile ilgili etkinlikler incelendiğinde ortaokul kademesinde 8.sınıf etkinlikleri arasında “Stres Kutusu” ve “Stres Bana Engel Değil” çalışmaları görülmektedir. Bu çalışmanın temel bulgusu doğrultusunda psikolojik danışmanların daha küçük yaşlardaki öğrenciler içinde stres ve başa çıkma yollarına yönelik olarak etkinlikleri uygulaması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Acquah, E. O., Topalli, P. Z., Wilson, M. L., Junttila, N., & Niemi, P. M. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 320-331.
- Adelson, J. L., & McCoach, D. B. (2010). Measuring the mathematical attitudes of elementary students: The effects of a 4-point or 5-point Likert-type scale. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 796-807.
- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. Newyork: Guilford Press.
- Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9, 23-36.
- Agolla, J. E. (2009). Occupational stress among police officers: the case of Botswana police service. *Research Journal of Business Management*, 2(1), 25-35.
- American Psychological Association (APA) (2009). Stress in America. <http://www.apa.org/news/press/releases/stress/2009/signs-stress.pdf> [18.10.2021]
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı. (E. Koroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R.M. (2012). *Sosyal Psikoloji*. (O.Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Arısoy, K.N.(2020). *Anne ve Babası Boşanmış Çocukların Yalnızlık ve Algıladıkları Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ateş, F. B. (2021). Aile Danışmanlığı. T. Akbaş ve N. Özabacı (Ed.). *Kuram ve Uygulamaları ile Aile Danışmanlığı* (s. 3-37). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.

- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(5), 343-355.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Balkaya-Çetin, A. (2021). Aile Danışmanlığı. T. Akbaş ve N. Özabacı (Ed.). *Kuram ve Uygulamaları ile Aile Danışmanlığı* (s. 44-64). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2012). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Banqueri, M., Méndez, M., & Arias, J.L. (2017). Impact of stress in childhood: Psychobiological alterations. *Psicothema*, 29, 18-22.
- Bayraktar, F. (2006). İlköğretimde zorbalık ve kurban olma: ergenlik öncesi çocuklarda zorbaların, kurbanların, zorba/kurbanların ve katılmayan grubun karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Bülteni*, 38, 43-58.
- Bishop, S.M ve Ingersoll, G.M (1988). Evlilik çatışması ve aile yapısının, ergenlik öncesi ve erken ergenlerin benlik kavramlarına etkisi. *Gençlik ve Ergenlik Dergisi* , 18(1), 25-38.
- Bulut, I. (1993). *Ruh Sağlığının Aile İşlevlerine Etkisi*. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Bulut, N. D., & Asan, A. (2020). Evli bireylerin aile yaşam döngüsü basamaklarında algıladıkları stres ve aile stresörleri ile başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 61-78.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri. (İ. D. E. Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bolat, S. D., Şahin, R., & Baloğlu, M. (2011). Aile içi şiddet ve okul zorbalığı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 147-162.
- Bowen, M. (1966). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive Psychiatry*, 7(5), 345-374.

- Bee, H. L., & Boyd, D. R. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O.Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Bjerke, H. (2011). It's the way they do it: expressions of agency on child-adult relations at home and school. *Children & Society*, 25(2), 93–103.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370.
- Bonn, M. (1995). Associations between peer relations in childhood and adversity. *Early Child Development and Care*, 105(1), 77-91.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Volume 2 Separation Anxiety and Anger* New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Broberg, M. (2012). Young children's well-being in Finnish stepfamilies. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 401-415.
- Calp, Ş., Karaman, E. R., & Çavuşoğlu, F. (2018). İlkokulda akran ilişkileri: Farklı başarı düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencileri arkadaş özerklik desteği hissediyor mu. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 237-265.
- Carr, A. (2012). *Family Therapy: Concepts, Process and Practice*. Chichester: Wiley.
- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Attitudes towards authority and violence among adolescents: Differences according to gender. *Suma Psicológica*, 22(2), 102-109.
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42(2), 237-251.
- Clayton, C. L. (2014). 'With my parents I can tell them anything': intimacy levels within British Chinese families. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 22-36.
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559–567.
- Coie, J., & Dodge, K. (1998). *Aggression and antisocial behaviour*. *Handbook of Child*. New York: Wiley.
- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V., & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues*, 47(4), 23-34.



- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Craven, J. S. (2014). *Measuring students' attitudes toward bullying* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Humboldt State University, California.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. New York: Psychology Press.
- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V., & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues*, 47(4), 23-34.
- Cohn, D. A., Patterson, C. J., & Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 315-346.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Sage Publications, Inc.
- Cox, M. J., & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 243-267.
- Çankaya, Z. Ç., & Tümer, T. (2020). Life quality of 9-11 year-old children: Family functionality and demographic variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(3), 697-724.
- Çağlar, E. E., Türk, T., & Sanal, Y. (2019). Zorbalığa dair bilişsel yargıların, tepkisel ve amaca yönelik saldırganlığın aile içi şiddet olgusu açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 130-142.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180.

- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Demirbaş, N. K., & Öztemel, K. (2019). Zorbalıkta seyirci müdahale ölçeği'nin (zsmö) türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 965-985.
- Demirtaş Zorbaz, S., & Korkut Owen, F., (2013). Developing family relationship scale for children. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 58-67.
- DeWellis R. (2014). *Ölçek geliştirme*. (T. Totan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W., & Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159-173.
- Dickstein, E. B., & Posner, J. M. (1978). Self-esteem and relationship with parents. *The Journal of Genetic Psychology*, 133(2), 273-276.
- Dölek N. (2002). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirmek için hazırlanan bir programın etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duncan, R. D. (2011). *Family relationships of bullies and victims*. New York, NY: Routledge.
- Ekşi, H., Çini, A., & Sevim, E. (2020). Çocuklarda okul temelli yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide algılanan stresin aracı rolü. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1460-1470.
- Ekşisu, M. (2009). *Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Epstein, N. B., Bishop, D. S., & Levin, S. (1978). The McMaster model of family functioning. *Journal of Marital and Family Therapy*, 4(4), 19-31.
- Epstein, K., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*. 9(2), 171- 180.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme- I temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. & Dereboy, Ç. (2013). algılanan stres ölçeğinin türkçeye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik analizi. *Yeni Sempozyum*, 51(3), 12-20.
- Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(6), 419-429.
- 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.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory Into Practice*, 52(4), 233-240.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., & Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among US middle school students. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 45-60.
- Eyüboğlu, D., Güvenir, T., Kavurma, C., & Taş, F. V. (2018). Kendine zarar verme davranışı olan ergenlerin aile işlevselliği. *Klinik Psikiyatri*, 21, 370-379.
- Evirgen, N (2010). *Aile İçi Örgütlerinin Çocukların Algıları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fakirullahoğlu, A. M. M., & Köseoğlu, S. A. (2021). Çocuklar için zorbalığa yönelik tutum ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Humanistic Perspective*, 3 (3), 593-609.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 12(3), 177-190.
- Feng, G. F. (1992). *Management of stress and loss*. Taipei: Psychological Publishing Company, Ltd.

- Flaskas, C. (2005). Psychoanalytic ideas and systemic family therapy: Revisiting the question 'Why bother?'. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 26(3), 125-134.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133.
- George, M. J., & Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 832-851.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256.
- Gladding, T. S. (2015). *Aile terapisi tarihi, kuram ve uygulamaları*. İ. Keklik ve İ. Yıldırım (Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yay.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 Secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-157
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 139-156.
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 819-820.
- Gökkaya, F., & Sütçü, S. T. (2015). Çocuklar için zorbalıkla ilgili bilişler ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16.
- Gökkaya, F., & Sütçü, S. T. (2018). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Gökkaya, F., & Sütçü, S. T. (2018). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).

- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapmaları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, I., Siğirli, D., & Vural, A. P. (2020). Akran Zorbalığı İle Aile Duygu Dışa Vurumu ve Psikopatoloji Arasındaki İlişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86.
- Graham, J. M., & Conoley, C. W. (2006). The role of marital attributions in the relationship between life stressors and marital quality. *Personal Relationships*, 13(2), 231-241.
- Greeff, P., & Grobler, A. A. (2008). Bullying during the intermediate school phase: A South African study. *Childhood*, 15(1), 127-144.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Haley, J., & Richeport-Haley, M. (2004). *The art of strategic therapy*. New York: Routledge.
- Henderson B. N., & Baum, A. (2005). Biological Mechanisms of Health and Disease. S. Sutton, A. Baum and M. Johnston (Ed.). *The SAGE Handbook of Health Psychology* (p. 69-93). London: Sage Publications.
- Herman, J. (2015). *Travma ve iyileşme şiddetin sonuçları ev içi istismardan siyasi teröre*. (T. Tosun, Çev.). İstanbul: Literatür yayınları.
- Hesketh, T., Zhen, Y., Lu, L., Dong, Z. X., Jun, Y. X., & Xing, Z. W. (2010). Stress and psychosomatic symptoms in Chinese school children: cross-sectional survey. *Archives of Disease in Childhood*, 95(2), 136-140.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Hughes, A. A., Hedtke, K. A., & Kendall, P. C. (2008). Family functioning in families of children with anxiety disorders. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 325.
- Holt, M. K., Kaufman Kantor, G., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63.

- Hoover, J. H. & Oliver, R. (1996). *The Bullying Prevention Handbook*. Indiana: National Educational Service.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 1-11.
- İme, Y., Erden-Çınar, Keskinoglu, M.Ş. & Kütük, H. (2020) çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 137-152.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., ..... et al. (2016). Growing up unequal: Gender And socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. Copenhagen, Denmark: WHO.
- Kagan, J. & R.B. Zajonc (2004). *Emotions, cognition, and behavior*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik Aile ve İnsan Gelişimi Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karacaoğlu, D. (2019). *Çocuklarda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile Aile İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, Z. & Yavuzer, Y. (2018). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları, örnek uygulamalarla temel ve güncel kuramlar. Ankara: Pegem Akademi.
- Kapçı, 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.
- Keleş, S., & Raşit, A. (2020).Ortaokul öğrencileri için zorbalığa yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 415-434.
- Kessler, R. C., Avenevoli, S., Costello, E. J., Georgiades, K., Green, J. G., Gruber, M. J., . . . Sampson, N. A. (2012). Prevalence, persistence, and sociodemographic correlates of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication Adolescent Supplement. *Archives of General Psychiatry*, 69, 372-380.
- Kevorkian, M. M., Rodriguez, A., Earnhardt, M. P., Kennedy, T. D., D'Antona, R., Russom, A. G., & Borrer, J. (2016). Bullying in elementary schools. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 9(4), 267-276.

- Kilic, S., & Altinok, M. (2017). Children's empathic tendencies: Effect of perceived family relations. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(1), 150-156.
- Klajs, K. (2016). Jay Haley: Pioneer in strategic family therapy. *Psychotherapia*, 2 (177), 17-28.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Social Development*, 13(3), 329-349.
- Koç, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konishi, C., & Hymel, S. (2009). Bullying and stress in early adolescence: The role of coping and social support. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 333-356.
- Korkut-Owen, Fidan (2015). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kubin Mete, B., ve Bilge, F. (2018). Çocuk istismarı: Stres, aile işlevselliği, sosyal yalıtım, kabul/red. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 213-246.
- Lawshe, C. H. (1975). A. Quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion* (pp. 37– 67). Oxford, England: Oxford University Press.
- Lee, D. & Lim H. (2008) *Ölçek geliştirme* (Çev. D. M. Siyez). P. P. Heppner, B. E. Wampold, & D. M. Kivlighan (Ed.), *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri içinde* (s. 533-570). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Leech, N.L., Barrett, K.C. & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation, 2nd Edition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Lester, P. E., & Bishop, I. K. (2000). *Handbook of Tests and Measurement in Education and The Social Sciences*. Maryland: Scarecrow Press.

- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
- Lyon, B. (2002). Psychological stress and coping: Framework for post-stroke psychosocial care. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 9(1), 1-15.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.
- Madanes, C. (1991). *Strategic family therapy*: Brunner/Mazel.
- Manly, J. T., Lynch, M., Oshri, A., Herzog, M., & Wortel, S. N. (2013). The impact of neglect on initial adaptation to school. *Child Maltreatment*, 18(3), 155-170.
- Mathijssen, J. J., Koot, H. M., Verhulst, F. C., De Bruyn, E. E., & Oud, J. H. (1998). The relationship between mutual family relations and child psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(4), 477-487.
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 226-245.
- McConville, D. W., & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 179-187.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36(4), 611-637.
- Melguizo-Ibáñez, E., Viciano-Garófano, V., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., & González-Valero, G. (2021). Physical activity level, mediterranean diet adherence, and emotional intelligence as a function of family functioning in elementary school students. *Children*, 8(1), 6.
- Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(2), 115-134.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253.



- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 23(4), 245-257.
- Miller, I. W., Ryan, C. E., Keitner, G. I., Bishop, D. S., & Epstein, N. B. (2000). The McMaster approach to families: Theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 168-189.
- Midgett, A., Dumas, D. M., Johnston, A. D., Trull, R., & Miller, R. (2017). Rethinking bullying interventions for high school students: A qualitative study. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 00, 1–18.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 289-302.
- Murdock, N. L. (2016). Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları (F. Akkoyun, Çev. Ed.). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Nichols, M. P. (2013). Aile terapisi kavramlar ve yöntemler (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Osborne-Oliver, K. M. (2010). Parent–child relationships and bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 187– 198). New York: Routledge.
- Ng, J. W., & Tsang, S. K. (2008). School bullying and the mental health of junior secondary school students in Hong Kong. *Journal of School Violence*, 7(2), 3-20.
- Nesdale, D., & Scarlett, M. (2004). Effects of group and situational factors on pre-adolescent children's attitudes to school bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 428-434.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

- Notko, M. & Sevont, E. (2018). Conflicts in family relations, children's emotions and agency. *Children & Society Volume*, 32, 61–72.
- O'Brien, K. (1993). Improving survey questionnaires through focus groups- Successful focus groups: *Advancing the etate of the art* (pp. 105-117). SAGE Publications, Inc.
- Oflazoğlu-Göncü, F. (2013). *4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz – yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Olafsen, R. N., & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 57-65.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying At School. What We Know And What We Can Do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1999). Sweden, In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R, Catalano, & P, Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp, 7-27), London: Routledge.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 70-84.

- Oral, T., & Ersan, C. (2017). Çocuklarda (8-11 yaş) algılanan stres ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (37), 419-428.
- Oral, T. (2020). Mediating role of school attachment in the relationship between perceived stress and school satisfaction. *European Journal of Educational Sciences*, 7(3), 174-193.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J.A. (1999). Spain. P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ... & Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive behavior*, 38(5), 342-356.
- Olson, J. M., & Maio, G. R. (2003). Attitudes in social behavior. *Handbook of psychology*, 299-325.
- O'Moore, A.M. & Minton, S.J. (2011), *Cyber-Bullying: The Irish Experience*. New York: Nova Science Publishers.
- Özada, A., & Duyan, V. (2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve zorbalık. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(1), 49-55.
- Özel, Y., & Karabulut, A. (2018). Günlük yaşam ve stres yönetimi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1, 48-56.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Petrosino, A., Guckenburg, S., DeVoe, J., & Hanson, T. (2010). What characteristics of bullying, bullying victims, and schools are associated with increased reporting of bullying to school officials? (Issues & Answers Report, REL 2010–No. 092). Issues ve Answers. *Regional Educational Laboratory Northeast & Islands*. website: [http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/rel\\_2010092.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/rel_2010092.pdf)
- Pekel-Uludagli, 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.
- Petty, R. E., & Briñol, P. (2010). Attitude structure and change: Implications for implicit measures. In B. Gawronski & K. B. Payne (Eds.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications* (pp. 335–352). New York: Guilford Press.

- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Pisano, L., Galimi, D., & Cerniglia, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. *PsyArXiv Preprints*, 4(3), 34-46.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 533-551.
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-13.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 36(2), 81-94.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive behavior*, 38(5), 378-388.
- Powell, R. A., Single, H. M., & Lloyd, K. R. (1996). Focus groups in mental health research: enhancing the validity of user and provider questionnaires. *International Journal of Social Psychiatry*, 42(3), 193-206.
- Rican, P., Klicperova', M. & Koucka', T. (1993) Families of bullies and their victims: A children's view. *Studia Psychologica*, 35, 261-265.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Rivers, I., ve Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22(2), 28-34.
- Rigby K (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford.

- Sanford, K. (2003). Problem-solving conversations in marriage: Does it matter what topics couples discuss?. *Personal Relationships*, 10(1), 97-112.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Satan, A., & Kulaksızoğlu, A. (2008). Zorbalık davranış eğilimi ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimler Dergisi*, 28(1), 115-126.
- Satir, V. M. (1975). Family life education-a perspective on the educator. *Small Group Behavior*, 6(1), 3-10.
- Satir, V. (1988). *The new peoplemaking*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Satir, V. (2018). *Temel aile terapisi*. (S. Yeniçeri, Çev.) İstanbul: Beyaz.
- Savcı, M., & Aysan, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 44-56.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schaffer, H.R. (1996). *Social Development*. Malden, MA: Blackwell.
- Schrodt, P. (2005). Family communication schemata and the circumplex model of family functioning. *Western Journal of Communication*, 69(4), 359-376.
- Schwarzer, R. & Schulz, U. (2003). Stressful Life Events. I. B. Weiner (Ed.) *Handbook of Psychology, Health Psychology*, 9, (p. 27-50). New Jersey: Wiley and Sons.
- Scholey, A., Gibbs, A., Neale, C., Perry, N., Ossoukhova, A., Bilog, V., ... & Buchwald-Werner, S. (2014). Anti-stress effects of lemon balm-containing foods. *Nutrients*, 6(11), 4805-4821.
- Selye, H.(1956). *The Stress of Life*; Mc Gran-Hill Book Company Inc.: New York.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1, 37-44.

- Sigurgeirsdóttir, V., & Arnarsson, Á. M. (2018). Viðhorf íslenskra grunnskólanema til eineltis og inngripa í eineltismál út frá reynslu þeirra af einelti. *Netla*.
- Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. *American Journal of Public Health, 102*(12), 2280-2286.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2011). Perceived control and the development of coping. In S. Folkman (Ed.), *The oxford handbook of stress health and coping* (pp. 35–50). Oxford University Press.
- Simpson, E. G., Vannucci, A., Lincoln, C. R., & Ohannessian, C. M. (2020). Perceived stress moderates the impact of internalizing symptoms on family functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 40*(9), 1291-1317.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society, 14*(4), 294-303.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 26*(1), 1-9.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefvooghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen–Country international comparison. *Child Development, 73*(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2018). Commentary: Types of bullying, types of intervention: reflections on Arseneault (2018). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(4), 422-423.
- Snoeren, F., & Hoefnagels, C. (2014). Measuring perceived social support and perceived stress among primary school children in the Netherlands. *Child Indicators Research, 7*(3), 473-486.
- Sullivan, K. (2010). *The anti-bullying handbook*. Sage.
- Swearer, S. M., & Cary, P. T. (2003). Perceptions and attitudes toward bullying in middle school youth: A developmental examination across the bully/victim continuum. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 63-79.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence, 23*(1), 21-34.

- Stadelmann, S., Perren, S., Von Wyl, A., & Von Klitzing, K. (2007). Associations between family relationships and symptoms/strengths at kindergarten age: what is the role of children's parental representations?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 996-1004.
- Steinberg, L. & Silk, J.S. (2002). Parenting Adolescents. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Children and Parenting* (2nd ed., vol1, pp.103-133). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stephoe, A., & Ayers, S. (2005). Stress, health and illness. In S. Sutton, A. Baum and M. Johnston (Eds.). *The SAGE handbook of health psychology* (p. 169-196). London: Sage Publications.
- Shahsavarani, A. M., Azad Marz Abadi, E., & Hakimi Kalkhoran, M. (2015). Stress: Facts and theories through literature review. *International Journal of Medical Reviews*, 2(2), 230-241.
- Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 180-190.
- Şireli, Ö., & Aysev S, A. (2016). Depresyonu olan ergenlerin anne-baba kabul-red algıları ve aile işlevleri açısından incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(5).
- Şirin, A, Özgen, G, Akca-Erol, F., & Akça-Koca, D. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Aile İlişkilerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 48 (48), 59-72.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Ally And Bacon.
- Thompson, R. A. (2014). Stress and child development. *The Future of Children*, 24(1), 41-59.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 53-79.
- Tse, J. L., Flin, R., & Mearns, K. (2007). Facets of job effort in bus driver health: Deconstructing" effort" in the effort-reward imbalance model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(1), 48.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian journal of School Psychology*, 25(1), 114-130.

- Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 180-190.
- UNICEF. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: UNICEF. Retirado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Uysal Bayrak, H., Özen Altınkaynak, Ş. & Erginsoy Osmanoğlu, D. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların problem durumunda kullandıkları başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 72-82.
- Üstündağ, A. (2021). COVID-19 karantinasının çocukların günlük yaşamı ve alışkanlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 14-22.
- Van Goethem, A. A., Scholte, R. H., & Wiers, R. W. (2010). Explicit-and implicit bullying attitudes in relation to bullying behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 829-842.
- Vanaelst, B., De Vriendt, T., Huybrechts, I., Rinaldi, S., & De Henauw, S. (2012). Epidemiological approaches to measure childhood stress. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 26(3), 280-297.
- Volpe, J. F. (2000). A guide to effective stress management. *Career and Technical Education*, 48(10), 183-188.
- Vogt, D. S., King, D. W., & King, L. A. (2004). Focus groups in psychological assessment: enhancing content validity by consulting members of the target population. *Psychological Assessment*, 16(3), 231.
- Yaacob, S. N., Juhari, R., Talib, M. A., & Uba, I. (2009). Loneliness, stress, self esteem and depression among Malaysian adolescents. *Jurnal Kemanusiaan*, 7(2).
- Yeşilyaprak, B. & Dursun-Balanuye, I. (2012). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 38-48.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, S., Tezer, E., & Çileli, M. (2005). Bir ilköğretim okulundaki zorba, kurban, zorba/kurban ve kontrol gruplarının davranış özellikleri ve hoşlanılma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(136).
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.



- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2021). Cognitive/affective empathy, pro-bullying beliefs, and willingness to intervene on behalf of a bullied peer. *Youth & Society*, 53(4), 563-584.
- Wible, C. (2013). Why You Should Fake a Smile: How Your Emotions Affect Your Student's Learning. <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/contagious-emotions/> [10.10.2021].
- Wilson, M., & Daly, M. (1998). Lethal and nonlethal violence against wives and the evolutionary psychology of male sexual proprietariness. *Sage Series on Violence Against Women*, 9, 199-230.
- Wilson, S., Cunningham-Burley, S., Bancroft, A., & Backett-Milburn, K. (2012). The consequences of love: Young people and family practices in difficult circumstances. *The Sociological Review*, 60(1), 110-128.
- Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 226-245.
- Winek, J. L. (2010). *Systemic family therapy: From theory to practice*. Los Angeles: Sage.
- Wright, M. O. D., Crawford, E., & Del Castillo, D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: The mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse & Neglect*, 33(1), 59-68.
- Worden, M. (2013). *Aile terapisi: temelleri*. (T. Akbaş, Çev.) Adana: Nobel.
- Wu, Z., Zou, Z., Wang, F., Xiang, Z., Zhu, M., Long, Y., ... & Liu, Z. (2021). Family functioning as a moderator in the relation between perceived stress and psychotic-like experiences among adolescents during COVID-19. *Comprehensive Psychiatry*, 111, 152274.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Lees, D., & Skinner, E. A. (2011). Children's emotions and coping with interpersonal stress as correlates of social competence. *Australian Journal of Psychology*, 63(3), 131-141.
- Zorbaz, S. D., & Owen, F. K. (2016). Çocuklar için aile ilişkileri ölçeği'nin geliştirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 58-67.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198.

## **EKLER**

Ek- 1

### **Kişisel Bilgi Formu**

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmanın temel amacı çocukların aile işlevselliği algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkide stresin aracı rolünü incelemektir. Aşağıda kişisel bilgilerinize ilişkin cevaplamanızı istediğim kısa sorular yer almaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için bu soruların eksiksiz ve doğru bir şekilde cevaplanması önemlidir. Kişisel bilgilerinizin tümü gizli tutulacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Abdulkadir M.M. FAKİRULLAHOĞLU

**1.Cinsiyetiniz:**

Kız ( ) Erkek ( )

**2.Yaşınız:**

**3.Sınıfınız:**

4.sınıf ( ) 5.sınıf ( ) 6.sınıf ( )

**4.Anne-Baba Birlikte mi?**

Birlikte ( ) Ayrı ( )

**5.Kardeş Sayınız:**

Tek çocuğum ( ) Bir kardeşim var( )

İki kardeşim var( ) Üç'ten çok kardeşim var ( )

**6.Sosyo-ekonomik durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz? 1.Düşük ( ) 2.Orta ( ) 3.Yüksek( )**

**Zorbalığa Yönelik Çocuk Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**  
**Odak Grup Görüşme Soruları**

|                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                            |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Amaç:</b> Ölçek geliştirme çalışmasında kullanmak üzere, zorbalık kavramı üzerinde tartışarak zorbalığın ne olduğuna ilişkin genel bir anlayış elde etmek ve çocuklarda zorbalığa yönelik tutumun boyutlarını belirlemek. |                                                                                                            |  |
| <b>Açılış Sorusu</b>                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                            |  |
| 1.                                                                                                                                                                                                                           | Zorbalık deyince aklınıza neler geliyor?                                                                   |  |
| <b>Giriş Soruları</b>                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                            |  |
| 2.                                                                                                                                                                                                                           | Sizce ne tür davranışlar zorbalık olarak ele alınmalıdır?                                                  |  |
| 3.                                                                                                                                                                                                                           | Zorbalığın şiddetten farklılıkları nelerdir?                                                               |  |
| <b>Geçiş Soruları</b>                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                            |  |
| 4.                                                                                                                                                                                                                           | Sizce zorbalık yapan çocukların özellikleri nelerdir?                                                      |  |
| 5.                                                                                                                                                                                                                           | Sizce zorbalık yapılan çocukların özellikleri nelerdir?                                                    |  |
| <b>Anahtar Sorular</b>                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                            |  |
| 6.                                                                                                                                                                                                                           | Bir çocuğa diğer çocuklar tarafından zorbalık yapıldığında siz neler yaparsınız?                           |  |
| 7.                                                                                                                                                                                                                           | Bir çocuğa diğer çocuklar tarafından zorbalık yapıldığında siz nasıl hissedersiniz?                        |  |
| 8.                                                                                                                                                                                                                           | Bir çocuğa diğer çocuklar tarafından zorbalık yapıldığında siz neler düşünürsünüz?                         |  |
| <b>Bitirme Sorusu</b>                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                            |  |
| 9.                                                                                                                                                                                                                           | Sizden genel olarak zorbalık hakkında görüşünüz ile ilgili bir cümle kurmanızı istersem neler söylersiniz? |  |

## ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE İLİŞKİN ÖRNEK TUTUM İFADELERİ

### İstendik Tutum İfadeleri

*Hocam ben sınıftan örnek vermek istiyorum. Bizim sınıfta bir kız var. İçine kapanık özgüvensiz. Bir tanede popüler bir kız var. Bu kız o kızı ezmeye çalışıyor. O kızda utandığı için kimseye bir şey diyemiyor. Bende bunu fark ettim. Sonra bir gün beden dersinde kız 40'a kadar saymadığı için yine ona vurdu. Sonra yanına gittim. Dedim ki niye böyle yapıyorsun. Yaptığın şey çok yanlış. Kıza çok sinirlendim. Çünkü çok yanlış bir şey yaptı. (6.sınıf)*

*Eski yakın arkadaşım vardı. Kilosu biraz fazla bir kızdı. Bizim sınıftaydı. Ona domuz diyordu. Domuz kokuyor falan filan hep öyle şeyler söylüyordu. Bende bu kızı korumaya çalıştım. Hocaya söylesek müdahale etmezdi. O yüzden ben koruyordum kızı. (6.sınıf)*

*Ben hangi konuda zorbalık yapıldığını anlamaya çalışırım. Ondan sonra öğretmenle çözülecek bir şey ise öğretmenle çözerim. Öğretmenle de çözülmezse aile meselesi ise müdüre giderdim. Ama sonunda hallederim. Engel olurum. (6.sınıf)*

### İstenmedik Tutum İfadeleri

*Genelde bir olay olduğunda uzaktan bakıyorum. Yakından değil de kenardan geçiyorum ne olduğunu anlamaya çalışıyorum. Çok karışmak istemiyorum (6.Sınıf).*

*Benim bir tane arkadaşım vardı. Sürekli döven bir tayfa vardı. O tayfa insanları dövmeye çalışıyordu. Ben ilk başta hiç birşey yapamadım. Güçlülerdi. Arkadaşım gösterdi ne yapabiliriz diye. Ama hiçbir şey yapmadık. Bizi güçlü kişiler gördü. Korktuk. Bıçakları vardı bence. O yüzden bir şey yapamıyorduk onlara. Korkuyorduk onlardan (6.sınıf).*

*Ben yapılan zorbalığa üzülürüm ama yanına yaklaşamam. Yani kendimi korumak için o kişiye yaklaşamam. Yoksa yaptığı şey çok yanlış. (6.sınıf)*

*Ben bir şey olduğunda bekliyorum. Kavga ne kadar büyüyecek merak ediyorum. Sonra bakıyorum (6.sınıf)*

*Ben genelde karışmak istemiyorum. Çünkü güçlüler. Güçlü oldukları için bana zarar verirler. (6.sınıf)*

*Bizim sınıfta bir çocuk vardı. Arkadaşlarına hep zorbalık yapardı. Bazıları da ona yaptı. Bir gün diğer çocuklar yine ona karıştı. Bende üzülmedim. Mesela o kişi eskiden zorbalık yaptıysa sonra biride ona yaparsa hoşumuza gidebilir o yüzden. (6.sınıf)*

## ÖRNEK OLAY 1

Gizem 6.sınıfa giden 12 yaşında bir çocuktur. Arkadaşları tarafından sessiz ve sakin biri olarak görülmektedir. Derslerinde başarılı bir çocuk olan Gizem, öğretmenleri tarafından sevilmesine rağmen arkadaşları tarafından fiziki görünümü nedeniyle dışlanmaktadır. Arkadaşları, Gizem'in sivilce problemi ile alay etmekte, Gizem'in çeşitli fotoğraflarını whatsapp gruplarına atmakta ve fotoğraflarıyla oynayarak dalga geçmektedir. Arkadaşları tenefüs zamanlarında Gizem'i oyunlarına dahil etmemektedir. Okul dışındaki sinema ve doğum günü gibi buluşma planlarına da Gizem'i çağırmamaktadırlar. Gizem bu olaylar karşısında arkadaşlarına tepki verdiğinde ya da ağladığında arkadaşları da "ezik" diyerek ona karşılık vermektedirler. Gizem böyle zamanlarda sinirlenip arkadaşlarına küsmekte ve daha çok tepki vermektedir. Bazı zamanlarda da arkadaşlarına küfür etmekte ve arkadaşlarına da ‘ ‘tembel” diyerek karşılık vermektedir.

**Gizem’e yapılanlar ile ilgili neler hissettin?**

**Arkadaşları sence neden Gizem’e böyle davranmaktadır?**

**Gizem’in yerinde olsaydın sen bu durum karşısında neler yapardın?**

## **ÖRNEK OLAY 2**

Mert 5.sınıfa giden 11 yaşında bir çocuktur. Ders başarısı sınıf arkadaşlarına göre daha düşük seviyededir. Mert'in sınıfta çok arkadaşı olmadığı için kendini yalnız hissetmektedir. Çoğu zaman derste gereksiz yere konuşarak öğretmenini ve arkadaşlarını rahatsız etmekte, dersin düzenini bozmaktadır. Harun ve Osman ise sınıfın en uzun ve güçlü iki çocuğudur. Bu çocukların da ders başarıları oldukça düşüktür. Bu çocuklar Mert'e “cüce” diyerek sürekli alay etmektedir. Mert'i koridorda gördüklerinde bazen iteklemektedirler. Beden eğitimi dersinde ve teneffüs zamanlarında oyunlarına Mert'i almamaktadırlar. Mert bu olaylar karşısında çoğunlukla susmasına rağmen bazı zamanlarda da ağlamakta, sinirlenmekte ve küfürle karşılık vermektedir. Mert sınıf arkadaşları tarafından oyuna alınmadığında ise kendinden küçük çocuklarla oynamakta ve bazen de onlara sataşarak onları kızdırmaktadır.

**Mert'e yapılanlar hakkında neler hissettin?**

**Harun ve Osman sence neden Mert'e böyle davranmaktadır?**

**Mert'in yerinde olsaydın sen bu durum ile ilgili neler yapardın?**

**“ ÇOCUKLAR İÇİN ZORBALIĞA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ” ADAY  
ÖLÇEK İÇİN UZMAN GÖRÜŞ FORMU**

Sayın hocam, aşağıda görüşlerinize sunulan “Çocuklar İçin Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği” aday ölçek formu 8-12 yaş çocukları için doktora tezi kapsamında oluşturulmuştur. Aday ölçek formundaki maddeler için “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor” ise uygun, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ise uygun ancak düzeltilmeli ve “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” ise çıkartılmalı şeklinde üçlü derecelendirilmektedir. Aday ölçek formu hakkındaki görüşleriniz oldukça faydalı olacaktır. Bu bakımdan uygun ancak düzeltilmeli seçeneğini işaretlediğiniz takdirde maddenin nasıl olması gerektiği ile ilgili düzeltme yapmanız araştırmaya oldukça katkı sunacaktır. Aday ölçek formunu değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı

Abdulkadir Muhammed Memduh  
FAKİRULLAHOĞLU

| Aday Ölçek Maddeleri                                                                    | UYGUN | UYGUN ANCAK DÜZELTİLMELİ | ÇIKARTILMALI |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------|--------------|
| 1.Güçlü olan çocukların diğer arkadaşlarına istediklerini yaptırma hakkı vardır.        | 10    | 1                        | 0            |
| 4. Bir çocuğun arkadaşı yoksa nedeni kendisidir.                                        | 9     | 2                        | 0            |
| 5. Bir çocuk güçlü olduğunu göstermek istiyorsa diğerlerini ezmelidir.                  | 9     | 2                        | 0            |
| 10.Bazı çocuklarla alay etmek keyiflidir.                                               | 9     | 2                        | 0            |
| 11.Arkadaşlarını sürekli sinirlendiren çocukların bunu nasıl başardığı ilgimi çeker.    | 9     | 0                        | 2            |
| 20. Görünüşü nedeniyle bazı çocuklarla dalga geçerim.                                   | 10    | 1                        | 0            |
| 21.Kendinden güçsüz olanı ezen çocuk aslında korkaktır.                                 | 9     | 1                        | 1            |
| 44.Bir çocukla sürekli alay ediliyorsa onu korumak için elimden bir şey gelmez.         | 10    | 1                        | 0            |
| 47.Başkaları tarafından zor durumda bırakılan çocuğa yardımcı olmakta kararsız kalırım. | 9     | 1                        | 1            |
| 48.Bazı çocuklar tarafından alay edilen çocukları gördüğümde kendim için kaygılanırım.  | 8     | 2                        | 1            |
| 56.Bir çocuk oyuna alınmadığında sessiz kalırım.                                        | 10    | 1                        | 0            |

### ÇOCUKLAR İÇİN AİLE İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda aile ilişkileriniz ile ilgili 20 cümle bulunmaktadır. Her bir maddeyi okuyun ve ailenize uygunluk derecesine göre; **her zaman, bazen, hiçbir zaman** seçeneklerinden **yalnızca birini** işaretleyin. Tüm cümleleri okuyun ve hiçbirini **boş bırakmayın**.

|                                                                                                                                  | Her Zaman | Bazen | Hiçbir Zaman |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------|--------------|
| 1.                                                                                                                               |           |       |              |
| 2.                                                                                                                               |           |       |              |
| 3. Evde bir eşya kırıldığında / kaybolduğunda bu büyük bir sorun olur.                                                           |           |       |              |
| 4.                                                                                                                               |           |       |              |
| 5.                                                                                                                               |           |       |              |
| 6. Aile içinde kendimi yalnız hissederim.                                                                                        |           |       |              |
| 7. Ailem söylediklerimi dikkatle dinler.                                                                                         |           |       |              |
| 8.                                                                                                                               |           |       |              |
| 9.                                                                                                                               |           |       |              |
| 10. Ailemde öfke, kızgınlık, gerginlik gibi duygular yaşanır.                                                                    |           |       |              |
| 11.                                                                                                                              |           |       |              |
| 12.                                                                                                                              |           |       |              |
| 13. Ailecek bir etkinlik (tatile gitmek, hafta sonu dışarı çıkmak vb.) yapacağımız zaman buna bütün aile birlikte karar veririz. |           |       |              |
| 14. Ailemde herkes birbirine emir verir.                                                                                         |           |       |              |
| 15.                                                                                                                              |           |       |              |
| 16.                                                                                                                              |           |       |              |
| 17. Ailem yaptığım etkinliklerle yakından ilgilenir.                                                                             |           |       |              |
| 18.                                                                                                                              |           |       |              |
| 19. Hak ettiğimden daha çok ceza alıyorum.                                                                                       |           |       |              |
| 20.                                                                                                                              |           |       |              |



### ÇOCUKLARDA ALGILANAN STRES ÖLÇEĞİ

Aşağıda geçen hafta yaşadığınız durumlarla ilgili 9 soru bulunmaktadır. Bu durumları ne sıklıkta yaşadığınızı belirtmek için **hiç, bazen, sık sık, her zaman** seçeneklerinden sadece birini işaretleyin.

|                                                   |  | Hiç | Bazen | Sık sık | Her Zaman |
|---------------------------------------------------|--|-----|-------|---------|-----------|
| 1. Geçen hafta sakinleşmekte zorlandın mı?        |  | ( ) | ( )   | ( )     | ( )       |
| 2.                                                |  | ( ) | ( )   | ( )     | ( )       |
| 3. Geçen hafta düşünmen gereken sorunlar oldu mu? |  | ( ) | ( )   | ( )     | ( )       |
| 4.                                                |  | ( ) | ( )   | ( )     | ( )       |
| 5.                                                |  | ( ) | ( )   | ( )     | ( )       |
| 6. Geçen hafta olan kötü şeyleri düşündün mü?     |  | ( ) | ( )   | ( )     | ( )       |
| 7.                                                |  | ( ) | ( )   | ( )     | ( )       |
| 8. Geçen hafta kolayca keyfin kaçtı mı?           |  | ( ) | ( )   | ( )     | ( )       |
| 9.                                                |  | ( ) | ( )   | ( )     | ( )       |

**ZORBALIK EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ**

| Hiç<br>KATILMIYORUM      | KATILMIYORUM             | KATILIYORUM              | KESİNLİKLE<br>KATILIYORUM |                                                                                     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 1. Arkadaşlarımla kavga etmek yerine sorunlarımı konuşarak çözerim.                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 2.                                                                                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 3. Başkalarını incitmem çünkü kendim de incitilmekten hoşlanmam.                    |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 4.                                                                                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 5. Başkasına karşı güç kullandığınızda istediğinizi yerine getirirler.              |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 6.                                                                                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 7. Bazen bir başka çocukla alay ettiğimde kendimi iyi hissederim.                   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 8.                                                                                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 9.                                                                                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 10.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 11.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 12. Bazı kişiler zorbaca davranarak diğerlerinin ilgisini çekerler.                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 13.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 14.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 15. Eğer birine kötü davrandıysam bunu hak etmiştir.                                |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 16.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 17.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 18. Herkesin iyi yaptığı (olduğu) bir şey vardır.                                   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 19.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 20.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 21. Kendimizi kötü hissettiğimizde bunun acısını başkalarından çıkartmak normaldir. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 22.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 23. Kendisi ile alay edilen bir çocuk ağlayınca komik oluyor.                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 24.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 25.                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | 26. Kötü bir gün geçirdiysem, kendimi nasıl sakinleştireceğimi bilirim.             |

**ÇOCUK SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ**

Sevgili Çocuklar, Aşağıda bütün çocukların gösterebileceği davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışları dikkatlice okuyunuz. Her bir maddedeki davranışı gösteriyorsanız; ‘‘Hep yaparım’’, göstermiyorsanız ‘‘Hiç yapmam’’, bazen gösteriyorsanız ‘‘Ara sıra yaparım’’ seçeneğini işaretleyiniz.

|                                                                             | HEP YAPARIM | ARA SIRA YAPARIM | HİÇ YAPMAM |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------|------------------|------------|
| 1.                                                                          |             |                  |            |
| 2.Bazen bile bile arkadaşlarımı kızdırmak için amaçlı tepki gösterebilirim. |             |                  |            |
| 3.                                                                          |             |                  |            |
| 4.                                                                          |             |                  |            |
| 5.                                                                          |             |                  |            |
| 6.Bağırdığımda, sinirlendiğimde istediklerimi elde edebiliyorum.            |             |                  |            |
| 7.                                                                          |             |                  |            |
| 8.Söylediğim sözlerle arkadaşlarımı kızdırmak çok hoşuma gider.             |             |                  |            |
| 9.Çok kızdığım da arkadaşlarıma tepki gösteririm.                           |             |                  |            |
| 10.                                                                         |             |                  |            |
| 11.Bazen tepki göstermek için bahane ararım.                                |             |                  |            |
| 12.                                                                         |             |                  |            |
| 13.                                                                         |             |                  |            |
| 14. Kızgın olduğum zaman, bazen kapıları hızlı kapatabilirim.               |             |                  |            |
| 15.                                                                         |             |                  |            |
| 16. Bana zarar veren birine mutlaka kızarım.                                |             |                  |            |
| 17.                                                                         |             |                  |            |
| 18.                                                                         |             |                  |            |

İÜC Tarih ve Sayı: 07.05.2021-92640



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA  
REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu  
Başkanlığı



Sayı :E-74555795-050.01.04-92640  
Konu :2021/144

07.05.2021

Sayın Abdulkadir Muhammed Memduh FAKİRULLAHOĞLU

İüc Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitimde Psikolojik Hizmetler  
Doktora Programı Öğrencisi

İlgi : 29.04.2021 tarihli, bula sayılı yazı

Yürütücülüğünü üstlendiğiniz "*Çocukların Aile İşlevselliği Algıları ile Zorbalığa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkide Stresin Aracı Rolü*" başlıklı "*Doktora Tezi*" başvurunuz etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

COVID-19 salgının Ülkemizde yayılması nedeniyle, Kurulumuz 04.05.2021 tarihinde on-line platformda gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda; elektronik belge sistemi (EBYS) ile uygunluğu bildirilen yazının ve eki formun ilgili makamlarca "*Etik Kurul Onayı*" belge olarak değerlendirilmesi hususunda;

Gereği için bilgilerinizi rica ederim

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ  
Başkan

Ek:1 Form

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BS4RH2S993 Pin Kodu: 63932

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-cerrahpasa-universitesi-ebys/teD=BS4RH2S993&eS=92640>

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul  
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01  
Web:<https://www.istanbulc.edu.tr>  
Kep Adresi:istanbulc@is01.kep.tr

Bilgi için: Canan SÖNMEZTÜRK  
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.