

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**SALDIRGANLIK DÜZEYİ VE ZORBALIK ARASINDAKİ
İLİŞKİDE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
BECERİLERİNİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

ÜMRAN MUTLU

İSTANBUL, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**SALDIRGANLIK DÜZEYİ VE ZORBALIK ARASINDAKİ
İLİŞKİDE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
BECERİLERİNİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

ÜMRAN MUTLU
Danışman: DR. FATİMA TUBA YAYLACI

İSTANBUL, 2020

Bu tez tarafımızca okunmuş olup kapsam ve nitelik açısından, Klinik Psikoloji alanında Yüksek Lisans Derecesini alabilmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tez Jürisi Üyeleri:

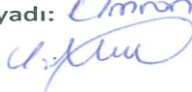
	KANAATI	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Tuba Yaylacı (Tez Danışmanı)	<u>Kabul</u>	<u></u>
Doç. Dr. Zeynep Ceren Acartürk	<u>Kabul</u>	<u></u>
Doç. Dr. Elif Çelebi	<u>Kabul</u>	<u></u>

Bu tezin İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından konulan tüm standartlara uygun şekilde yazıldığı teyit edilmiştir.

Tarih

Mühür/İmza

Bu çalışmada yer alan tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, söz konusu kurallar ve ilkelerin zorunlu kıldığı çerçevede, çalışmada zgn olmayan tüm bilgi ve belgelere, alıntılama standartlarına uygun olarak referans verilmiş olduğunu beyan ederim.

Adı Soyadı: Elman Mutlu
İmza: 



ÖZ

SALDIRGANLIK DÜZEYİ VE ZORBALIK ARASINDAKİ İLİŞKİDE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ

Mutlu, Ümran

Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Tuba YAYLACI

Haziran, 2020, 102 sayfa

Bu çalışmada, ortaokul dönemi çocuklarının saldırganlık düzeyi ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 6, 7 ve 8.sınıflarda eğitimlerine devam eden 354 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği (ZDEÖ), Saldırganlık Ölçeği (SÖ) ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri kontrol edilerek saldırganlık düzeylerindeki değişimin zorbalık eğilimlerini belirlemesi üzerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin oynadığı rolü incelemek için bağımsız örneklemeler ile iki faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yürütülmüştür. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla kız ve erkek öğrenciler ayrı ayrı incelenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 4 alt boyutu olan kendilik değerini artıran beceriler, problem çözme, stresle başa çıkma ve iletişim becerilerinin de düzenleyici rolleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre saldırganlık düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri etkileşiminin kız öğrencilerin zorbalık davranışları üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerileri alt becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler ile saldırganlık düzeyi etkileşiminin kız çocuklarının zorbalık eğilimleri üzerinde düzenleyici bir etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları literatür çerçevesinde tartışılmış ve klinik uygulamalarda nasıl ele alınacağı değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Zorbalık Eğilimi, Saldırganlık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Cinsiyet

ABSTRACT

THE MODERATOR ROLE OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE AGGRESSION LEVEL AND BULLYING

Mutlu, Ümran

MA in Clinical Psychology

Thesis Advisor: Asst. Prof. Fatıma Tuba YAYLACI

June, 2020, 102 pages

In this study, the moderator role of social emotional learning skills in the relationship between aggression level and bullying behaviors of middle school children have been investigated. The sample of the study consists of 354 middle school students who continue their education in 6th, 7th and 8th grades. Bullying Behavior Tendency Scale (BBTS), Aggressiveness Scale (AS) and Social Emotional Learning Skills Scale (SELSS) were used as data collection tools in the research. Moderator roles of problem solving skills, self esteem enhancing skills, coping with stress skills and communication skills that are 4 subskills of social emotional learning skills were also evaluated. Analyses of Covariance (ANCOVA) were conducted with independent samples to examine the role of social emotional learning skills on determining the bullying tendencies depending on the aggression levels by controlling the age and class levels of students. In order to evaluate whether social emotional learning skills differ according to gender, female and male students were examined separately. According to results, the interaction between aggression level and social emotional learning skills has a moderator effect on girls' bullying behavior. In addition, the interaction between self esteem enhancing skills which is one of the social emotional learning sub-skills and the level of aggression have a moderator effect on girls' bullying tendencies. The findings obtained from the research are discussed within the scope of related literature and how they can be used in clinical applications is evaluated.

Keywords: Bullying, Aggression, Social Emotional Learning Skills, Gender

TEŞEKKÜR

Öncelikle çok kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Tuba Yaylacı'ya tezimin her aşamasında bana destek olduğu, bilgisini her daim paylaştığı ve son güne kadar beni cesaretlendirdiği için sonsuz teşekkür ederim. Klinik psikoloji eğitimim boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Prof. Dr. Gonca Soygüt Pekak'a çok teşekkür ederim. Süpervizyon sürecinde daima yolumuzu aydınlatan, emeğini esirgmeden özverisiyle bize örnek olan çok sevgili hocam Uzman Psikolog Esra Ersayan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimin her aşamasında yanımda olan, her zorlandığım anda tereddüt etmeden yardım etmeye gönüllü olan Yağmur Türkyılmaz'a ve bu süreci verdikleri destekle kolaylaştıran canım arkadaşlarım Büşra Pay, Gözde Pehlivan Türk ve Sezin Aday'a çok teşekkür ederim.

Tez sürecimi kendi sürecinden ayırt etmeyen ve hep bir sonraki adım için cesaretlendiren en güçlü motivasyon kaynağı olan canım arkadaşım Büşra Demirhan'a çok teşekkür ederim. Tüm kalbiyle yanımda olduklarını hissettiklerim arkadaşlarım Günay Afendiyeva ve Büşra Uysal'a çok teşekkür ederim.

En zor zamanımda yardımına koştuğu, veri toplama sürecimi sorunsuz bir şekilde tamamlamamı sağladığı ve bu süreçte daima moralimi yüksek tutmama sebep olan sevgili kuzenim Hasan Tahsin Aydın'a tüm emekleri için teşekkür ederim.

Tez sürecimin en önemli zamanlarını benimle birlikte geçiren, tüm zorluklarımı sıklımadan dinleyen, bu süreci kolaylaştırmak için ellerinden gelen her şeyi yapan ve kendime olan inancımı kaybetmeden devam edebilmemde en büyük desteği veren canım ablam Neslihan Mutlu Çimenli ve eniştem Safa Çimenli'ye bana kalpten inançlarıyla güç oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, tüm eğitim hayatım boyunca her daim bana güvenen, başaracağıma dair inançlarını hiç kaybetmeyen ve bu süreçte koşulsuz destek sağlayan canım aileme her anımda ellerini omzumda hissettirdikleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Öz	iv
Abstract	v
Teşekkür	vi
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	x
Şekiller Listesi	xi
BÖLÜMLER	
1. Giriş	1
1.1. Zorbalık	1
1.1.1. Zorbalık Türleri	4
1.1.2. Zorbalığa Dair Kuramlar	5
1.1.3. Zorba, Mağdur, Zorba-Mağdur ve Tanıkların Özellikleri	7
1.1.3.1. Zorbaların Özellikleri	7
1.1.3.2. Mağdurların Özellikleri.....	7
1.1.3.3. Zorba-Mağdurların Özellikleri	9
1.1.3.4. Tanıkların Özellikleri	10
1.1.4. Zorbalığın Olumsuz Sonuçları.....	11
1.1.5. Zorbalığı Etkileyen Faktörler	11
1.1.5.1. Cinsiyet Faktörü.....	12
1.1.5.2. Yaş	13
1.1.5.3. Aile Özellikleri	14
1.1.5.4. Okul Büyüklüğü	16
1.2. Saldırganlık	17
1.2.1. Saldırganlık Türleri	18
1.2.2. Saldırganlığa Dair Kuramlar	19
1.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	21
1.4. Saldırganlık ve Zorbalık Arasındaki İlişki.....	26
1.5. Saldırganlık, Zorbalık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler	27
1.6. Araştırmanın Amacı ve Soruları.....	35

2.Yöntem.....	37
2.1. Katılımcılar.....	37
2.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
2.2.2. Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği.....	37
2.2.3. Saldırganlık Ölçeği	38
2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği.....	38
2.3. İşlem	39
2.4. Verilerin Analizi	40
3.Bulgular	42
3.1. Zorbalık ile Sosyodemografik Değişkenler Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular..	42
3.2. Zorbalık Davranış Eğilimi, Saldırganlık Düzeyi, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cinsiyet Arasındaki İlişkilere Bağlı Bulgular	45
3.3. Bağımsız Örneklemeler için İki Yönlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	47
3.3.1. Saldırganlık Düzeyi ile Zorbalık Eğilimi Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Düzenleyici Etkisi	48
3.3.1.1. Kız Öğrencilerde Saldırganlık Düzeyi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Bütününe Göre Zorbalık Eğiliminin Farklılaşması.....	49
3.3.1.2. Kız Öğrencilerde Saldırganlık Düzeyi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Zorbalık Eğiliminin Farklılaşması.....	51
3.3.1.3. Erkek Öğrencilerde Saldırganlık Düzeyi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Bütününe Göre Zorbalık Eğiliminin Farklılaşması	54
3.3.1.4. Erkek Öğrencilerde Saldırganlık Düzeyi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Zorbalık Eğiliminin Farklılaşması	55
4.Tartışma	57
4.1. Zorbalık Davranış Eğilimi İle Sosyodemografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi.....	57
4.2. Zorbalık Davranış Eğilimi, Saldırganlık Düzeyi, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cinsiyet Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi.....	61
4.3. Saldırganlık Düzeyi ile Zorbalık Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Düzenleyici Rolüne İlişkin Değerlendirme.....	63
4.4. Klinik Doğurgular	66
4.5. Genel Değerlendirme	68

4.6. Çalışmanın Sınırlılıkları	68
4.7. Yeni Çalışmalar İçin Öneriler.....	69
Kaynakça	70
Ekler	92
A. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Çocuk)	92
B. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Veli)	93
C. Öğrenci Bilgi Formu	94
D. Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği	95
E. Saldırganlık Ölçeği	99
F. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği.....	100
G. Etik Kurul Onay Sayfası	102

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ZDEÖ Puan Ortalamalarının Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 3.2. Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenine Göre ZDEÖ Puan Ortalamalarının Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 3.3. Zorbalık Davranış Eğilimi, Saldırganlık Düzeyi, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cinsiyet Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 3.4. Kız Öğrencilerdeki Zorbalık Davranış Eğiliminin, Saldırganlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Göre Farklılaşmasına Yönelik ANCOVA Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 3.5. Kız Öğrencilerdeki Zorbalık Davranış Eğiliminin, Saldırganlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına – Problem Çözme Becerileri, Kendilik Değerini Artıran, Stresle Başa Çıkma Becerileri, İletişim Becerileri - göre Farklılaşmasına Yönelik ANCOVA Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 3.6. Erkek Öğrencilerdeki Zorbalık Davranış Eğiliminin, Saldırganlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Göre Farklılaşmasına Yönelik ANCOVA Tablosu.....	54
Tablo 3.7. Erkek Öğrencilerdeki Zorbalık Davranış Eğiliminin, Saldırganlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına – Problem Çözme Becerileri, Kendilik Değerini Artıran, Stresle Başa Çıkma Becerileri, İletişim Becerileri- göre Farklılaşmasına Yönelik ANCOVA Analizi Sonuçları.....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Saldırganlık Düzeylerine göre Zorbalık Davranış Eğilimi	51
Şekil 3.2. Kendilik Değerini Artıran Beceriler ve Saldırganlık Düzeylerine göre Zorbalık Davranış Eğilimi	53



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Zorbalık; tekrar eden, mağdur ile zorba arasında bir güç dengesizliğini içeren, kasıtlı olarak zarar vermek için uygulanan saldırgan davranışlardır (Olweus, 1995). Öğrencilerin dörtte birinin okul hayatlarının bir döneminde akranları tarafından zorbalığa uğradıkları rapor edilmiştir (Craig ve ark., 2009; World Health Organization, 2012). Günümüzde çocukluktan ergenlik dönemlerine sonuna kadar birçok yaştan çocuğu etkileyen önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Akran zorbalığı ve yaş arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar zorbalığın en yoğun olarak ortaokul dönemlerinde yapıldığını göstermektedir (Robers, Kemp ve Truman, 2013; Seals ve Young, 2003). Bireylerin kendi duygularını anlaması ve yönetmesi, başkalarının duygularını tanınması, empati yapması, karşılaştıkları sorunları akılcı yollarla çözebilmeleri, kişilerarası ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürme gibi yetkinlikler sosyal duygusal öğrenme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Elias, 2003; Zins ve Goleman, 2004). Bu becerilerin zorbalık davranışlarının düzenlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Fakat erkek çocukların vurma, itme, dövme gibi fiziksel zorbalık uygulamaları; kız çocukların ise akran grubundan dışlama, dedikodu çıkarma, isim takma gibi sözel zorbalık uygulamaları (Björkqvist ve ark., 1992; Wolke ve ark., 2000) bu becerilerin cinsiyet üzerinde farklılaşacağını düşündürmüştür. Bu nedenlerle, ortaokul döneminde olan kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin saldırganlık düzeylerine bağlı olarak zorba davranma eğilimleri üzerindeki düzenleyici etkisi incelenmek istenmiştir.

Bu bölümde sırasıyla zorbalık, saldırganlık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramları açıklanmıştır. Ardından saldırganlık, zorbalık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Son olarak araştırmanın amacı ve hipotezlere yer verilmiştir.

1.1. Zorbalık

Zorbalık, her yaştan çocuğu ve yetişkini olumsuz yönde etkileyebilen bir davranış problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorbalıkla ilgili ilk araştırmalar İskandinav ülkelerinde yapılmaya başlanmış ve zorbalığı okul bahçelerinde gözlemleyen ve tanımlayan ilk kişi Heinemann olmuştur (Besag, 1995). Heinemann zorbalığı 'mobbing' olarak isimlendirmiş ve bir kişiye karşı yapılan birden başlayıp birden biten grup şiddeti olarak tanımlamıştır (Arora, 1996). Bu konu üzerine çalışmalara devam eden araştırmacılar zorbalığın tanımında uzlaşma sağlayamamış ve farklı tanımlar yapmışlardır. Bazı araştırmacılar zorbalığı; bireylerin düzenli olarak birbirlerini gördükleri küçük gruplarda ortaya çıkan sosyal bir saldırganlık durumu olarak betimlemektedirler (Björkvist ve ark., 1982). Roland ve Munthe (1989) gibi zorbalığı uzun süreli ve sistematik bir şekilde, kendini savunamayan bir kişiye yönelik, bir başka kişi veya kişilerce fiziksel veya psikolojik şiddet uygulanması tanımında hemfikir olan araştırmacılar da bulunmaktadır (Roland ve Munthe, 1989 akt. Dölek, 2002). Zorbalık alanında uzun süreli araştırmalar yürüten ve bu konunun öncülerinden olan Olweus (1995) zorbalığı, zorba ile mağdur arasında fiziksel büyüklük, sosyal statü veya diğer özellikler bakımından bir çeşit güç farklılığının olduğu durumlarda bir birey veya grup tarafından diğerine karşı tekrarlanan ve kasıtlı saldırgan davranış olarak tanımlamıştır. Olweus kasıtlı davranış, tekrar etmesi ve güç dengesizliği olmak üzere zorbalığın üç ana özelliğini vurgulamıştır (Olweus, 2013). Sexton-Radek (2005), kişinin içinde bulunduğu grubun içerisinde onlardan daha güçlü olduğunu göstermek, prestij kazanmak ve kontrolü ele geçirmek gibi sebeplerle kasıtlı yapılan ve saldırganlık içeren davranışları akran zorbalığı olarak tanımlamıştır.

Son dönemlerde zorbalık tanımlarının öğrencilerin bakış açılarıyla ne kadar uyumlu olduğu üzerine araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin zorbalığın tekrar edici olması ve kasıtlı yapılan davranışlar olması özellikleri üzerinde daha az durduğunu göstermektedir (Guerin ve Hennessy, 2002; Monks ve Smith, 2006). Bu konuda yapılan başka bir araştırmanın sonuçları da öncekilerle benzerlik göstermektedir. 3. ve 12. sınıf arasındaki öğrencilerin bildirimine göre, kasıtlı davranış ve tekrarlanma durumu nadiren belirtilmişken, öğrencilerin %92'si zorbalığı negatif bir saldırı olarak değerlendirmişlerdir (Vaillancourt ve ark., 2008).

Bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için araştırmacıların üzerinde durduğu özellik, davranışın istemsizce değil kasıtlı bir şekilde yapılmış olmasıdır. Fakat zorbalar çoğunlukla bunun istemsiz bir davranış olduğu söyleyerek niyetlerini gizleme eğilimindedirler. Saldırgan güdü modeli yaklaşımına göre zorbalar bir dış stresle karşılaştıklarında yaşadıkları endişe ve öfke ile başa çıkmak için kendisinden aşağı olanlara saldırırlar (Tam ve Taki, 2007). Diğer bir yandan da zorbaların sadece eğlence ya da güç kontrolü için zorbalık yaptıklarına dair görüşler bulunmaktadır (Swearer ve ark., 2006).

Akran zorbalığı okullarda görülen en yaygın ve ciddi problemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Okul çağındaki çocukların en az %30'unun orta seviye bir zorbalığa maruz kaldığı tahmin edilmekte (Nansel ve ark., 2001) ve yaklaşık %30'unun da zorbalık yaptığı rapor edilmektedir (Bradshaw ve ark., 2007). Bu oranlar tanım, metot ve kültürlerdeki farklılıklara göre değişiklik gösterebilmektedir. Son yıllarda akran zorbalığında görülen azalma sevindirici olmaktadır. 2017 yılından gelen istatistikler; Amerika Birleşik Devletleri'nde 12-18 yaş arası öğrencilerin zorbalığı rapor etme oranlarının 2005-2017 yılları arasında %29'dan %20'ye düştüğünü göstermektedir (Kann ve ark., 2018). Son yıllardaki bu düşüşe rağmen zorbalık günümüzde okullarda en yaygın ve ciddi sorun olmaya devam etmektedir.

Zorbalık, diğer tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de ciddi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı yaş gruplarından toplanan veriler zorbalığın Türkiye'deki okullardaki ciddiyetini ve artışını göstermektedir. İlköğretimdeki öğrenciler arasındaki yaygınlığı % 33 ile % 51 arasında (Alper, 2008; Atik, 2006; Bulgurcu, 2011; Dölek, 2002; Gökler, 2007; Pişkin, 2003; Sipahi, 2008) değişirken lise öğrencileri arasındaki yaygınlığı % 17 ile % 50 arasında (Arslan, 2008; Eşkisü, 2009; Genç, 2007; İrfaner, 2009; Totan, 2008; Topçu, 2008; Yöndem ve Totan, 2008) dağılım göstermektedir (Akt. Günay ve Can, 2018). Türkiye örnekleminde yapılan çalışmaların sonuçlarına bakılacak olursa; Pişkin (2010) tarafından ortaokul öğrencileri arasında yapılan araştırmada öğrencilerinin %35'inin mağdur, %30'unun zorba ve %6'sının da hem zorba hem mağdur kategorisinde olduğu; Kepenekçi ve

Çinkır (2006) tarafından yapılan araştırmada tüm öğrencilerin (eğitim yılı boyunca en az bir kez olmak üzere) bir ya da birden fazla türde zorbalığa maruz kaldığı ve fiziksel, sözlü, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kalma oranlarının sırasıyla %33.5, %35.3, %28.0 ve %15.6 olduğu bildirilmiştir. 41 ülkenin katılımıyla Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından okul çağı çocuklarında sağlık davranışları üzerine yapılan çalışmada öğrencilerin son 12 ay içerisinde zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama oranları araştırılmıştır. Türkiye, 41 ülke arasından okulda zorbalık yapmada 11 yaş grubunda üçüncü (erkeklerde %21, kızlarda %16), 13 yaş grubunda onuncu (erkeklerde %19, kızlarda %13) sırada yer alırken zorbalığa uğramada 11 yaş grubunda birinci (erkeklerde %37, kızlarda %30), 13 yaş grubunda üçüncü (erkeklerde %29, kızlarda %26) sırada yer almıştır (Currie ve ark., 2008).

1.1.1. Zorbalık Türleri

Zorbalık kavramı zaman içerisinde pek çok farklı şekillerde sınıflandırılmış ve üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Olweus (1995) ilk çalışmalarında zorbalığı yalnızca fiziksel yönüyle ele almıştır. Crick ve Bigbee (1998) zorbalığı açık ve ilişkisel olmak üzere iki kategori olarak sınıflandırmışlardır. Açık zorbalık dövme, vurma zarar verme, tehdit etme gibi davranışları içerirken ilişkisel zorbalık mağdurların içinde bulundukları gruba yabancılaştırılmasını içerir. Olweus (1999) sonraki çalışmalarında zorbalığı dolaylı ve doğrudan zorbalık olmak üzere ikiye ayırmıştır. Hakaret etme, tekme atma, eşyalarına zarar verme gibi mağdura yönelik açıkça yapılan saldırıları doğrudan; alay etme, dedikodu yapma, küçük düşürme gibi mağduru sosyal olarak yalnız bırakmak için yapılan davranışları dolaylı zorbalık olarak sınıflandırmıştır. Rigby (1997) zorbalığı kötücül ve kötücül olmayan olarak iki gruba ayırmıştır. Kötücül zorbalık istemli olarak zarar verme ve güç eşitsizliğini kötüye kullanma davranışları iken; kötücül olmayan zorbalığı kişiler oyun ve eğlence amaçlı yaparken mağdura verdikleri zararın farkında değildirler.

Güncel alanyazın ise zorbalık türlerini genel olarak aşağıdaki başlıklar altında toplamaktadır.

Fiziksel Zorbalık: Vurmak, tekme atmak, saç çekmek, eşyalarına zarar vermek verme gibi çocuğun bedenine ya da kişisel eşyalarına yapılan tekrarlı ve zarar verici davranışlardır (Erk, 2019).

Sözel Zorbalık: Tehdit etmek, lakap takmak, küfretmek, alay etmek, küçümsemek, aşağılamak gibi çocuğun sosyal ilişkilerine ya da özgüvenine yönelik yapılan sözel tutumlardır (Erk, 2019). Fiziksel zorbalık kadar fark edilebilir olmamasına rağmen sözel zorbalık daha yıkıcı sonuçlara yol açabilir (Argenbright ve Edgel, 1999 akt., Beale, 2001).

İlişkisel Zorbalık: Duygusal zorbalık ya da sosyal zorbalık olarak da isimlendirilmektedir. Gruptan dışlama, hakkında dedikodu çıkarma, akran grubu içerisinde kişiyi utandıracak sözler söyleme, konuşmama, reddetme gibi çocuğun sosyal ve duygusal ilişkilerine zarar veren doğrudan veya dolaylı yoldan yapılan davranışlardır (Dahlen ve ark., 2013; Hawker ve Boulton, 2000). İlişkisel zorbalık ile sözel zorbalık benzer özellikler gösterirler fakat ilişkisel zorbalığı ayıran en önemli faktör yapılan zorbalığın mağdurun ilişkilerini hedef almasıdır (Coyne, Archer ve Eslea, 2006).

Siber Zorbalık: İnternette (anlık mesajlar, e-postalar, sohbet odaları) veya cep telefonları gibi diğer medya cihazlarından zararlı olabilecek içerik göndermeyi veya paylaşmayı içeren sanal bir saldırganlık şeklidir (Whittaker ve Kowalski, 2015).

1.1.2. Zorbalığa Dair Kuramlar

Bandura (1977) tarafından sunulan sosyal öğrenme teorisi, bireylerin yalnızca doğrudan öğrenme yoluyla değil, başkalarının davranışlarını ve onların sonuçlarını gözlemleme yoluyla da öğrenmeyi gerçekleştireceklerini savunur. Bu öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyler a) gözlemledikleri davranışa katılmalı, b) gözlemlenen davranışın görüntülerini zihinlerinde kodlamalı, c) bu görüntüleri türetmeli ve d) davranışı gerçekleştirmeye motive edilmelidir. Motive edici bileşen ise davranışları izleyen sonuçlara bağlıdır. Özellikle bireylerin, sonuçların değerli ve ödüllendirici olduğunu öğrendikleri davranışta bulunma olasılıkları daha yüksektir. Aynı şekilde,

eğer bir davranışın sonuçları daha fazla cezalandırıcı ve daha az ödüllendirici ise, bireyler bu davranışta bulunmaktan kaçınmak için motive olacaktır (Swearer ve ark., 2014).

Sosyal bilişsel kuram, sosyal öğrenme kuramıyla aynı temel ilkelere dayanmakla birlikte bilişlerin, bireylerin davranışlarını belirlemedeki rolünü vurgulamaktadır (Carroll, 2014). Sosyal bilişsel kurama göre sosyal çevre (başkalarının davranışlarına tanık olma), içsel uyarılar (biliş ve duygular) ve davranışlar arasında sürekli bir etkileşim olmaktadır. Bu üçlü etkileşim, bireylerin sosyal çevrelerindeki başkalarının davranışlarını ve bu davranışları izleyen sonuçları bilişsel değerlendirmelerle yaptıklarında ortaya çıkar (Bussey ve Bandura, 1999).

Sosyal bilişsel kuram saldırgan davranışları ve zorbalığın nasıl öğrenildiğini açıklamaktadır. Zorbalığın desteklenmesi ve olumlu/olumsuz sonuçlarına ilişkin inançlar zorbalığın yapılma olasılığını etkilemektedir. Zorba davranışları gözlemlemek ve zorbalığı devam ettirmek arasındaki ilişkiyi gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Swearer ve ark., 2014). Aradaki bu ilişkiye birçok olası açıklama olsa da, sosyal bilişsel kuram, bu bağlantının gözlemsel öğrenme sonucunda gerçekleştiğini iddia eder. Bu iddia ile tutarlı olarak, bazı araştırmalar zorbalık davranışlarıyla en çok ilişkili olarak gözlemsel faktörlerin olduğunu bulmuştur (Curtner-Smith, 2000).

Sosyal bilişsel kurama göre, çocuklar ve ergenler cezalandırılacaklarına inandıkları davranışlardan kaçınma eğiliminde iken ödüllendirileceklerine inandıkları davranışlarda da bulunma eğilimindedirler (Bandura, 1977). Böylece bu kurama göre, zorbalık yapan bireyler, sosyal statülerinin artması ve kaynaklara erişebilme olanaklarının artması gibi bir şekilde ödüllendirileceklerine inanmaktadırlar. Bu durum zorbalığın onlar için kabul edilebilir olma inancıyla da yakından ilgilidir. Bu nedenle, bireylerin yaşamlarındaki kişiler, özellikle aile üyeleri ve akranlar, zorbalığın kabul edilebilirliğine ve ödüllendirilip cezalandırılmayacağına olan inançlarını etkiler (Swearer ve ark., 2014).

Sosyal öğrenme teorisi kurban-zorba zincirini açıklamakta da kullanılmaktadır. Lorber ve arkadaşları (1984) yaptıkları çalışmada zorbalığa uğrayan mağdurların diğerleriyle karşılaştırıldıklarında daha saldırgan ve yıkıcı davranışlara sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlar ve bunu sosyal olarak öğrenilen davranışlarla açıklamışlardır. Bu açıklama, en ciddi zorbalık kurbanlarının bazılarının aynı zamanda da en saldırgan zorbalar olarak bulunduğu zorbalık araştırmaları bulgularıyla örtüşmektedir (Perry ve ark., 1988).

1.1.3. Zorba, Mağdur, Zorba-Mağdur ve Tanıkların Özellikleri

1.1.3.1. Zorbaların Özellikleri

Akran zorbalığı yapan çocukların özellikleri konusunda literatürde birçok araştırma bulunmakta ve araştırmacılar zorbaların farklı özellikleri üzerinde durmaktadırlar. Olweus (2010) zorbaların özelliklerini diğer öğrencilere hükmetme isteğine sahip, çabuk öfkelenen, dürtüsel davranışlarda bulunan, empati becerisi düşük, saldırganca ve kurallara aykırı davranışlar sergileyen ve özellikle erkekse fiziksel olarak daha güçlü olarak açıklar.

Tahmin edilen düşüncenin aksine Olweus (2013) zorbaların özsaygılarıyla ilgili bir problemleri olmadığını vurgular. Özsaygılarının yüksek olmasıyla bağlantılı olarak bu kişiler akran grupları arasında çoğunlukla popüler olanlardır. Hatta bir başka tanımda ise zorbaların davranışlarının temel sebebinin akranlarından saygı görmek ve ödüllendirilmek olduğu belirtilmektedir (Cohn ve Canter, 2003).

Okul başarılarına göre değerlendirildiğinde zorbaların genellikle okula bağlılıklarının ve akademik başarılarının düşük olduğu gözlenmektedir (Haynie ve ark., 2001; Nansel ve ark., 2001). Zorba bireylerin okul kurallarına aykırı davranışlarda bulundukları, akran ilişkileri zayıf ve diğer öğrencilere karşı olumlu davranışlar sergilemedikleri bulunmuştur (Espelage, Bosworth ve Simon, 2000). Zorbaların bazılarının sosyal becerilerinin zayıf olduğu düşünülmeyle birlikte özellikle grup lideri konumundaki zorba çocukların bunun aksine sosyal manipüle etme ve akıl yürütme becerilerinin gelişmiş olduğu belirtilmiştir (Sutton, Smith ve Swettenham, 1999). Bununla paralel olarak bazı araştırmacılar zorbaların diğer öğrencilere göre

sosyallik ve liderlik vasıflarının daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır (Collins ve Bell, 1996).

1.1.3.2. Mağdurların Özellikleri

Akran zorbalığına maruz kalan bireyler psikolojik, sosyal ve hatta fiziksel açıdan akranlarından farklı özelliklere sahip olabilmektedirler. Akran zorbalığına sıklıkla maruz kalan kişiler, zorbalığa hiç maruz kalmamış bireylerle karşılaştırıldığında benlik algılarının ve genel ruhsal sağlıklarının daha düşük olduğu görülmüştür (O'Moore ve Kirkham, 2001). Olweus'a göre mağdurların en belirgin özellikleri hassas, sessiz, içe kapanmış, utangaç, endişeli, güvensiz ve mutsuz olmalarıdır. Mağdurların, özgüvenlerinin düşük, daha duyarlı, kaygılı, depresif, mutsuz ve özellikle erkeklerin fiziksel olarak daha zayıf oldukları görülmektedir (Marano, 1995; Olweus, 1995).

Akran ilişkileri açısından bakıldığında, zorbalığa uğrayan bireylerin arkadaşlık ilişkilerinin duygusal yakınlıktan uzak olduğu ve sevgi eksikliği hissettikleri belirtilmiştir (Craig ve Pepler, 2003). Bu bireylerin yeni arkadaş edinmekte güçlük çektikleri, çoğunlukla az arkadaşına sahip oldukları ve sınıf arkadaşları ile iletişimlerinin zayıf olduğu görülmektedir (Haynie ve ark., 2001; Nansel ve ark., 2001). Bu durum sosyal olarak dışlanmalarına ve sosyal becerilerden yoksun olmalarına neden olarak zorbalık için hedef haline gelmeleri olasılığını artırmaktadır (Nansel ve ark., 2001).

Ebeveyn ilişkileri açısından bakıldığında, mağdurların yetişkinlerle akranlarından daha iyi ilişkiler kurduğu gözlemlenmiştir (Olweus, 1995). Annenin aşırı koruyucu tutumunun olması zorbalığa maruz kalma için potansiyel risk oluşturmaktadır (Salmon ve ark., 2000). Anne ile yakın bir ilişkiye sahip olma erkek çocuklarda zorbalığa uğrama olasılıklarını artırırken yüksek beklentili anneye sahip olma ve annenin reddetme tehditlerinin olması kız çocuklarda zorbalığa uğrama olasılığını artıran faktörler olarak bulunmuştur (Rodkin ve Hodges, 2003). Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamına aşırı dahil olmalarının zorbalığa uğrama olasılıklarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun sebebi ebeveynlerin çocuklarının

okul yaşamındaki zorluklarının farkında olması ile açıklanabilirken aynı zamanda tam tersine bu çocukların akranları arasında daha az bağımsız olarak görünmelerine sebep olup zorbalığa karşı daha savunmasız olmaları ile de açıklanabilmektedir (Nansel ve ark. 2001).

Mağdurların her zaman pasif bireyler olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Bu konu üzerine çalışan araştırmacılar mağdurları 'pasif' ve 'provokatif' olarak ikiye ayırmaktadırlar. Pasif mağdurların düşük özgüven, zayıf sosyal beceri, boyun eğici, sessiz ve içe kapanık gibi özellikler göstermektedirler. Provokatif mağdurlar, zorbalığa uğramayı ve uğradıkları zorbalığın şiddetini arttırmasını davranışları ile destekleyen, saldırgan özelliklere sahip, diğerlerini zorbalık yapmaya kışkırtıcı bir şekilde davranan ve duygusal olarak hızlı uyarılarak dürtüsel davranan bireylerdir (Bonds ve Stoker, 2000). Bu mağdurların zorbalığa karşı tepki vermelerine rağmen zorba olarak tanımlanamayacağı ve zorbaların aksine sosyal ilişkilerde ve zorbalıkla baş etme konusunda yetersiz oldukları görülmektedir (Anderson, 2007). Olweus bu çocukların bazılarının hiperaktif olarak nitelendirilebileceğini düşünürken Bonds ve Stoker (2000) bu çocukların genel olarak Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı alan özelliklere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Zorbalığa maruz kalmanın altında yatan nedenlere bakıldığında çift yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir; bu çift yönlü ilişkide çocukların bazı özellikleri mağdur olmalarının hem sebebi hem de sonucu olabilmektedir. Akranlar tarafından tekrarlanan zorbalık, kişilerin kendileri hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini artırmakta ve kendilerini yalnız, mutsuz ve kaygılı hissetmelerine neden olmaktadır. Zorbalığın sonucu olarak ortaya çıkan bu belirtiler zamanda kişilerin mağdur olarak seçilme olasılıklarını da artırmaktadır (Schwartz, 2000). Sosyal dışlanma da akran zorbalığında çift yönlü bir ilişkiye sahiptir. Mağdurlar daha çok sosyal olarak izole olmuş bireyler arasından seçilmekte iken sosyal olarak kendini akranlarından izole etme ve reddedilmiş hissetme zorbalığın sonucunda da görülebilecek davranışlardandır (Olweus, 1991).

1.1.3.3. Zorba-Mağdurların Özellikleri

Bazı öğrenciler zorba kategorisinde bazı öğrenciler de mağdur kategorisinde bulunurken bazı öğrenciler zorba-mağdur olabilmektedirler. Zorbalar ve mağdurlar birbirinden tamamen farklı iki grup değildir ve birçok ortak özelliklere sahiptirler. Zorba-mağdurların fiziki açıdan daha güçlü, zorbalıkla karşılaştıklarında tepki verme konusunda daha cesaretli oldukları ve yaş bakımından kendilerinden daha büyük bireyler tarafından zorbalığa maruz kalırken güç bakımından daha zayıf gördükleri bireylere karşı zorbalık uyguladıkları ifade edilmiştir (Olweus, 1999; Perry ve ark., 1988). Araştırmalar bazı zorbaların da yaşamlarında mağduriyet deneyimleri olduğunu göstermektedir. Zorba-mağdurlar özellikle provokatif mağdurlar arasından çıkabilmektedir. Bu gruba ait çocuklar saldırganlık özellikleri olmasının yanı sıra depresif belirtiler de göstermektedirler (Schwartz, 2000). Bazı araştırmalar, bu bireylerin, yaşadıkları çaresizlik duyguları ile baş etmek ve psikolojik olarak kendilerini rahatlatma amacıyla zorbalık yaptığını da belirtmişlerdir (Coloroso, 2003). Zorba-mağdur kategorisinde olan çocuklar akranları tarafından değerlendirildiğinde, arkadaş grubu içerisinde en az sevilen, popüleritesi düşük ve kışkırtıcı özelliklere sahip bireyler olarak tasvir edilirler (Stephenson ve Smith, 1989).

1.1.3.4. Tanıkların Özellikleri

Zorbalık davranışları akranlar tarafından görülmekte ve izlenmektedir. Kanada’da yapılan çalışmalar, akranların (tanıkların) okuldaki zorbalık olaylarının % 85’inde bulunduğunu fakat yalnızca % 10’unda zorbalığı engellemek için müdahalede bulunduklarını bildirmektedir (Craig, Pepler ve Atlas, 2000). Başka bir araştırmanın sonuçları öğrencilerin % 33’ünün zorbalığı engellemek için hiçbir şey yapmadığını fakat yapmaları gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir (Pepler ve ark., 1994). Araştırmalar tanıkların zorbalığı izlemekten hoşlanmadıklarını ve kendilerini rahatsız hissettiklerini ortaya çıkarmalarına rağmen, az oranda kişi zorbalığı engellemeye çalışmaktadır (Hawkins ve ark., 2001). Akranların tanıklığı zorba davranışların devamlılığını ve sonuçlarını etkilemektedir. Tanıklar bu davranışlara ilgi göstererek ya da dahil olarak diğerlerini zorbalığa teşvik edebilir veya zorbalığın mağdur üzerindeki olumsuz etkilerini artırabilirler (Craig ve Pepler, 1995). Akranlarının çoğunluğunun pasif olarak gözlemlemesi ve tanık olmaları zorbalara olumlu bir mesaj olarak yansımakta ve zorbalığı güçlendirmektedir (Lodge ve Frydenberg,

2005). Tanıkların rolleri destekleyici (tezahürat eden), katılımcı, pasif izleyici ve ara sıra müdahaleci olarak tanımlanmıştır (Salmivalli ve ark., 2000). Oyun alanındaki zorbalığa yönelik yapılan bir araştırmada, akranların zamanlarının % 54'ünü zorbaları pasif olarak izleyici olarak teşvik ederek, % 21'ini zorbaları aktif olarak modelleyerek, % 25'ini mağdurlar için müdahale ederek geçirdikleri rapor edilmiştir (O'Connell, Pepler ve Craig, 1999).

1.1.4. Zorbalığın Olumsuz Sonuçları

Zorbalığın mağdurlar, zorbalar, tanıklar ve genel olarak tüm okul iklimi üzerinde ciddi sonuçları vardır. Zorbalık, mağdurların sosyal, fiziksel, duygusal ve psikolojik gelişimini etkiler (Collins, McAleavy ve Adamson, 2004). Bu konuda yapılan araştırmalardan biri uzun süreli zorbalığa maruz kalmanın bireylerin kendilerini değersiz olarak algılamalarına ve mutsuz bireyler olarak hissetmelerine neden olduğunu açıklamıştır (Rigby, 2003). Mağdurların akademik açıdan olumsuz etkilendikleri, başarı düzeylerinin düştüğü ve ayrıca okulu sevmeme, okuldan kaçma gibi davranışlarının ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Fekkes ve ark., 2004). Bunun yanında zorbaların da akademik başarıları olasılıklarının düşük olduğu belirtilmektedir (Elinoff ve ark., 2004). Psikosomatik problemlere bakıldığında ise 7-10 yaş arasındaki mağdurların baş ve mide ağrıları, uyku problemleri ve hatta alt ıslatma gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını görülmüştür (Williams ve ark., 1996).

Tanıklar da zorbalığın olumsuz etkilerine maruz kalabilmektedirler. Zorbalığa tanık olan bireylerin kendilerinin de bir gün zorbalığa uğrayabileceği kaygısı taşıdıkları ve tanık olmanın bu bireyler için bir stres kaynağı olduğu belirtilmektedir (Whitted ve Dupper, 2005). Ek araştırmalar, mağduriyeti gözlemlemenin zihinsel sağlığa zararlı olabileceğini düşündürmektedir (Rivers ve ark., 2009). Bu olumsuz sonuçlar tanıkların mağdur için yoğun empati duyguları nedeniyle dolaylı olarak ortak mağduriyet yaşamalarından ve bir sonraki mağdurun kendileri olabileceğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. (D'Augelli, Pilkington ve Hershberger, 2002; Rivers ve ark., 2009).

1.1.5. Zorbalığı Etkileyen Faktörler

1.1.5.1. Cinsiyet Faktörü

Akran zorbalığını cinsiyet farklılıkları bakımından araştıran çalışmalara bakıldığında farklı bulgular elde edildiği açıkça görülmektedir. Bazı araştırmalar zorbalık ve mağduriyet sıklığının erkeklerde kızlardan daha çok olduğunu vurgularken bazı araştırmalar ise tam aksine bu olgulara kızlarda daha sık rastlandığını belirtmektedir. Zorbalıkla ilgili geniş çapta araştırmalar yapan Olweus (1978) ilk çalışmalarında zorbalığın erkekler arasında yaygın olduğuna işaret ederken sonraki araştırmalarında zorbalığın cinsiyet ayrımı gözetmediğini ve farklı türlerinin kız çocukları arasında da yaygın olduğunu rapor etmiştir (Olweus, 1995). Akran zorbalığı üzerine devam eden araştırmaların çoğu kız ve erkek çocuklarının hem zorbalık yaptığı hem de zorbalığa maruz kaldığı fakat uyguladıkları zorbalık türü noktasında farklılık gösterdikleri konusunda aynı noktada buluşmuşlardır.

Zorbalık üzerine çalışmalar yapmaya başlayan araştırmacılar ilk olarak saldırgan davranışların doğrudan (direct) ve açık (overt) biçimlerine odaklanmışlardır. Erkek çocuklar saldırganlığın doğrudan biçimi olan fiziksel saldırganlığı kullandıkları için araştırmalar erkek çocukların daha zorba olduklarını ortaya koymuştur (Hyde, 1984). Kızlar ve erkekler saldırganlık davranışlarını farklı yollarla ortaya koyarlar. Erkekler vurma, itme, hakaret etme gibi doğrudan yollarla zorbalık yaparken kızlar arkadaş ilişkilerine zarar verme, grup içerisine almama gibi dolaylı yolları tercih ederler (Ladd, 1999). Erkekler arasındaki en yaygın zorbalık türü fiziksel zorbalık iken kızlar arasında en yaygın zorbalık türü ise sözel ve ilişkisel zorbalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu farklılıklar akran grubu içerisindeki ilişkilerin amacının değişmesiyle ortaya çıkabilmektedir. Pellegrini (2002) bu durumu erkeklerin akran grubu içerisinde fiziksel açıdan daha güçlü olmayı, kızların ise grup içerisinde sosyal olarak daha güçlü olmayı istemeleri ile açıklar. Olweus (2013) ise fiziksel olmayan, kelimelerle gerçekleşen -sözel zorbalık- zorbalığın hem kız hem erkekler arasında en yaygın zorbalık türü olduğunu vurgulamaktadır.

İlgili literatüre bakıldığında zorbalığın erkekler arasında kızlardan daha çok yaygın olduğu ve zorbaların mağdurları genellikle kendi hemcinslerinden seçtikleri belirtilmektedir (Seals ve Young, 2003). Bir başka araştırma da bu seçimin

sonucunda kızlarla kıyaslandığında erkeklerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığını vurgulamaktadır (Craig ve Pepler, 1998). Dölek (2002) kızların zorbalık davranışlarının hemcinslerine karşı erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu belirtmiştir. Hem kızların hem de erkeklerin erkekler tarafından zorbalığa uğrama potansiyelleri ise daha yüksektir. Bu açıklamalarla paralel bulguları Smith ve Brain (2000) erkeklerin genel olarak erkekler tarafından kızların ise hem erkek hem de kızlar tarafından zorbalığa uğradıklarını belirterek ortaya koymuştur. Kızların ve erkeklerin bu seçimleri yine uyguladıkları zorbalık türü ve grup içerisindeki ilişki amaçları ile bağlantılı olarak ortaya çıkmaktadır. Kızların daha çok kızlara zorbalık davranışlarda bulunmaları da kızların sosyal dışlama ile kendi sınıflarındaki kızlara zorbalık yapmaları ile açıklanmaktadır (Olweus, 1995; Roland, 1989). Zorbalığa uğrama durumunda yardım isteme amacıyla bunu anne babalarla paylaşma oranlarına bakıldığında kızların erkeklerden daha fazla paylaşmaya yatkın olduğu görülmektedir (Newman, Murray ve Lussier, 2001). Anne babaların ifadelerine dayalı yürütülen araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin eşit oranda zorbalığa maruz kaldıkları ifade edilmektedir. Bunun sebebi ise kızların erkeklere oranla zorbalık hakkında konuşma ya da zorbalığa uğradıklarında bunu ifade etme oranlarının daha yüksek olması ile açıklanmaktadır (Olweus, 1995; Roland, 1989).

1.1.5.2. Yaş

Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalma ile yaş faktörü arasındaki ilişkiye bakıldığında literatürde birbirini doğrulayan birçok araştırma bulunmaktadır. Olweus (1995) zorbaca davranmanın en sık görüldüğü dönemin her okulun son sınıfı olduğunu, zorbalığa en çok maruz kalınan dönemin ise ilk sınıflar olduğunu belirtmiştir. Son sınıfta yaşça büyük olmaları ve fiziksel olarak diğerlerine kıyasla daha güçlü olmaları etken iken ilk sınıflarda fiziksel olarak daha zayıf olmaları ve henüz arkadaş çevrelerinin oluşmamış olması etkileyen faktörlerdir.

Araştırmalar zorbalığın en çok ilköğretim düzeyindeki öğrencilerde yaygın olduğunu göstermekle birlikte ilköğretim düzeyi öğrencileri arasında da farklılaşmalar olmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin zorbalık gösterme oranı ilköğretim öğrencilerine kıyasla daha fazladır (Pişkin, 2010). Olweus (1995) zorbaca davranışların zamanla

arttığını özellikle ilk altı sınıfta giderek artan, ortaokulda döneminde de azalış göstermeyen bir eğri şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Yetişkinlerden oluşan bir grupta yapılan araştırmada zorbalığa maruz kalma deneyimlerine dayanarak zorbalık için en riskli yaşların 11- 13 arası olduğunu ifade ettikleri rapor edilmiştir (Eslea ve Rees, 2001). Avustralya’da yapılan bir araştırmada öğrenciler tarafından belirtilen ifadelere göre zorbalık davranışının en çok ortaokulda düzeyinde olduğu ve lisenin sonlarına doğru giderek azaldığı belirtilmiştir (Rigby, 1997). Akran zorbalığının yaş ile birlikte azalma gösterdiği birçok araştırma tarafından vurgulanmış olsa da Pellegrini ve Long (2002) zorbalığın ergenlerde akran grubu içerisinde sosyal statü elde etmek için kullanılan bir araç olarak görüldüğünü ve ergenlik yıllarının başından itibaren artış gösterdiğini vurgulamışlardır. Salmivalli (2002) ise yaş ile birlikte zorbalıkta değil zorbalığa maruz kalma oranlarında bir azalma olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca yaşın ilerlemesi ile zorbalığı rapor etme oranı da düşmektedir (Rigby, 1997). Alanyazında zorba davranışların ilköğretim seviyesinde özellikle ortaokul döneminde en yüksek seviyede olduğu ve lise döneminde giderek azaldığı üzerine fikir birliği bulunmaktadır.

Yaş ile uygulanan zorbalık türü arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yaş ilerledikçe fiziksel zorbalığın uygulanma oranının azaldığı görülmektedir (Olweus, 1995). Avustralya’da yapılan araştırmanın sonuçlarına göre hem kız hem erkeklerde yaşla birlikte fiziksel zorbalıkta azalma olduğu ama sözel zorbalığın ciddi bir artış da olduğu gözlemlenmiştir. Erkeklerde diğer yaşlarda itilme, dövülme gibi fiziksel zorbalık yaygın iken ilerleyen yaşlarda hakaret etme, grup dışında bırakılma gibi davranışların daha yaygın olduğu görülmüştür (Rigby, 1997).

1.1.5.3. Aile Özellikleri

Yapılan araştırmalar ailenin akran zorbalığında çok önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin umursamaz, ilgisiz, reddedici ve soğuk oluşu çocukların zorbalık uygulama eğilimlerini artırmaktadır (Gökler, 2007). Anne baba arasındaki çatışmalar, çocuğa karşı sert, baskıcı ve otoriter tutum, disipline sokma isteği, aile bireylerinin cezalandırıcı olması, fiziksel şiddet eğiliminde olmaları çocukların zorba davranışlar gösterme olasılıkları üzerinde etkili olmaktadır (Arslan, 2008; Baldry ve

Farrington, 2000). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri, yanlış disiplin uygulamaları, çocuğa uyguladıkları fiziksel ve duygusal istismar çocuklardaki akran zorbalığının sebeplerinden olarak görülmektedir (Hazler ve ark., 1997). Çocuklara yeterli ilgiyi gösterme ve onlara vakit ayırma çocukların zorba davranışlara yönelme eğilimleri üzerinde oldukça etkilidir (Arslan, 2008). Sıcaklık, ilgi ve bağlılık eksiğiyle büyümüş çocukların başa çıkma becerilerini geliştiremediklerinden kaynaklı olarak zorba davranışlara eğilimleri artmaktadır (Mazefsky ve Farrel, 2005).

Aile içinde yaşanan anlaşmazlıklar ve şiddet çocukların model alma yoluyla zorbalık davranışlarında ortaya çıkabilmektedir (Bauer ve ark., 2006). Ailelerin fiziksel ya da sözel şiddet uygulayarak disiplin vermeye çalışmaları sonucunda çocuklar da akranlarına isteklerini yaptırabilmek için aile içinde gördükleri şiddet modellerine başvurabilmektedirler (Waddell, 2007). Olweus (2003) ailede uygulanan fiziksel şiddetin erkek çocukların zorbalık gösterme şiddetinde etkili olduğunu belirtmiştir. Zorbalık uygulama ve zorbalığa maruz kalmada aile içi şiddet önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Baldry, 2003). Aile içinde şiddet gören çocukların zorbalığa maruz kalma ihtimallerinin arttığı da vurgulanmaktadır (Schwartz ve ark., 1997).

Anne babası ayrı olan çocukların anne babası birlikte olan çocuklara göre zorba davranışlarda bulunma ihtimalleri daha yüksek olmakta (Genç, 2007); anne baba ile birlikte yaşamamanın ise zorbalığa karşı koruyucu bir faktör olduğu belirtilmektedir (Spriggs ve ark., 2007). Berdondini ve Smith (1996) zorba davranan çocukların genellikle aile bağlarının zayıf olduğunu ve babası olmayan çocukların zorba olma oranlarının daha yüksek olduğunu belirtir.

Ebeveynleri ile güvenli bir bağlanma modeli olan çocukların daha sosyal ve iyi arkadaşlık ilişkileri içerisinde oldukları görülmekte ve böylece zorba davranışlarda bulunma veya zorbalığa uğrama ihtimalleri düşmektedir (Arslan, 2008). Aile içi iletişimleri güçlü olan çocukların zorbalıkla yapma veya zorbalığa uğrama olasılıklarının önemli bir derecede düşük olduğu görülmektedir (Spriggs ve ark., 2007).

Akran zorbalığı mağduru olan çocuklar üzerine yapılan araştırmaların çoğunda bu çocukların ailelerinin koruyucu tutumlarının olması dikkat çeker. Berdondini ve Smith (1996) mağdur çocukların ailelerinin aşırı koruyucu bir yapıları olduğunu ve aile içerisindeki bireylerle de iyi ilişkiler içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak yapılan bir araştırmada erkek çocukların annelerinin aşırı koruyucu olmalarının çocukların mağdur olma ihtimallerini ciddi bir şekilde artırdığını ortaya koymaktadır (Hodges ve Perry, 1998). Olweus (1995) ise erkek çocuklarda mağduriyeti artıran faktörün mesafeli ve eleştirel bir babaya sahip olmaları olduğunu belirtmiştir. Kız çocuklarının zorbalığa uğrama ihtimalleri reddetme potansiyeli yüksek bir anneye sahip olmaları durumunda artmaktadır (Finnegan ve ark., 1998). Ayrıca çocukların kararlarına ve davranışlarına fazlaca müdahale eden anne babaların çocuklarının mağduriyete uğrama oranları daha yüksektir (Hazler ve ark., 1997). Aşırı koruyucu tutumda ebeveynlere sahip olma çocukların mağduriyete uğramalarının hem sebebi hem de sonucu olabilmektedir (Olweus, 1995).

1.1.5.4. Okul Büyüklüğü

Okulun öğrenci sayısı ile zorbalık görülme sıklığı arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Okulun veya sınıfın öğrenci sayısı ne kadar fazlaysa zorbalık ile ilgili problemlerin görülme olasılığı da o kadar yüksektir (Olweus, 1995). Avusturalya’da zorbalık üzerine yapılan araştırmada okullar arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmüş ve bunun okuldaki öğrenci sayısı ile ilgili olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmanın bulguları kalabalık okul ve sınıf ortamının zorbalığın artmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır (Rigby, 1997). Stephenson ve Smith (1889 ve 1987) yaptıkları araştırmalardaki gözlemlerine dayanarak zorbalık problemlerinin öğrenci sayısı yüksek okul ve sınıflarda daha yüksek olduğunu düşünmelerine rağmen, bulgular öğrenci sayısı ile zorbalık arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir (O’Moore, 1989). Norveç’te yapılan geniş kapsamlı bir çalışmada bu açıklamalarla ters düşen bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara göre okul veya sınıf büyüklüğü ile zorbalık problemleri arasında pozitif bir ilişki bulunmamaktadır ve bu faktör zorbalığın sıklığı ve şiddetinde önemli bir rol oynamamaktadır (Olweus, 1995).

Okulun büyüklüğü mağdurdan çok zorba ile ilgili bir faktördür. Öğrenci sayısının çok olmamasından kaynaklı olarak mağdurlar birden fazla kez ve sıkça zorbalığa maruz kalabilirler ve bu durum onlarda olumsuz sonuçlara neden olabilir. Böylece zorbalık öğretmenler ya da aileler tarafından daha fazla dikkat çekebilir. Ayrıca zorbalık uygulamak için kalabalık olmayan yerler tercih edilebilir. Büyük ve kalabalık okullar zorbalık uygulamak için uygun ortamlar olmayabilir (Ma, 2001).

1.2. Saldırganlık

Saldırganlık üzerine çalışan araştırmacılar saldırganlığı, bu davranışı göstermeye sebep olduğunu düşündükleri etkenler üzerinden açıklamışlardır ve dolayısıyla alanyazında saldırganlık üzerine birçok farklı tanım bulunmaktadır. Berkowitz (1989) saldırganlıkta niyet kavramının önemini vurgulayarak, saldırganlığı canlı veya cansız bir varlığa fiziksel ya da duygusal zarar verme amacıyla uygulanan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bu davranışların herhangi bir tehdit unsuruyla ya da kendine yönelik bir zararla karşılaşıldığında ortaya çıktığını ifade etmektedir (Berkowitz, 1990). Saldırganlık sadece akran grubu ya da kişilere yönelik olmayarak canlı ya da cansızlara zarar vermek için yapılan davranışların her biridir (Fromm, 1993).

Saldırganlık bireylere zarar vermeyle sonuçlanan davranış ya da eylemlerdir (National Collaborating Centre for Mental Health [NCCMH], 2015). Bushman ve Anderson'a göre saldırganlık birine zarar verme amaçlı bir davranış olmasının yanı sıra bu davranışın diğer kişiye zarar vereceğine dair inancı ve zarar görecektir kişinin de engelleme davranışında bulunmasını içermektedir. Saldırgan davranışlar karşı tarafa fiziksel olarak zarar vermeyi ve /veya kişinin sosyal ilişkilerine, itibarına zarar vermeyi de hedefleyebilir (Hubbard, McAuliffe, Morrow ve Romano, 2010). Saldırganlık, kişiyi gruptan dışlama, kişi hakkında dedikodu çıkarma, kişiyi tehdit etme gibi farklı davranışlarla da ortaya çıkabilir (Ostrov ve ark., 2004). Saldırgan davranışları isim takma, hakaret etme gibi nispeten daha hafif davranışlardan fiziksel zarar verecek ve hatta yaralama ile sonuçlanacak davranışlara kadar görmek mümkün olabilir (Allen ve Anderson, 2017).

Türk Dil Kurumu [TDK] saldırganlığı, “Bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası” olarak tanımlamıştır (TDK, 2011). Kağıtçıbaşı (2014), saldırgan davranışın, davranışın altında yatan amaca göre nitelendirilmesi gerektiğini belirtir. Bu bakış açısına göre davranış zarar verme amacı ile gerçekleştirildiyse saldırgan bir davranış olarak tanımlanırken bu amacı taşımadığında saldırgan bir davranış olarak tanımlanamaz. Cüceloğlu (1992) da saldırganlığı kişinin amacına ulaşmak için karşısına çıkan engellemelere karşı verilen bir tepki olduğunu belirtir. Saldırganlık bu engellenmeyi kaldırmaktan ziyade bazen daha yıkıcı sonuçlara yol açabilir.

1.2.1. Saldırganlık Türleri

Araştırmacılar saldırganlığın tanımını yaparken farklı saldırganlık türleri olduğunu ve bu türlerine göre de saldırganlık tanımının değişiklik göstereceğini ifade etmişlerdir. Birçok araştırmacı saldırganlığı genellikle fiziksel (itme, vurma vb.), sözel (tehdit etme, hakaret etme vb.) ve ilişkisel (dedikodu yapma, arkadaşlık ilişkilerine zarar verme vb.) olmak üzere üç şekilde sınıflandırmışlardır (Zhang, Tian, Cao, Zhang ve Rodkin, 2016). Fiziksel saldırganlık, itme, dövme gibi kişiye ya da kişinin eşyalarına fiziksel olarak zarar veren ve kasıtlı yapılan davranışlardır (Taylor ve Jose, 2014). Sözel saldırganlık, küfür etme, lakap takma, hakaret etme, alay etme gibi kişiye psikolojik ve duygusal açıdan zarar verecek davranışlardır (Onukwufor, 2013). İlişkisel saldırganlık, grup içerisinde kişi hakkında dedikodu çıkarma, kişiyi sosyal ortamından uzaklaştırma ya da uzaklaştırmakla tehdit etme, iftira atma gibi kişinin sosyal itibarına ve ilişkilerine zarar verme amaçlı yapılan davranışlardır (Ostrov ve Godleski, 2013). İlişkisel saldırganlık kişiye zarar verme isteğiyle kişinin ilişkilerini bozma, yönetme ve kontrol etme çabasıdır (Xie, Farmer ve Cairns, 2003). Fiziksel saldırganlıkla ilişkisel saldırganlık karşılaştırıldığında ilişkisel saldırganlık daha karmaşık bir sosyal olgudur ve başkalarının da etkin katılımını gerektirir (Bjorklund ve Hawley, 2013).

Saldırganlığın türleri konusunda alanyazın incelendiğinde yaygın olan diğer bir sınıflandırmanın da reaktif (tepkisel) ve proaktif saldırganlık şeklinde olduğu

görülmektedir. Reaktif saldırganlık, karşıdan gelen bir tehdit ya da tehlikeye karşı öfke ile verilen bir tepkidir (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie ve Schwartz, 2001). Reaktif saldırganlık, çocukların engellenme veya kışkırtılma gibi problemlerle karşı karşıya geldiklerinde düşünmeden ve dürtüsel olarak davranıp saldırganca hareketlerde bulunmalarıyla tanımlanmaktadır (Hubbard, McAluliffe, Morrow ve Romano, 2010; Miller ve Lynam, 2006). Bu saldırganlık çeşidinde kızgınlık, öfke, öç alma gibi duygular etkin olabilmektedir (Miller ve Lynam, 2006). Reaktif saldırganlıkta davranışların hedefi algılanan tehlikeyi yok etme yönündedir (Marcus ve Kramer, 2001). Proaktif saldırganlık, kasıtlı bir şekilde akranını etkilemek ya da zorlamak amacıyla yapılan davranışlardır (Hubbard ve ark., 2010). Bu saldırganlık türü kişilerin sosyal ilişkilerinde baskın olmak, üstünlük kurmak ve bir çıkar ya da ödül elde etmek amaçları taşımaktadır (Marcus ve Kramer 2001; Walters, 2005). Proaktif saldırgan davranışları olan çocuklar, özellikle akran grupları boyun eğici yapıda ise saldırganlığı sosyal amaçlarını kazanmak için bir araç olarak kullanırlar (Crick ve Dodge, 1996). Proaktif saldırganlıkla reaktif saldırganlık karşılaştırıldığında proaktif saldırganlık daha yıkıcı, organize ve planlı olma unsurlarını içermektedir (Uz-Baş, Öz ve Topçu-Kabasakal, 2012).

1.2.2. Saldırganlığa Dair Kuramlar

Psikanalitik yaklaşım: Saldırganlığı psikanalitik yaklaşımda açıklayan kuramcılardan olan Freud'a (1922) göre saldırganlık doğuştan gelen içsel bir güdüdür. Bu kurama göre saldırgan davranışlar insanın içindeki var olan yaşam ve ölüm içgüdülerinin çatışmalarından kaynaklı dışavurumlardır (Geçtan, 1993). Freud ölüm içgüdüsünün yaşam içgüdüsüne karşıtlığının saldırganlığı ortaya çıkardığını vurgulamaktadır. Ölüm içgüdüsü aslında kişinin kendini yok etme isteğine yönelikken zamanla bu yönelim başkalarına ve çevreye saldırganca ve yıkıcı davranışlar gösterme olarak ortaya çıkar (Brewer ve Crano, 1994; Hogg ve Vaughan, 2006). Freud gibi Lorenz de saldırganlığı doğuştan gelen bir güdü ve insanın içindeki açığa çıkarılmaya çalışılan bir enerji olarak açıklamış ve bu güdünün var olmasında çevresel etkenlerin herhangi bir rolü olmadığını vurgulamıştır (Fromm, 1993; Lorenz, 1966).

Engellenme-Saldırganlık Kuramı: Bu kuramın savunduğu iki hipotez vardır; saldırgan davranışların ortaya çıkması için mutlaka bir engellenmenin olması gerekir ve engellenme daima saldırganlık ortaya çıkarır (Dollard ve Winefield, 1998). Kişi amacına yönelik hareket ederken dışarıdan veya içsel herhangi bir engelleme ile karşılaşması durumunda bu engeli yok etmek için çabalaması sonucu saldırgan davranışlar ortaya çıkar (Berkowitz, 1989). Amaca ulaşma yolunda kişilerin engellerle karşılaşması saldırgan davranışlarda bulunma olasılıklarını arttıran bir durumdur ama bu her zaman geçerli olmayabilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bu doğrultuda bu kuram birçok eleştiriyle karşı karşıya kalmıştır. Gültekin (2008), bireylerin saldırgan davranışları yalnızca bir engellenme karşısında göstermeyeceğini ve engellenmelerin her zaman bireylerde bir saldırganlık davranışına sebep olmayacağını vurgulamıştır. Engellenme-saldırganlık kuramının saldırganlık davranışına çok basit yaklaştığı ve saldırganlığın tanımına dair bir bilgi vermemesi de eleştirilmiştir. Özellikle ne tür engellenmelerin saldırganlığa yol açtığını ve ne tür bir saldırganlık ortaya çıktığını açıklamaması kuramda önemli bir eksiklik yaratmaktadır. Ayrıca saldırganlığı yalnızca engellenmeye bağlamak ve başka birçok faktörü görmezden gelmek kısıtlı bir bakış açısı sunmaktadır. Bireylerin saldırgan davranışlarda bulunmalarına sebep birçok neden olabilir (Hogg ve Vaughan, 2006).

Sosyal Öğrenme Kuramı: Bu kuramın öncüsü Bandura (1973) saldırgan davranışların doğrudan ya da dolaylı olarak çevresel deneyimler yoluyla öğrenildiğini savunur. Saldırgan davranışların öğrenilmesinde en önemli faktörler taklit ve model almadır. Bandura'ya göre bireyin saldırgan davranışlarda bulunup bulunmaması kendisiyle ilişkili olsun ya da olmasın daha önceki saldırganlık deneyimine bağlı olacaktır (Hogg ve Vaughan, 2006). Buna göre ebeveyn davranışları büyük önem taşımaktadır çünkü çocuklar davranışları ilk olarak aile ortamında ebeveynlerinden gözlemleyerek deneyimlerler (Kessler ve McKenna, 1985). Saldırgan davranışların tekrar etmesinde ödüllendirme ve cezalandırma sistemi büyük rol oynamaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığın genellikle olumlu pekiştireçlerle kontrol edildiğini ve güçlendirildiğini vurgular (Eron, 1994). Diğer bir yandan Bandura saldırganca davranışlarından dolayı cezalandırılan çocukların daha fazla saldırgan davranışlar gösterdiklerini belirtmektedir. Bu çocuklar sık sık cezalandırıldıkları için öfke

duyguları artmakta ve bunu saldırganlıkla ortaya çıkarmaktadırlar. Ayrıca çocuklar ebeveynlerinin uyguladığı şiddeti cezalandırılma yolu ile görerek ve şiddeti kendi davranışlarında modellemektedirler (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003).

1.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme üzerine yapılan çalışmaların temelinde duygusal zeka kavramının olduğu bilinmektedir. Duygusal zeka terimini 1990 yılında ilk kez kullanan psikologlar Peter Salovey ve John Mayer, bu kavramı sahip olunması gereken bazı nitelikler bütünü olarak tanımlamışlardır. Bu nitelikler empati, duygularını ifade etme, uyum sağlayabilme, takdir edilme, kişilerarası problemleri çözme, samimiyet ve saygı gibi becerileri kapsamaktadır (Shapiro, 2004). Sosyal-duygusal öğrenme, kişilerin yaşama devam etmesi için ihtiyaç duyulan becerileri geliştirme ve olgunlaştırma süreçleridir. Kişinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıması, kendi duygularını tanıması, ifade etmesi ve yönetmesi, başkalarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması, sağlıklı bir iletişim içerisinde kalabilmesi ve olumlu amaçlar taşıması gibi beceriler bu süreç içerisinde geliştirilen beceriler olarak tanımlanmaktadır (Elias, 2003; Zins ve Goleman, 2004). Sosyal duygusal öğrenme becerileri, aile, iş, toplum yaşamı gibi hayatın pek çok alanında rol oynayan yetenekler topluluğudur. Bu becerilerin çocukların akademik başarısını da desteklediği düşünülmektedir (Elias ve Arnold, 2006). Sosyal duygusal öğrenme becerileri çocukların sosyal ilişkileri, mevcut ve gelecek kendi iyilik halleri, zihinsel sağlıkları ve akademik başarıları için önemli bir yere sahiptir (Denham ve Brown, 2010).

Gelişimsel olarak bakıldığında bir yaştaki sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki olgunluğu gösteren davranışlar ile başka bir yaştaki beceri davranışları farklılık gösterebilir. Bu noktada becerileri değerlendirmek çocuğun gelişim düzeyini de değerlendirmeyi gerektirmektedir (Denham ve Brown, 2010). Okul öncesi dönemdeki temel sosyal duygusal öğrenme becerileri, fiziksel ve sosyal çevreye katılımı sürdürmek, duygusal değişimleri ve bilişsel talepleri yönetmek, akranlar ve yetişkinlerle olumlu sosyal etkileşimi devam ettirmek olarak sıralanmaktadır (Howes, 1987; Parker ve Gottman, 1989). Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin

temelindeki hedefler olan sosyal ve duygusal süreçler okul çağı döneminde değişime uğramaya başlamaktadır. Çocuğun akranlarıyla sosyal etkileşiminin artması, duygularını tanımaya ve kontrol altında tutmaya çalışması okul çağına başlamasıyla ön plana çıkmaktadır (Gander ve Gardiner, 2007). Çocuklar küçük gruplardan sonra daha geniş bir sosyal ağına farkına vardıkça temel sosyal gelişim hedefi sağlıklı bir iletişimin sürdürülmesinden çıkıp akran grubuna kabul edilme stratejileri üzerine yoğunlaşmaya başlamaktadırlar (Gottman ve Mettetal, 1986). Duygusal deneyimleri ve fikirlerin kimlerle paylaşılacağını bilmek ve duyguların ne zaman ve nasıl gösterileceğinin yönetimini öğrenmek de önemli hale gelmeye başlamaktadır. Aynı zamanda, bu dönemde çocuklardan konular arası başarılı geçişler yapmayı öğrenme, zaman yönetimi, organize olma ve kendilerini özerk hissetme gibi daha karmaşık akademik görevler üstlenmeleri beklenmektedir (Denham ve Brown, 2010). Ergenlik dönemi ile birlikte ise bireylerin çevresel faktörlerden ve akranlardan etkilenmesi artmaktadır. Ergenler hızlı duygusal değişimler yaşamakla birlikte duygularını ifade etmede de zorluk çekebilmektedirler (Aral ve ark., 2001). Bu konuda yapılan çalışmalar okul öncesinden üniversite yıllarına kadar olan birçok yaş aralığını inceleyebilme fırsatı sunsa da sosyal duygusal becerilerin ağırlıklı olarak okul öncesi, ilkokul ve ortaokul dönemlerinde etkili olduğu görülmektedir (Ashdown ve Bernard, 2012; Harlacher ve Mer-rell, 2010).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik oluşturulan en geniş kapsamlı çalışmalardan biri olan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği [Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)] programı sosyal-duygusal becerilerin öz farkındalık, öz denetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olmak üzere beş temel alanının geliştirilmesini amaçlamaktadır (CASEL, 2017).

Öz-farkındalık; kişinin kendi duygularını, ilgi alanlarını, değerlerini, güçlü ve zayıf yönlerini doğru bir şekilde değerlendirme yeteneğini içerir. Okul öncesi çocuklar sabit bir benlik algısına sahip olsalar da ilkokul yıllarında çok fazla değişim yaşayabilmektedir. Böylelikle çocuklar özellikle okula başladıklarında öz yeterlilik de onlar için önemli hale gelmeye başlamaktadır (Denham ve Brown, 2010). Bilişsel ve

davranışsal farkındalıkları ise okul başarıları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Liew, McTigue, Barrois ve Hughes, 2008). Öz farkındalık, kendi farkındalıklarının yanısıra başkalarının duygularını ve onların da güçlü yanlarını tanıma ve bunları isimlendirebilme becerisini de barındırır (Elias ve ark., 2006).

Öz-yönetim; duygularının farkında olmanın yanında onları verimli bir şekilde ele alma, izleme ve yönetme yeteneğini içerir. Bu beceri stresin üstesinden gelmeyi, engellerden kaçınmayı ve duyguları uygun şekilde ifade etmeyi de içerir (Denham ve Brown, 2010). Bazı araştırmacılar ise bu becerinin kendini motive etme ve hedef belirleme davranışlarını içerdiğini de düşünmektedirler (Zins ve ark., 2007).

Sosyal farkındalık; başkalarının bakış açılarından bakma, duygularını anlama, onlarla empati kurma ve başkalarının benzerliklerini ve farklılıklarını takdir etme yeteneğini içerir. Çocukların sürekli kendilerinin ve başkalarının davranışlarını ve duygularını anlama çalışmaları bu beceri için önemli olmaktadır çünkü duygular kişilerarası bilgi akışını sağlayarak etkileşimi yönlendirebilmektedirler (Dodge, Laird, Lochman ve Zelli, 2002). Duyguları yorumlamakta zorluk çeken çocuklar için sınıf ortamı kafa karıştırıcı ve yorucu olabilmektedir (Raver, Garner ve Smith-Donald, 2007).

İlişki becerileri; başkalarıyla olumlu ve etkili bir iletişim içinde olmayı ve böylece uzun süren ilişkiler kurabilme yeteneğini içerir. Erken çocukluk döneminde, oyunda başkalarına katılmak, konuşmayı başlatmak ve sürdürmek, işbirliği yapmak, dinlemek, sırayla gitmek, yardım almak ve başka bir çocuğun ya da küçük bir grubun oyununa katılmak, takdir ettiğini ifade etmek, uzlaşma sağlamak gibi arkadaşlık becerileri dahil olmak üzere çok sayıda beceri önemlidir (Denham ve Brown, 2010). Daha zayıf ilişki becerilerine sahip çocukların, sınıf içinde işbirliği içinde olma ve bireysel katılım sağlama ihtimallerinin daha düşük olduğu gözlemlenmektedir (Buhs ve Ladd, 2001). Okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde güvenli ve etik olmayan olumsuz davranışlar karşısında akran baskısına direnme gibi kendine güvenme ile ilgili olan, başkalarının ihtiyaçlarını uzlaşma yoluyla karşılama ve çatışmaları çözme gibi beceriler de gelişmektedir (Denham ve Brown, 2010).

Sorumlu karar verme; Okul öncesi çağından başlayarak çocukların sosyal etkileşimlerinin sıklığı arttıkça ve ilişkileri daha karmaşık hale gelmeye başladıkça sorumlu karar verme becerisi önem kazanmaktadır. Sosyal durumları analiz etmek, sorunları tanımlamak, kendileri ile akranları arasında ortaya çıkan farklılıkları çözmek için etkili yollar belirlemek gibi becerileri karşılaştıkları sosyal sorunları çözmek için kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Denham ve ark., 2014). Sorumlu karar verme becerisi etkileşim içerisinde mevcut duyguları ve bu duyguların sonuçlarını anlamayı içerdiği için diğer becerilerin de kesişimi olarak tanımlanmaktadır (Lemerise ve Arsenio, 2000). Ayrıca bu beceri başkalarını dikkate alma ve saygılı olma için gerekli uygun kararlar alma yeteneğinin giderek artmasına zemin sağlamaktadır. Çocukların sınıf kurallarına uymaları ve saldırganlık gibi yıkıcı davranışlarının olmaması bu becerinin hayatlarında daha kolay yer almasını kolaylaştırmaktadır (Denham ve Brown, 2010).

İyi tasarlanmış ve uygulanmış sosyal duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal becerileri geliştirdiği, davranışsal problemleri azalttığı ve akademik performansı geliştirdiği belirtilmektedir (Greenberg ve ark., 2003). Bu konuda çalışma yapan araştırmacıların genellikle iki temel hedefi olmaktadır. Birincisi akademik başarıyı artırmada küçük de olsa kazanımlarla sonuçlanan genel müdahale programları uygulamak, ikincisi ise duyguların farkındalığını öğreten duygu odaklı eğitim programlarını uygulayarak kendini ifade etme ve iletişim becerileri gibi becerilerin geliştirilmesi ve problemli davranışların azaltılması kazanımlarını elde etmektir. Bu müdahalelerin uygulandığı yaş aralıklarının da önem taşıdığı görülmekle birlikte sosyal duygusal öğrenme becerilerine odaklanan okul temelli müdahale programlarının çocuklar için olumlu sonuçları olduğu belirtilmektedir (Durlak ve Wells, 1997). Sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip çocuklar okulda sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından daha çok kabul edilip özellikle öğretmenlerinden olumlu geri bildirim alırken, bu becerileri düşük olan çocukların antisosyal davranışlarda bulunma ihtimalleri daha yüksek olmaktadır (Raver ve Knitzer, 2002).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre farklılıklarını inceleyen araştırmalar kızların erkeklerle kıyaslandığında toplamda daha yüksek becerilere sahip olduğunu göstermektedir (Kabakçı, 2006; Roseberry, 1997; Sarason ve ark., 1985; Yiğit, 2008). Sosyal duygusal öğrenme becerileri başlığı altında geçen temel dört beceri cinsiyet bazında incelendiğinde; problem çözme becerilerinin kız ve erkeklerde farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Kabakçı ve Korkut, 2008; Şahin, 2000) olmasına rağmen bazı çalışmalar kızların bu beceride erkeklerden daha iyi olduğunu göstermektedir (Churney, 2000; Martinez, 2002). Stresle başa çıkma becerisinde kızların akranları ve ebeveynleriyle daha fazla paylaşım yapmalarıyla bağlantılı olarak bu beceride daha iyi oldukları düşünülmektedir (Rossman, 1992; Akt. Churney, 2000). İkiz ve Totan'ın (2012) yaptığı araştırmada stresle başa çıkma becerilerinde erkeklerin kızlardan daha başarılı oldukları bulunmuştur. Kendilik değerini artıran becerilerde de araştırmalar cinsiyet üzerinde farklı bulgular sunmaktadırlar. Bazı araştırmalar kendilik değerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını (Kabakçı ve Korkut, 2008) sunarken bazı araştırmalar erkeklerin bu beceride kızlardan daha iyi olduğunu sunmaktadırlar (Churney, 2000; Martinez, 2002). İletişim becerilerinde birçok araştırma kızların erkeklere göre daha yüksek becerilere sahip olduğunu göstermektedir (Kabakçı ve Korkut, 2008, McGuiness, 1985; Akt. Martínez, 2002). Roseberry (1997) bunu kızların duygularını daha iyi ifade etmesi ve kelimeleri daha iyi kullanmalarıyla açıklamaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenme bazen 'eksik parça' olarak adlandırılmaktadır, çünkü okulda, ailede, sosyal ilişkilerde ve genel olarak yaşamda başarılı olmak için öğrenilen becerilerin bir bölümünü temsil etmektedir (Elias, 2003). Çocukluktaki sosyal duygusal becerilerdeki gelişim çocuğun ilerleyen zamanlarındaki davranışlarını da etkilemektedir (Gander ve Gardiner, 2007). Çocukların akademik bilgi açısından zengin bir donanıma sahip olmaları fakat sosyal-duygusal becerilerden yoksun kalmaları yaşamlarının ilerleyen zamanlarında bir takım olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal öğrenme becerilerini doğru değerlendirme ve geliştirme yolları iyi öğrenilebilirse çocukların gelişim ve işleyişleri konusunda daha iyi kararlar verilebilir (Denham, 2006). Bireylerin topluma iyi uyum sağlayabilmesi ve sağlıklı sosyal ilişkiler

sürdürebilmeleri için sosyal duygusal öğrenme becerilerini edinmeleri konusunda desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir (Durualp, 2014). Yapılan çalışmalar sosyal duygusal öğrenme becerilerinin eğitim programları içerisine dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Neil ve ark., 2009). Dolayısıyla, akademik ve sosyal-duygusal öğrenmenin bir kombinasyonu, geleceğin eğitim sistemi için en etkili ve ideal yöntem olarak görülmektedir (Elias, 2003).

1.4. Saldırganlık ve Zorbalık Arasındaki İlişki

Saldırganlık ve zorbalık birbirlerine çok benzer kavramlar gibi görünse de aralarında farklar bulunmaktadır. Zorbalık, saldırgan bir davranış biçimidir (Olweus, 2013). Saldırganlık davranışı uygulayanın diğerine zarar verme niyeti ve davranış sonucunda mağdurun incinmişlik hissi olarak iki özellik içerir (Marsh ve ark., 2011). Zorbalık ise, zorba ile mağdur arasında güç eşitsizliğinin olduğu ve zorba-mağdur arasındaki ilişkide mağdurun kaçamama hissini içeren ve tekrarlanan saldırgan davranış örüntüsünün olduğu durumdur. Saldırganlık, aralarında güç eşitsizliği bulunmayan bireyler arasındaki çatışmayı içermektedir (Roland ve Idsoe, 2001). Zorba ile mağdur arasındaki güç dengesizliği, zorbalığı saldırgan davranışlardan ayıran en önemli özelliktir (Olweus, 2013). Craig, Pepler ve Atlas (2000) ise zorbalığı tanımlamanın belli bir oranda öznel olduğunu çünkü bireysel farklılıkların tanımlamada rol oynadığını vurgulamışlardır. Örneğin iki kişi arasındaki çatışma sözel ve fiziksel saldırganlık kalıpları içerebilir fakat kişiler bunu zorbalık olarak görmeyebilirler. Bu nedenle, zorbalık her zaman saldırgan davranışlardan ayırt edilemeyebilir (Olweus, 2013). Zorbalıkta kişinin saldırgan davranışının amacı kendisini korumak değil karşısındaki kişiye zarar vermektir (Roland ve Idsoe, 2001). Zorbalığı saldırganlıktan ayırt etmek için çocukların öz raporlarına dayanılarak yapılan bir çalışmada, çocuklara zorbalığın tanımı verilmiş ardından kendi deneyimleri ile ilgili sorular sorulmuş ve tanım yapmaları istenmiştir. Bu tanımlarda saldırganlık ve zorbalık arasındaki fark en belirgin olarak zorbalığın tekrarlanması ve zorbalıkta mağdurun kendini savunmada zorluk yaşaması ile ortaya çıkmaktadır (Olweus, 2013).

1.5. Saldırganlık, Zorbalık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler

Sosyal duygusal öğrenme becerileri çocukların yaşadıkları zorlukları daha iyi ele almalarına, sosyal çevreyle olan ilişkilerinde başarılı olmalarına ve kendileri ile diğerlerinin duygularını anlamalarına yardımcı olan temel süreçlerin geliştirilmesidir (Ragozzino ve Utne O'Brien, 2009). Sosyal beceriler bireylerin diğer insanların duygularını anlamasına, gerektiğinde başkalarından yardım almasına, olumlu beceriler kazanmasına, stresli durumlarla baş edebilmesine ve karşılaştıkları problemleri çözmesine yardımcı olan davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Yukay-Yüksel, 2009). Sosyal becerilerin etkili kullanımı, bireyleri olumlu sosyal ilişkilere girmeye teşvik eder, akranları tarafından kabul edilmelerini sağlar ve sosyal olarak uyumlu hale getirir (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Sosyal beceriler aynı zamanda çocukların sosyal ve psikolojik gelişiminde çok önemli bir unsur olarak görülmektedir. Sosyal becerileri iyi olmayan çocuklar karşılaştıkları sorunları çözerken bildikleri ve kullanabilecekleri çeşitli beceri kaynakları olmadığı için saldırgan davranışlara başvurmaktadırlar (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Erken yaş dönemindeki çocukların saldırganlık yöntemleri doğrudan fiziksel eylemlerdir çünkü zihinsel gelişimleri dolaylı zorbalık yöntemi için yeterli değildir. Björkqvist ve arkadaşları (1992) yaptıkları araştırmada fiziksel saldırganlık yönteminin en çok 8 ve 11 yaş aralığında görüldüğünü ve daha sonra azaldığını bulmuşlardır. Bu azalma kızlarda daha belirgin olurken erkek çocuklar fiziksel saldırganlığı biraz daha sürdürebilmektedirler.

Literatür çocukların yaşları ilerledikçe doğrudan saldırganlığın yerinin dolaylı saldırganlığın aldığını doğrulamaktadır. Çocukların sosyal beceriler elde etmesi, dil gelişimlerinin ve zihinsel esnekliklerinin artması bu değişime sebep olan faktörlerden birkaçı olarak görülebilir. Kızların fiziksel saldırganlığa daha az dahil olmaları ve sosyal becerilerinin daha erken gelişmesinden dolayı kızların dolaylı saldırganlık yöntemlerini kullanmaya erkeklerden daha erken başladıkları ifade edilmektedir. İlerleyen yaşlarda erkek çocuklarında da fiziksel saldırganlık yerine dolaylı saldırganlık uygulama oranları artmaktadır. Bunun sebebi olarak ileri yaşlarda

fiziksel saldırganlığın daha az tercih edilen bir yöntem olması ve toplumda saldırgan davranışların kabul edilemez olarak görülmesi gibi sosyal sebepler olduğu düşünülmektedir. Böylelikle çocuklar bu davranışları toplum tarafından daha az tanınabilir biçimlere dönüştürmektedirler (Björkqvist ve ark.,1992).

Araştırmalar zorbalığın duygusal zeka, benlik algısı ve empati ile negatif bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Kokkinos ve Kipritsi, 2011). Başkalarının duygularını anlamak, kendi duygularını anlamak ve yönetebilmek bireylerin zorba davranışlar içerisinde bulunmasını azaltan faktörlerdir. Dolayısıyla daha iyi duygusal becerileri olan çocukların öfke açığa vurma ve saldırgan davranışlar gösterme eğilimleri daha düşük olmaktadır (Extremera ve Fernández-Berrocal, 2013 Akt. Mendez ve ark., 2019). Zorbalık yapan öğrencilerin başkalarına empati göstermekte zorluk çektiği ve başkalarıyla olan ilişkilerinde daha az tolerans gösterdikleri bilinmektedir (Hantler, 1994). Stravrinides, Georgiou ve Theofanous (2010) empati yapabilmenin zorbalık davranışları için bir engel oluşturabileceğini savunurlarken zorbalığa önceden dahil olmanın empatinin gelişmesini engelleyebileceğini de düşünülmektedirler.

Bazı araştırmalar, empati ile zorbalık da dahil olmak üzere çeşitli saldırgan davranışlar arasında önemli bir negatif ilişki bulunduğunu göstermektedir (Mitsopoulou ve Giovazolias, 2015; Van Langen ve ark., 2014; Zych, Ttofi ve Farrington, 2019). Bu araştırmaların çoğu, başkalarının duygularını deneyimleme ya da onlar için endişelenme gibi duygusal yollarla yapılan empati belirtilerinin zorbalık ile belirgin bir negatif ilişkiye sahip olduğunu söylemektedir. Başkasının yerinden bakabilme, başkasının duygularını anlama gibi bilişsel yollarla yapılan empati belirtilerinin ise zorbalık üzerinde çok az etkisi olduğu veya hiç etkisi olmadığını belirtmektedir (Jolliffe ve Farrington, 2011; Stavrinides, Georgiou ve Theofanous, 2010).

Ergenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin artması saldırgan davranışlarında ve zorbalık yapmalarında azalışa neden olmaktadır (Polan, Sieving ve McMorris, 2013). Yapılan bir araştırmanın sonuçları ergenlerin olumlu sosyal becerileri ile zorbalık

davranışları sergileme eğilimleri arasında negatif bir ilişki olduğunu ve olumsuz sosyal becerileri ile zorbalık davranışları sergileme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Deniz ve Ersoy, 2016). Merrell ve Gimpel'in (1998) ergenlerle yaptığı bir araştırmaya göre sosyal becerileri yüksek olan bir ergenin arkadaşlık ilişkilerini kolayca kurabildiği ve zorbalık davranışlarına başvurmadan sorunlarını çözebildiği bulunmuştur.

Gelişimleri devam ettiği süre boyunca, çocuklar başkalarının duygularını anlamayı, baş etme stratejileri edinme ve duyguları daha etkili araçlarla düzenleme yeteneklerini geliştirmektedirler. Duygu düzenleme ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan boylamsal bir araştırma 5 ile 12 yaş arasındaki duygu düzenleme becerileri düşük çocukların 2 yıl sonra ilişkisel saldırganlık yapma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bowie, 2010).

Bazı araştırmacılar zorba çocukların çevreden gelen sosyal bilgiyi doğru bir şekilde işleyemediği, başkalarının duygularını anlayamadığı gibi sebeplerden dolayı akranlarının duygularını anlamada güçlük çektiğini, yanlış yorumlamalar yaptığını ve onlara zarar verdiğini düşünmektedirler (Randall, 1997). Salırganlık eğilimleri yüksek olan çocukların yaşadıkları stres ve problemlerde duygularını yönetmede ve düzenlemede ciddi zorluk çektikleri gözlemlenmiştir (Downey ve ark., 2010; Megias ve ark., 2018). Bu çocukların aynı zamanda hayatlarındaki değişiklikleri yönetmek için esnek olma ve problemleri çözme becerisinden yoksun oldukları bu yüzden stres altında olduklarında saldırgan davranışlarının arttığı da bilinmektedir (Downey ve ark., 2010; Pérez-Fuentes ve ark., 2019).

Salırganlık eğilimleri yüksek ve zorba davranışları olan çocukların sosyal ve duygusal becerileri ile ilgili araştırmacılar fikir birliğine sahip değillerdir. Bazı araştırmacılar yukarıdaki araştırmaların da desteklediği gibi bu çocukların belirli bir kategoride olduklarını ve bu kategoriye genel anlamda erkek, fiziksel olarak diğerlerinden güçlü, zihinsel kabiliyetleri daha düşük seviyede ve sorunlarını çözmede saldırgan davranmaktan başka bir yol bilmeyen gibi sosyal duygusal öğrenme becerileri düşük özellikleri olan çocukların dahil olduğunu vurgulamışlardır

(Sutton ve ark., 1999). Diğer bir yandan araştırmacılar zorbalık yapan çocukların sosyal becerilerinin hafife alındığını ve aslında bu çocukların bu becerileri akran gruplarında zorbalık yapmak için kullandıklarını söylemektedirler. Zorbalığın yapıldığı sosyal ortam dikkate alındığında akranlar üzerinde güç sağlamak için bu becerilere sahip olmak önemli hale gelmektedir (Sutton ve ark., 1999). Zorba çocukların aslında sosyal ve duygusal beceriler açısından yetersiz olmadığı aksine yetenekli birer sosyal manipülatör oldukları söylenmektedir (Larke ve Beran, 2006). Örneğin dolaylı zorbalık davranışlarından biri olan akranlarından birini gruptan dışlama gruptaki diğer öğrencileri dışlama davranışını kabul etmeleri için ikna etme becerisini gerektirir. Sosyal becerileri iyi gelişmiş bir çocuk fiziksel zarar veren yöntemlere başvurmadan dedikodu çıkarmak, hedef göstermek gibi dolaylı yollardan zorbalık yapabilmektedir (Björkqvist ve ark., 1992; Lagerspetz, Björkqvist ve Peltonen, 1988). Bunlara ek olarak, dolaylı yollardan zorbalık yapmak için önemli olan başkalarını manipüle edebilmek de iyi gelişmiş sosyal beceriler gerektirebilir (Sutton ve ark., 1999). Örneğin akran grubuna belirli bir öğrenciyi görmezden gelmelerini söyleyen zorba bir çocuk, 'onu görmezden gelerseniz, sizi diğer arkadaşlarımla tanıştıracam' gibi işbirlikçi ve sevecen bir tutum içerisindeyse istediğini yaptırma olasılığı daha yüksek olmaktadır (Larke ve Beran, 2006). Duygularını tanımada zorluk çeken ve diğerleriyle iyi iletişim kuramayan çocukların saldırgan davranışlarda bulunma eğilimleri daha yüksek olmaktadır (García-Sancho ve ark., 2014; Lomas ve ark., 2012; Estevez ve ark., 2019).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri içerisinde farklı becerileri bulunduran bir bütünü oluşturmaktadır. Bu araştırmada da problem çözme, kendilik değeri, stresle başa çıkma, kişilerarası ilişkiler becerileri olmak üzere 4 alt becerinin zorbalıkla ilişkisi incelenecektir. Bu becerilerin literatürde diğer becerilerle olan ilişkisi tek tek incelendiğinde de genel sosyal duygusal öğrenme becerilerinde olduğu gibi tartışılmalı sonuçlar olduğu görülmektedir.

Problem çözme kavramı, bireylerin stresli günlük durumlara karşı başvurdukları sorunu belirleme ve tanımlama ya da bu problemlerle başa çıkma yaklaşımları olarak değerlendirilebilir (Nezu, Nezu ve Peri, 1989). Problem çözme becerisi, bireyin

ve grupların çevreye aktif olarak uyum sağlamasına yardımcı olur. Bu nedenle, her birey ortamlarına aktif olarak uyum sağlamak için problemleri nasıl çözeceğini öğrenmek zorundadır. Bu açıdan, düşük düzeyde sosyal beceri ve problem çözme becerisine sahip öğrencilerin zorbalık davranışları gösterme olasılıkları diğer öğrencilere göre daha yüksektir (Gokler, 2009; Kapikiran ve Fiyakali, 2005).

Araştırmalar problemlerini yapıcı yollarla çözen, sorunlarıyla yüzleşmekten kaçmayan yani problem çözme becerileri yüksek olan çocukların daha az zorbalık uyguladıklarını vurgulamaktadırlar (Erwin, 1995; Bryant, 1992). 9 – 12 yaş aralığıyla yapılan bir çalışma, zorbalık yapan çocukların yapmayanlara kıyasla problem çözme gibi aktif bir başa çıkma yaklaşımı kullanma olasılıklarının daha düşük olduğu belirtmektedir. Zorba davranışlar gösteren çocuklar stresli durumlarda daha çok saldırgan bir yaklaşımı içeren baş etme stratejileri kullanarak problemlerini çözmektedirler (Andreou, 2001). 8-13 yaş arası çocuklarda yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, zorba çocuklar sorun yaşadıklarında başkalarını suçlama ya da saldırgan davranışlar gösterme eğiliminde olup problemlerini çözme stratejilerine uzak durmaktadırlar (Bijttebbier and Vertommen, 1998). Gonzales, Tein, Sandler ve Friedman (2001) 7. ve 8. sınıflarla yaptıkları çalışmalarında, problem çözme gibi aktif başa çıkma yöntemleri kullanan kızların stres yaşadıklarında daha az saldırgan davranışlar gösterdiğini bulmuşlardır. Bu araştırma aynı zamanda cinsiyet farklılığı olduğunu göstererek bu sonuçların sadece kızlar için geçerli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilgiler ışığında yapılan başka bir araştırma, stresli olduklarında aktif bir yöntem kullanmak ya da saldırgan davranışlar göstermek yerine kendini oyalayarak başa çıkmaya çalışan kız çocuklarının daha az zorbalık yaptıklarını rapor etmektedir. Kendini oyalama gibi bir baş etme yöntemi kullanan çocukların büyük stres altında ciddi bir zorbalık gösterebilecekleri düşünülmektedir (Konishi and Hymel, 2008).

Problem çözme becerilerinin eksikliği, zorbalık davranışları sergileyen ergenler için en önemli risk faktörlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Gofin, Palti ve Gordon, 2002). Yapılan başka bir araştırma da ergenlerin problem çözme becerileri ile

zorbalık davranışlarının olması arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Deniz ve Ersoy, 2016).

Bazı araştırmalar çocukların yaşadıkları stres seviyesi arttıkça zorbalık gösterme oranlarının da arttığını göstermektedir (Bru, Murberg ve Stephens, 2001; Okayasu ve Takano, 2000). Bu bulgular çocukların yaşamlarındaki stresle nasıl baş ettiklerini öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Zorba çocuklar çevrelerindeki sosyal ipuçlarını anlama konusunda zorluk yaşadıklarından dolayı problemleriyle ve stresle baş etmelerinde genellikle saldırganca düşünce ve davranışlar içinde olmaktadır (Olweus, 1995). Stres yönetiminde zorluk yaşayan öğrencilerin streslerini azaltmak için sorunlarına çözüm aramak yerine genellikle verimsiz başa çıkma stratejilerine başvurduğu ve duygularını düzenlemede de zorluk yaşadıkları bilinmektedir (Estevez ve ark., 2019; Megias ve ark., 2018).

Zorba çocukların benlik saygılarıyla ilgili literatürde fikir birliği bulunmamaktadır. Benlik değeri üzerine yapılan çalışmalar sosyal duygusal öğrenme becerileri alt becerilerinden olan kendilik değerini artıran becerilerle ilişkilendirilmektedir. Bazı araştırmalar zorbalık yapan çocukların düşük benlik saygısına sahip olduğunu ifade ederken (Rigby ve Cox, 1996) bazı araştırmalar ise bunun aksine zorba çocukların daha yüksek benlik saygısına sahip olduğunu söylemektedir (Kaukiainen ve ark., 2002; Slee ve Rigby, 1993). Zorba-mağdur veya mağdur çocukların daha düşük benlik saygısı olduğuna dair daha çok bulgu olmasına rağmen araştırmalar zorbaların da düşük benlik saygısına sahip olduğunu göstermektedir (Fanti ve Henrich, 2015; O'Moore ve Kirkham, 2001). 307 ortaokul öğrencisiyle yapılan boylamsal bir araştırmanın sonuçları, zorba erkek çocuklarının zorbalığa dahil olmayan erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek benlik saygısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada kızlarla ilgili olan ilginç bulgu ise zorbalık yapan kızların benlik saygılarında zamanla artış olmasıdır. Bu artış zorba kızların zorbalık davranışlarıyla sosyal avantaj kazandıkları ve kendilik değerlerinin arttığı ile açıklanmaktadır. Böyle bir sonucun kızlarda görülmesi ise kızların akran ilişkilerine erkeklerden daha fazla odaklanması ve böylece sosyal baskı sahibi olmanın ergen

kızlarda daha önemli hissederek benlik saygılarının artması olarak görülmektedir (Pollastri ve ark., 2010).

Son zamanlarda 259 öğrenciyle yapılan bir araştırmaya göre zorba, mağdur, zorba-mağdurun yani zorbalığın herhangi bir çeşidine dahil olan çocukların, hiç dahil olmayan çocuklara göre benlik saygıları daha düşük olmaktadır (Coelho ve Sousa, 2018). Bu sonuçlara paralel olarak ergenlerle yapılan başka bir çalışma da yüksek benlik saygısının ergenleri zorbalığa dahil olmaktan koruyan bir faktör olduğunu göstermiştir (O'Moore ve Kirkham, 2001). Bunun aksine akranlar arasında daha yüksek sosyal statü edinme ve benlik saygısını artırma gibi sosyal kimlik kaygılarının da öğrencileri zorbalık yapmaya teşvik eden faktörler olduğu görülmektedir (Gini, 2006).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt grubundan olan iletişim becerileri çocukların akran gruplarındaki sosyal ilişkileriyle ilişkilidir. Literatür bu konuda da aynı sonuçları vurgulayan bulgular sunmamaktadır. Saldırganlık düzeyleri çok yüksek olmasa da saldırganlık eğilimleri yüksek olan çocukların diğer öğrenciler tarafından sevilmemelerine rağmen akran grupları içerisinde iyi bir statüde oldukları görülmektedir (Bukowski, 2003). Bu bulgularla paralel olarak Juvonen, Graham ve Schuster (2003) yaptığı araştırma diğer öğrencilerin zorba çocukların yanından uzaklaşma davranışı göstermelerine rağmen zorbaların akran grubu arasında yüksek sosyal statüye sahip olduklarını göstermektedir.

İlköğretim döneminde akranlarla olan sosyal ilişkilerin artması ile birlikte aynı zamanda çatışmalar ve problemler de artmaktadır. Öğrenciler sosyal ilişkilerini devam ettirmek için uzaklaşma, uyum sağlama ya da saldırgan davranma gibi bazı stratejiler geliştirmektedir (Burgess ve ark., 2006). Yapılan çalışmalar bazı zorbaların akran gruplarına baskı yaparak sosyal prestij elde ettiklerini göstermektedir (Sentse ve ark., 2015). Algılanan sosyal desteğin zorbalık davranışıyla ters orantılı olduğu belirtilmektedir (Bru ve ark., 2001).

Bazı araştırmacılar öğrencilerin statü kazanmak gibi sosyal nedenlerden dolayı zorbalık yaptığı sonucuna varmaktadırlar (Berger ve Caravita, 2016; Cook ve ark., 2010; Nocentini ve ark., 2013). Sosyal zorbalıkta kızların erkeklere göre daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri görülmektedir; bunun sebebi ise kızların bu zorbalığı sosyal statü elde etmek ve sosyal çevrelerini genişletmek için kullanmalarıdır (Chan ve ark., 2005). Kızlar genellikle diğerleri hakkında dedikodu çıkarmak, gruptan dışlamak, tehdit edici şeyler söylemek gibi kişilerarası ilişkiler becerisinin yüksek olmasını gerektiren zorbalık yöntemlerini kullanmaktadırlar (Macklem, 2003; Owen-Yeates, 2005). Yapılan bir araştırma, erkek çocuklarının daha zayıf arkadaşlık ilişkileri kurduğunu ve buna bağlı olarak fiziksel zorbalık oranlarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Larke ve Beran, 2006).

Yaş faktörünün öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini ve akran grubundaki etkileşimlerinden etkilenme düzeyini değiştirmediği görülmektedir. Araştırma sonuçları ortaokul çocuklarının ve ergenlerin arkadaşlık gruplarındaki akranlarının davranışlarından daha fazla etkilendiklerini göstermektedir (Salmivalli, Lappalainen ve Lagerspetz, 2000).

Diğer bir yandan bazı araştırmalar ise çocukların kişilerarası ilişkilerinin iyi olmamasının onları fiziksel, sözel ve sosyal zorbalık uygulamaya daha yatkın hale getirdiğini ifade etmektedir (Newman ve Newman, 2006). Ergenlerle yapılan bir çalışma daha pozitif, iyimser, başkalarıyla olmayı seven bireylerin daha iyi duygusal becerilere sahip olduğu ve bunun da saldırganlık davranışları ya da ifadesini azaltmada düzenleyici bir rol oynadığını belirtmektedir (Elife ve ark., 2015; García-Sancho ve ark., 2014; Kokkinos ve Kipritsi, 2012). Kişilerarası ilişkilerin iyi olması okul çağı çocuklarında bir grubun üyesi olmaları ya da kendi arkadaş gruplarının olmasıyla yakından ilişkilidir.

Genel olarak bakıldığında ve zorbalığın sosyal doğası düşünüldüğünde de bazı araştırmacılar zorbalığın üstesinden gelmenin önemli bir parçasının çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerinin geliştirilmesi olduğunu vurgulamaktadırlar (Coelho ve ark., 2016; Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği [CASEL], 2013;

Jenkins ve ark., 2016). Diğer insanları ve duygularını anlama, empati, merhamet gibi sosyal farkındalık içeren duygulardan yoksun çocukların saldırganca davranışlar gösterme ve zorbalık yapma eğilimleri daha yüksek olmaktadır (Nickerson, Mele ve Princiotta, 2008). Fakat sosyal duygusal becerilerin çocukları zorbalık yapmaktan koruyabileceği gibi onları zorbalığa teşvik edici bir rol de oynayabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Fanti ve Henrich, 2015; Jenkins ve ark., 2016).

1.6. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Son dönemlerde okul öncesi çocuklarından ergenlik dönemindeki gençlere kadar her yaştan çocuğun en çok karşılaştığı problem olarak zorbalık karşımıza çıkmaktadır. Saldırganlık ve zorbalık çok benzer kavramlar gibi görünse de saldırganlık davranışları gösteren her çocuğun zorbalık yapmadığı bilinmektedir. Saldırganlık eğilimi yüksek çocukların zorba olma ya da olmamalarında bazı faktörler rol oynamaktadır. Mevcut çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bu faktörlerden birisi olduğu düşünülmüştür. Bu beceriler çocukların sosyal ilişkilerini sürdürme, karşılaştıkları stres, problemlerle baş etme mekanizmaları geliştirme, duyguları anlama ve empati yapabilme gibi işlevlere sahiptir. Bu nedenle, bu becerilerin saldırganlık eğilimi olan çocuklarda yönlendirici bir etkiye sahip olabileceği düşünülmüştür.

Literatür kız çocukların daha çok ilişkisel zorbalık, erkek çocukların ise fiziksel zorbalık yaptıkları üzerinde durmaktadır. İlişkisel ve fiziksel zorbalık farklı becerileri gerektirdiğinden bu araştırmada sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin kız ve erkek çocukların zorbalık davranışları üzerinde farklı bir düzenleme yapacağı öne sürülmüştür. Literatür incelendiğinde zorbalığın en yoğun görüldüğü yaşların ortaokul dönemi olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bu araştırmada ortaokul döneminde çocuklarla çalışılmıştır. Türkiye’de bu yaş dönemi zorbalığına ilişkin çalışmalar bulunmasına rağmen sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin zorbalıkla ilişkisi daha önce araştırılmamıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, saldırganlık düzeyi ile zorbalık davranış eğilimi arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolünü incelemektir. Buna göre belirlenen araştırma soruları şunlardır;

1) Saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici bir rolü var mıdır?

2) Kız çocuklarında saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici bir rolü var mıdır?

a. Saldırganlığın zorbalık davranışına etkisinde problem çözme becerileri düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

b. Saldırganlığın zorbalık davranışına etkisinde kendilik değerini artıran beceriler düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

c. Saldırganlığın zorbalık davranışına etkisinde stresle başa çıkma becerileri düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

d. Saldırganlığın zorbalık davranışına etkisinde iletişim becerileri düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

3) Kız çocuklarında saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici bir rolü var mıdır?

a. Saldırganlığın zorbalık davranışına etkisinde problem çözme becerileri düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

b. Saldırganlığın zorbalık davranışına etkisinde kendilik değerini artıran beceriler düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

c. Saldırganlığın zorbalık davranışına etkisinde stresle başa çıkma becerileri düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

d. Saldırganlığın zorbalık davranışına etkisinde iletişim becerileri düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört okulda 2019-2020 akademik yılında ortaöğretime devam eden 6., 7. ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 367 öğrenciye ait veriler üzerinden yürütülen kayıp değer ve uç değer analizlerinin ardından araştırmaya dahil edilen öğrenci sayısı 354 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı 10-14 ($X_{ort} = 12.28$, $SS = .98$) arasında değişmekte olup 52.2'si (185 kişi) kız, 47.7'si (169 kişi) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcılardan demografik bilgi almak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili toplam 10 soru yer almaktadır. Öğrencilere eğitim gördükleri okulun adı, cinsiyeti, sınıfı, yaşı, kardeş sayısı, algılanan okul başarısı, annenin ve babanın eğitim durumu ve meslekleri ve ailenin aylık geliri gibi demografik sorular sorulmuştur.

2.2.2. Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği

Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği, Satan ve Kulaksızoğlu (2008) tarafından ilköğretim ikinci kademesindeki öğrencilerin zorbalık davranış eğilimlerini belirlemeye yönelik hazırlanmış bir ölçektir. Ölçekte 67 madde yer almaktadır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçek 'Hiçbir Zaman Katılmıyorum', 'Çok Az Katılıyorum', 'Bazen Katılıyorum', 'Çoğu Zaman Katılıyorum' ve 'Her Zaman Katılıyorum' derecelerini içermektedir. Ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, eğlence amaçlı zorbalık ve duygu zorbalığıdır. Ölçekte ters kodlanan 6 madde bulunmaktadır. Ölçekten en fazla 335, en az 67 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği zorbalık eğiliminin de yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Cronbach alfa değeri (α) .95 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler için yapılan

güvenirlilik çalışmalarına göre α değerleri sırasıyla .90, .89, .83 ve .84 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin toplam ve alt boyutlardaki güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada Cronbach alfa değeri (α) .92 olarak bulunmuştur.

2.2.3. Saldırganlık Ölçeği

Bu ölçek, Gültekin (2008) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini belirlemek için oluşturulmuş, 6., 7. ve 8.sınıfları çalışmaya katarak hazırlanmış 15 maddelik bir ölçektir. Ölçek 3'lü Likert tipinde hazırlanmış olup 'Her Zaman', 'Bazen' ve 'Hiçbir Zaman'sıklarını içermektedir. Toplam puan veren bu ölçekten en fazla 45, en az 15 puan alınabilmektedir. Alınan puanın yüksekliği saldırganlık düzeyinin arttığını göstermektedir.

Yapı geçerliliğini test etmek için yapılan açımlayıcı faktör analizinde maddelerin tek bir faktörde toplandığı ve faktör yüklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu bulunmuştur. Bu ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğin faktöriyel yapı geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliliği alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri (α) .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile güvenirliliği için ölçek 3 hafta arayla 75 kişiye uygulanmış ve Pearson Korelasyon katsayısı .64 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test hesaplamasının .64 olarak bulunması bu dönemde bulunan öğrencilerin ergenlik döneminde olabilecekleri ve buna bağlı olarak duygu durumlarının çok hızlı değişebilmesi, çevrelerindeki problemlerle baş etmede zorluk çekebilmeleri ve bunları ölçeğe yansıtmış olmaları ile açıklanabilmektedir.

Bu çalışmada Cronbach alfa değeri (α) .97 olarak hesaplanmıştır.

2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Kabakçı (2006) tarafından 6., 7. ve 8.sınıfa giden ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri gelişimlerini test etmek amacıyla hazırlanmış bir ölçektir. Bu ölçek, sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımına (Cohen, 1999; Pasi, 2001)

göre hazırlanmıştır. 40 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir ölçektir. 'Bana Hiç Uygun Değil', 'Pek Uygun Değil', 'Bana Oldukça Uygun' ve 'Bana Tamamen Uygun' şeklinde sıralanan derecelendirmelerden oluşmaktadır. Ölçek problem çözme becerileri (11 madde), iletişim becerileri (10 madde), kendilik değerini arttıran beceriler (10 madde) ve stresle başa çıkma becerileri (10 madde) olmak üzere 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160'tır. Ölçekten düşük puan alınması, bireyin SDÖ becerileri yönünden zayıf olduğunu; yüksek puan alınması ise bireyin SDÖ becerileri açısından güçlü olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenirlilik hesaplaması yapılmış ve ölçek toplamı için Cronbach alfa değeri (α) .88, alt ölçekleri için ise .61-.83 arasında hesaplanmıştır. Test - tekrar test analizlerinde ölçek toplam puanı için .85, alt ölçekler için .69-.82 arasında bulunmuştur. Yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 4 faktörlü bir yapı sınanmış ve sınanan modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır.

Benzer ölçeklerle geçerliliğini test etmek için yapılan analizler sonucunda, problem çözme, kendilik algısı, stresle baş etme ve iletişim becerileri alt ölçekleri ile olumlu yönde ve anlamlı ($p<.01$) ilişkiler bulunmuştur.

Bu çalışmada Cronbach alfa değeri (α) ölçek toplamı için .91, problem çözme, kendilik değeri, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri için sırasıyla olmak üzere .86, .88, .69 ve .70 olarak bulunmuştur.

2.3. İşlem

İstanbul Şehir Üniversitesi etik kurulunun araştırmaya dair onayının alınmasının ardından 3 devlet okulu ve 1 özel okuldan veri toplanmaya başlanmıştır. Okul müdürleri ve rehber öğretmenleri çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin velilerine araştırma hakkında bilgilendirmek için onam formları gönderilmiştir. Velilerinin çalışmaya katılmasına onay verdikleri çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından

katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağı ve gönüllülüğün esas alındığı açıklamaları yapılmış ve çalışma ile ilgili gerekli yönergeler verilmiştir. Öğrencilere dolduracakları Kişisel Bilgi Formu, Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği olmak üzere toplam 4 veri toplama aracı verilmiştir. Öğrencilerin ölçekleri içtenlik ve samimiyetle doldurmaları istenmiştir. Araştırma ders saatleri sırasında uygulanmış ve yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sorularını ve hipotezleri test etmek amacıyla mevcut veriler IBM SPSS Statistics 24 programında analiz edilmiştir. Zorbalık davranış eğilimi ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ardından saldırganlık düzeyi, zorbalık davranış eğilimi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın hipotezlerini test etmek için Kovaryans Analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. ANCOVA modelinde, saldırganlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri bağımsız değişken, zorbalık ise bağımlı değişken olarak modele eklenmiştir. Ayrıca yaş ve sınıf düzeyinin saldırganlığa anlamlı etkileri göz önünde bulundurulmuş ve bu değişkenler kontrol değişkeni olarak modele eklenmiştir. Modelde, araştırma hipotezlerine yönelik, saldırganlığın (2 düzey) ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin (2 düzey) zorbalık davranışına ana etkileri ve saldırganlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin etkileşim etkisi test edilmiştir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 4 alt becerisi ve saldırganlık arasındaki etkileşim etkisi de test edilmiştir. Etkileşim etkisinde, saldırganlık bağımsız değişken, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları ise saldırganlık değişkeninin zorbalığa etkisini düzenleyici değişkenler olarak analiz edilmiştir.

Saldırganlık düzeyi bağımsız değişkeni kategorileri Saldırganlık Ölçeği kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçeğin ortalama puanı kesim noktası olarak belirlenmiş; düşük ve yüksek saldırganlık olarak iki kategori oluşturulmuştur. Araştırmanın moderatör değişkeni olan sosyal duygusal öğrenme becerileri bağımsız değişkeni kategorileri

ise Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçeğin ortalama puanı kesim noktası olarak belirlenmiş; düşük ve yüksek sosyal duygusal öğrenme becerileri olarak iki kategori oluşturulmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri alt boyutları da yine aynı ölçeğin alt boyutlarının ortalama puanları kesim noktası olarak belirlenerek düşük ve yüksek problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri olmak üzere iki düzeylerde incelenmiştir. Analizlerde toplam örneklem kız ve erkek öğrenciler olarak iki gruba ayrılarak incelenmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Analize başlamadan önce verileri istatistiksel olarak uygun hale getirmek için kayıp değer ve uç değer analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda 13 kişi çalışmadan çıkarılmış ve analize 354 öğrenci ile devam edilmiştir.

Toplanan veriler ile yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen bulgular üç ana başlık altında toplanmıştır. İlk bölümde araştırmada yer alan değişkenlerle sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Bağımsız Örneklemeler T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. İkinci bölümde araştırmada yer alan değişkenlerin arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise saldırganlık düzeyi ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolünü test etmek amacıyla İki Yönlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

3.1. Zorbalık ile Sosyodemografik Değişkenler Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile çeşitli sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi değerlendirilmiştir. Bu değişkenler; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü (özel veya devlet), anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, kardeş sıralamasındaki yeri ve algılanan başarı düzeyini içermektedir.

Cinsiyet: Zorbalık eğiliminin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre zorbalık eğilimi puan ortalamalarının kız ve erkek çocuklarda anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ($t(352) = -2.57, p < .05$). Erkek çocukların zorbalık eğilimi puan ortalamasının ($X_{ort} = 1.65, ss = .38$), kız çocukların puan ortalamasına ($X_{ort} = 1.55, ss = .37$) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaş: Yaş ile zorbalık davranış eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre aralarında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür ($r = .18$, $p < .05$). Bu sonuçlara göre 10 – 14 yaş aralığında bulunan öğrencilerin yaşları arttıkça zorbalık davranış eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Düzeyi: Çalışmaya katılan öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F(2, 349) = 11.06$, $p < .01$]. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunun anlaşılması için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 8. sınıf öğrencilerinin ($X_{ort} = 1.76$, $ss = .47$) zorbalık eğilimleri 6. sınıf ($X_{ort} = 1.49$, $ss = .37$) ve 7. sınıf ($X_{ort} = 1.60$, $ss = .44$) öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. İlgili analizin sonuçları Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ZDEÖ Puan Ortalamalarının Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Ss	F	p
6. Sınıf	117	1.49	.37	11.06	.00
7. Sınıf	115	1.60	.44		
8. Sınıf	120	1.76	.47		

ZDEÖ: Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği

Okul Türü: Zorbalık eğiliminin öğrencilerin devlet yada özel okullarında eğitim görmesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda devlet okulda eğitim gören öğrenciler ile özel okulda eğitim gören öğrencilerin zorbalık eğilimleri aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Anne Eğitim Düzeyi: Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyinin zorbalık eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz

sonuçları anne eğitim düzeyinin zorbalık eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığına işaret etmektedir ($p > .05$).

Baba Eğitim Düzeyi: Katılımcıların babalarının eğitim düzeyinin zorbalık eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre baba eğitim düzeyinin zorbalık eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Anne Mesleği: Zorbalık eğiliminin annenin çalışma durumuna göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre zorbalık eğilimi puan ortalamalarının annenin çalışıp çalışmamasına göre değişmediği bulunmuştur ($p > .05$).

Baba Mesleği: Zorbalık eğiliminin babanın çalışma durumuna göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre zorbalık eğilimi puan ortalamalarının babanın çalışıp çalışmamasına göre değişmediği bulunmuştur ($p > .05$).

Gelir Düzeyi: Katılımcıların gelir düzeyleri ile zorbalık eğilimlerinin istatistiksel olarak değerlendirmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre gelir düzeyi ve zorbalık belirtileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p > .05$).

Kardeş Sayısı: Kardeş sayısının zorbalık gösterme davranışlarında farklılık oluşturup oluşturmadığı Tek Yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre kardeş sayısının zorbalık eğiliminde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Algılanan Başarı Düzeyi: Algılanan başarı düzeyi değişkeninin zorbalık üzerinde farklılığa yol açıp açmadığının incelenmesi için yapılan Tek Yönlü Anova testi uygulanmıştır. Çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olmak üzere 6 grup algılanan başarı düzeyi ile yapılan analizin sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır [$F(4, 349) = 3.17, p < .05$]. Hangi gruplar

arasında anlamlı farklılığın olduğunu değerlendirmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre başarı düzeyini ‘düşük’ algılayan öğrencilerin ZDEÖ puan ortalaması ($X_{ort} = 1.76$, $ss = .44$) başarı düzeyini ‘çok yüksek’ algılayan öğrencilerin ZDEÖ puan ortalamalarına ($X_{ort} = 1.44$, $ss = .35$) göre anlamlı derecede yüksektir. Algılanan başarı düzeyi arttıkça zorbalık eğiliminin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur (Tablo 3.2.). Fakat yalnızca başarı düzeyini ‘çok düşük’ ve ‘düşük’ algılayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış olmadığı görülmüştür.

Tablo 3.2. Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenine Göre ZDEÖ Puan Ortalamalarının Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Algılanan Başarı Düzeyi	N	Ort	Ss	F	p
Çok Düşük	4	1.38	.32	3.17	.02*
Düşük	21	1.76	.44		
Orta	161	1.64	.46		
Yüksek	118	1.64	.44		
Çok Yüksek	50	1.44	.35		

* $p < .05$, ZDEÖ: Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği

3.2. Zorbalık Davranış Eğilimi, Saldırganlık Düzeyi, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cinsiyet Arasındaki İlişkilere Bağlı Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin zorbalık davranış eğilimleri, saldırganlık düzeyleri, toplam sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları olan problem çözme becerisi, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri puanları ve cinsiyet arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmasıyla incelenmiştir.

İlk olarak Zorbalık Davranış Eğilimi ölçeğinden alınan puanlarla ölçülen zorbalık davranış eğiliminin çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre zorbalık eğiliminin saldırganlık düzeyi ($r = .20$, $p < .01$) ve cinsiyet ($r = .12$, $p < .05$) ile pozitif ilişki gösterdiği görülmüştür. Zorbalık eğiliminin sosyal duygusal öğrenme becerileri ($r = -.38$, $p < .01$), problem çözme becerileri ($r = -.33$, $p < .01$), kendilik

değerini artıran beceriler ($r = -.38, p < .01$), stresle başa çıkma becerileri ($r = -.32, p < .01$) ve iletişim becerileri ($r = -.28, p < .01$) ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sosyal duygusal becerileri arttıkça zorbalık davranış eğilimleri azalmaktadır.

İkinci olarak saldırganlık düzeyinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ($r = -.11, p < .05$) ile ve bu becerilerin alt boyutu olan kendilik değerini artıran becerilerle ($r = -.15, p < .01$) negatif yönde ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte saldırganlık düzeyi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin diğer alt boyutları olan problem çözme becerisi ($r = -.09, p > .05$), stresle başa çıkma becerisi ($r = -.04, p > .05$) ve iletişim becerileri ($r = -.10, p > .05$) ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler göstermemektedir. Ayrıca cinsiyet ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarının birbirleriyle ilişkileri incelendiğinde problem çözme becerileri ($r = .82, p < .01$), kendilik değerini artıran beceriler ($r = .86, p < .01$), stresle başa çıkma becerileri ($r = .84, p < .01$) ve iletişim becerileri ($r = .86, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Problem çözme becerileri ile kendilik değerini artıran beceriler ($r = .67, p < .01$) stresle başa çıkma becerileri ($r = .60, p < .01$) ve iletişim becerileri ($r = .58, p < .01$) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı; kendilik değerini artıran beceriler ile stresle başa çıkma becerisi ($r = .60, p < .01$) ve iletişim becerileri ($r = .66, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı; stresle başa çıkma ve iletişim becerileri ($r = .65, p < .01$) arasında ise de pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları ile cinsiyet arasında yapılan analizler incelendiğinde; cinsiyetin sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ($r = .01, p > .05$), stresle başa çıkma becerileri ($r = -.10, p > .05$) ve iletişim becerileri ($r = -.57, p > .05$) ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Fakat cinsiyetin problem çözme becerileri ($r = -.04, p < .01$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($r = .13, p < .05$) ile anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür.

Pearson korelasyon analiz sonuçlarına göre araştırmadaki değişkenlerin birbirleriyle çeşitli derecelerde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 3.3.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Zorbalık Davranış Eğilimi, Saldırganlık Düzeyi, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cinsiyet Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Zorbalık Davranış Eğilimi	1							
2.Saldırganlık Düzeyi	.20**	1						
3.SDÖB	-.38**	-.11*	1					
4.Problem Çözme Becerileri	-.33**	-.09	.82**	1				
5.Kendilik Değerini Artıran Beceriler	-.38**	-.15**	.86**	.67**	1			
6.Stresle Başa Çıkma Becerileri	-.32**	-.04	.84**	.60**	.60**	1		
7.İletişim Becerileri	-.28**	-.10	.86**	.58**	.66**	.65**	1	
8.Cinsiyet	.12*	-.07	.01	-.04**	.13*	-.10	-.57	1

*p < .05, **p < .01 SDÖB: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

3.3. Bağımsız Örneklemeler için İki Yönlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerinin kontrol edilmesinin ardından zorbalık davranış eğilimlerinin, saldırganlık düzeyleri, stresle başa çıkma becerileri ve onun alt boyutlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemeler için kovaryans analizleri uygulanmıştır. Araştırmada farklı sonuçlar elde edilebileceği öngörüldüğünden kız ve erkek öğrencilerin verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Analizlerden önce her bir bağımsız değişken için farklı gruplar oluşturulmuştur. Grup varyanslarının homojen dağılmasına dikkat edilmiş ve buna göre grupların ortalama veya medyan değerleri üzerinden oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda kız öğrencilerin verileri analiz edilirken

saldırganlık düzeyleri ortalama değere göre iki gruba ayrılmıştır. Buna göre, ortalamanın üstünde olan öğrenciler, yüksek saldırganlık; altında değer alan öğrenciler ise, düşük saldırganlık gruplarına dahil edilmiştir. Benzer bir işlemle sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam, problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri kendilerine ait ortalama değerlerine göre ikiye gruba ayrılmıştır. Ortalama değerlerinin üstünde puan alan öğrenciler yüksek beceriye sahip olanlar grubuna; altında puan alan öğrenciler ise düşük beceriye sahip olanlar grubuna dahil edilmiştir. Aynı işlem sırası ortalama ve medyan değerleri üzerinden karar verilerek erkek öğrenci verileri için de uygulanmıştır. Saldırganlık düzeyleri medyan değerine göre iki gruba ayrılmış ve bu değerlerin üstünde olanlar yüksek saldırganlık; altında olanlar da düşük saldırganlık grubuna dahil edilmişlerdir. Diğer bağımsız değişken için ise sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam, problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri kendilerine ait ortalama değerlerine göre iki gruba ayrılmıştır. Böylece, ortalama değerlerinin üstünde puan alan öğrenciler yüksek beceriye sahip olanlar grubuna; altında puan alan öğrenciler ise düşük beceriye sahip olanlar grubuna dahil edilmiştir.

3.3.1. Saldırganlık Düzeyi ile Zorbalık Eğilimi Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Düzenleyici Etkisi

Saldırganlık düzeyinin zorbalık davranışlarındaki farklılıklar üzerindeki etkisini ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bu farklılıkları nasıl etkilediğini araştırırken saldırganlık düzeyi bağımsız değişken, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve tek tek alt boyutları ise moderatör (düzenleyici) değişken olarak belirlendi. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları kontrol edilerek sosyal duygusal beceri gelişimlerinin saldırganlık düzeyi ve zorbalık eğilimi arasındaki ilişkide nasıl bir rol oynadığı incelendi. Başka bir ifadeyle, saldırganlık düzeyinin zorbalık eğilimi üzerindeki etkisinin sosyal duygusal öğrenme becerileri tarafından nasıl düzenlendiği test edildi. Bu amaçlar doğrultusunda saldırganlık düzeyinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düşük veya yüksek olmasına göre zorbalık eğilimi üzerinde etkisinin farklı olup olmadığını yani bu iki değişken arasındaki etkileşimi incelemek amacıyla iki yönlü ANCOVA analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişken ve

moderatör değişkenin hangi gruplarının anlamlı sonuçları verdiği ise ikili karşılaştırmalar ve Bonferroni düzeltmeleri yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü yaş grubu kısa zaman içerisinde dramatik değişimler görebileceğimiz bir grup olduğu ve bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görüldüğü için yaş değişkeni kontrol edilmek üzere modele eş değişken faktör (covariate) olarak dahil edilmiştir. Bunun yanında, sınıf düzeyi faktörü de, betimleyici istatistiksel analizlerde bağımlı değişkene anlamlı etkisi bulunduğu için, kontrol edilmek üzere analize eş değişken faktör (covariate) olarak dahil edilmiştir.

3.3.1.1. Kız Öğrencilerde Saldırganlık Düzeyi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Bütününe Göre Zorbalık Eğiliminin Farklılaşması

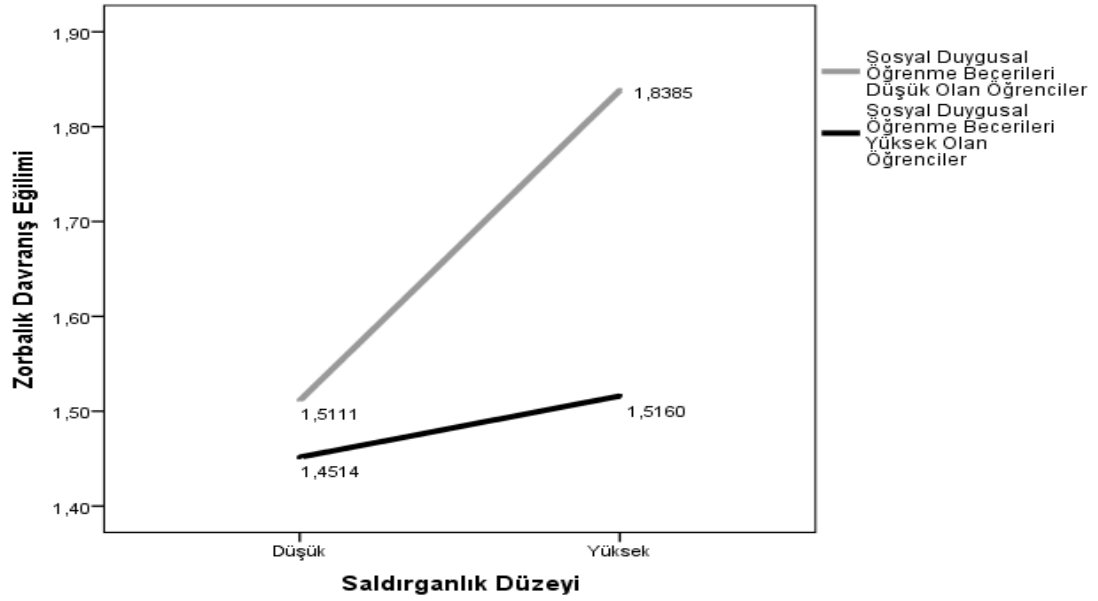
Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerinin kontrol edilmesinin ardından, saldırganlık düzeyi ($F(1,179) = 9.30, p = .00$) ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ($F(1,179) = 9.46, p = .00$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde temel etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre saldırganlık düzeyi yüksek kız öğrencilerin, saldırganlık düzeyi düşük kız öğrencilere kıyasla daha az; sosyal duygusal becerileri yüksek olan öğrencilerin bu becerileri daha düşük öğrencileri kıyasla daha az zorbalık davranışları eğiliminde oldukları görülmektedir. Ayrıca, saldırganlık düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri etkileşiminin zorbalık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur ($F(1,179) = 4.51, p = .03, \text{partial } \eta^2 = .025$). Bu sonuç, saldırganlığın zorbalık üzerindeki etkisinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, Eş değişken (covariate) olarak analize dahil edilen sınıf düzeyinin ($F(1,179) = 5.60, p = .01$) ise zorbalık davranış eğilimi puanlamasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Analize ait sonuçlar Tablo 3.4.'de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Kız Öğrencilerdeki Zorbalık Davranış Eğiliminin, Saldırganlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Göre Farklılaşmasına Yönelik ANCOVA Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Saldırganlık Düzeyi	1.559	1	1.559	9.304	.003
SDÖB	1.586	1	1.586	9.467	.002
Saldırganlık Düzeyi x SDBÖ	0.756	1	0.756	4.512	.035
Yaş	0.093	1	0.093	0.554	.457
Sınıf Düzeyi	0.940	1	0.940	5.608	.019
Hata	29.987	179	0.168		
Toplam	511.388	185			

SDÖB: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Saldırganlık düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri etkileşiminin zorbalık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmasının ardından, bu farklılaşmanın detaylarını incelemek için basit etki testi uygulanmıştır. Şekil 3.1.'de de görüldüğü gibi, saldırganlık düzeyleri yüksek kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düşük olduğunda bu becerileri yüksek öğrencilere kıyasla zorbalık davranışlarında bulunma eğilimleri daha yüksek olmaktadır. Saldırganlık düzeyi düşük olan kız öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düşük ya da yüksek olması zorbalık üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından değerlendirildiğinde; yüksek saldırganlık düzeyinin zorbalık davranışları üzerinde etkisi kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken, düşük saldırganlık düzeyinin zorbalık davranışına etkisi sosyal duygusal öğrenme becerilerinden etkilenmemektedir .



Şekil 3.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Saldırganlık Düzeylerine göre Zorbalık Davranış Eğilimi

3.3.1.2. Kız Öğrencilerde Saldırganlık Düzeyi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Zorbalık Eğiliminin Farklılaşması

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği toplam puanına göre analizin değerlendirilmesinin yapılmasının ardından bu ölçeğin dört alt boyutunda; yani problem çözme, kendilik değerini artıran, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri puanları ile analizler yürütülmüştür. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerini kontrol ederek yapılan dört analizde de saldırganlık düzeyinin zorbalık davranış eğilimleri üzerinde anlamlı düzeyde temel etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre saldırganlık düzeyi yüksek kız öğrencilerin, saldırganlığı düşük öğrencilere göre daha zorba oldukları görülmektedir. Ayrıca, yine her dört analizde de sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dört alt boyutunun her birinin de zorbalık üzerinde anlamlı temel etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Her bir alt becerinin yüksekliği zorbalık davranış eğilimini azaltmaktadır. Bunlara ek olarak, eşdeğişken (covariate) olarak analize dahil edilen sınıf düzeyi faktörünün her dört analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu; yaş faktörünün ise analizlerde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Tüm F değerleri için Tablo 3.5.'e bakınız).

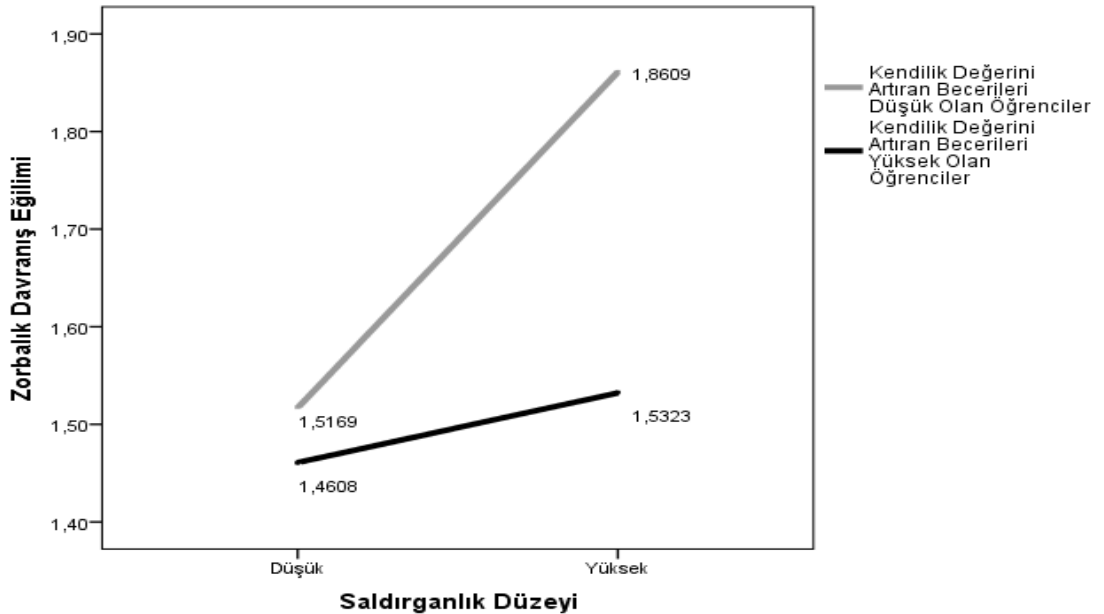
Tablo 3.5. Kız Öğrencilerdeki Zorbalık Davranış Eğiliminin, Saldırganlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına –Problem Çözme Becerileri, Kendilik Değerini Artıran, Stresle Başa Çıkma Becerileri, İletişim Becerileri- göre Farklılaşmasına Yönelik ANCOVA Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Problem Çözme Becerileri Analizi</i>					
Saldırganlık Düzeyi	1.572	1	1.572	8.961	.003
PÇB	0.719	1	0.719	4.101	.044
Saldırganlık Düzeyi x PÇB	0.191	1	0.191	1.089	.298
Yaş	0.060	1	0.060	0.339	.561
Sınıf	1.248	1	1.248	7.119	.008
Hata	31.391	179	0.175		
Toplam	511.388	185			
<i>Kendilik Değerini Artıran Beceriler Analizi</i>					
Saldırganlık Düzeyi	1.742	1	1.742	10.463	.001
KDAB	1.628	1	1.628	9.781	.002
Saldırganlık Düzeyi x KDAB	0.814	1	0.814	4.889	.028
Yaş	0.041	1	0.041	0.245	.621
Sınıf	1.446	1	1.446	8.687	.004
Hata	29.784	179	0.166		
Toplam	511.388	185			
<i>Stresle Başa Çıkma Becerileri Analizi</i>					
Saldırganlık Düzeyi	2.083	1	2.083	12.104	.001
SBÇB	1.068	1	1.068	6.206	.014
Saldırganlık Düzeyi x SBÇB	0.419	1	0.419	2.437	.120
Yaş	0.120	1	0.120	0.699	.404
Sınıf	0.867	1	0.867	5.039	.026
Hata	30.805	179	0.172		
Toplam	511.318	185			
<i>İletişim Becerileri Analizi</i>					
Saldırganlık Düzeyi	1.983	1	1.983	11.210	.001
İletişim Becerileri	0.626	1	0.626	3.540	.019
Saldırganlık Düzeyi x İletişim Becerileri	0.014	1	0.014	0.082	.775
Yaş	0.070	1	0.070	0.397	.529
Sınıf	1.177	1	1.177	6.652	.011
Hata	31.672	179	0.177		
Toplam	511.318	185			

PÇB: Problem Çözme Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri

Saldırganlık ve kendilik değeri artıran beceriler arasındaki etkileşimin zorbalık davranış eğilimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur ($F(1,179) = 4.889$, $p = .02$). Bunun yanında, diğer alt boyutlar; problem çözme ($F(1,179) = 1.089$, $p = .29$) stresle başa çıkma ($F(1,179) = 2.437$, $p = .12$) ve iletişim becerileri ($F(1,179) = 1.303$, $p = .25$) ile saldırganlık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortak etki olduğu bulunmamıştır.

İstatistiksel olarak anlamlı bulunan saldırganlık düzeyi ve kendilik değeri artıran beceriler arasındaki farklılaşmayı incelemek üzere basit etki testi uygulanmıştır. Şekil 3.2.'de de görüldüğü gibi, saldırganlık düzeyi yüksek olan kız öğrencilerin kendilik değeri artıran becerileri düşük olduğunda bu becerileri yüksek olan öğrencilere kıyasla zorbalık davranış eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Saldırganlık düzeyi düşük olan kız öğrencilerin ise, zorbalık davranış eğilimleri kendilik değeri arttıran becerilerin düşük veya yüksek olmasına göre değişmemektedir. Bir başka deyişle, saldırganlık düzeyi yüksek olan kız öğrenciler için, kendilik değeri arttıran becerilerin, saldırganlık düzeyinin zorbalığa etkisini düzenleyici (moderatör) etkisi bulunmaktadır.



Şekil 3.2. Kendilik Değeri Artıran Beceriler ve Saldırganlık Düzeylerine göre Zorbalık Davranış Eğilimi

3.3.1.3. Erkek Öğrencilerde Saldırganlık Düzeyi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Bütününe Göre Zorbalık Eğiliminin Farklılaşması

Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerinin kontrol edilmesinin ardından, saldırganlık düzeyi ($F(1,161) = 37.29, p = .00$) ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ($F(1,161) = 29.76, p = .00$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde temel etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre saldırganlık düzeyi yüksek erkek öğrencilerin, saldırganlık düzeyi düşük erkek öğrencilere kıyasla daha az; sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin bu becerileri daha düşük öğrencilere kıyasla daha az zorbalık davranışları eğiliminde oldukları görülmektedir. Saldırganlık düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri etkileşiminin zorbalık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur ($F(1,161) = 3.41, p = .06, \text{partial } \eta^2 = .021$). Bu sonuç, saldırganlık ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin erkek öğrenciler üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterse de sınırdaki anlamlılık değeri ($p = .06$) sonucu anlamlı olarak değerlendirmeye çok yakındır. Kız öğrencilerde olduğu gibi erkek öğrencilerde de yüksek saldırganlık düzeyine sahip çocuklarda, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değişimine bağlı olarak zorbalık eğiliminde önemli düzeyde bir farklılaşma görülmektedir. Eş değişken olarak analize dahil edilen yaş ve sınıf düzeyi faktörlerinin ise zorbalık davranış eğilimi puanlamasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Analize ait sonuçlar Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Erkek Öğrencilerdeki Zorbalık Davranış Eğiliminin, Saldırganlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Göre Farklılaşmasına Yönelik ANCOVA Tablosu

	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortalaması		
Saldırganlık Düzeyi	4.458	1	4.458	37.292	.000
SDÖB	3.558	1	3.558	29.760	.000
Saldırganlık Düzeyi x SDBÖ	0.408	1	0.408	3.411	.067
Yaş	0.112	1	0.112	0.940	.334
Sınıf Düzeyi	0.016	1	0.016	0.135	.714
Hata	19.246	161	0.120		
Toplam	484.673	167			

3.3.1.4. Erkek Öğrencilerde Saldırganlık Düzeyi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Zorbalık Eğiliminin Farklılaşması

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği toplam analizini yapılmasının ardından bu ölçeğin dört alt boyutuna göre; problem çözme, kendilik değerini artıran, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri puanları ile analizler yürütülmüştür. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerini kontrol ederek yapılan dört analizde de saldırganlık düzeyinin ($p = .00$) zorbalık davranış eğilimleri üzerinde anlamlı düzeyde temel etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre saldırganlık düzeyi yüksek erkek öğrencilerin, saldırganlığı düşük öğrencilere göre zorbalık davranış eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, yine her dört analizde de sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dört alt boyutunun da (problem çözme becerisi için ($F(1,161) = 24.58, p = .00$), kendilik değerini artıran beceriler için ($F(1,161) = 28.18, p = .00$), stresle başa çıkma becerisi için ($F(1,161) = 21.87, p = .00$), iletişim becerileri için ($F(1,161) = 16.73, p = .00$) zorbalık davranış eğilimi üzerinde anlamlı temel etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Her bir alt becerinin artış gösterdikçe zorbalık davranış eğiliminin azaldığı görülmektedir.

Yapılan analizde sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin dört alt boyutu; problem çözme becerisi ($F(1,161) = 1.37, p = .24$), kendilik değerini artıran beceriler ($F(1,161) = 1.22, p = .27$), stresle başa çıkma becerisi ($F(1,161) = 1.75, p = .18$) ve iletişim becerileri ($F(1,161) = 0.03, p = .86$) ile saldırganlık düzeyi arasında zorbalık davranış eğilimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ortak bir etki olmadığı bulunmuştur. Bunlara ek olarak, kovaryans olarak analize dahil edilen yaş ve sınıf düzeyi faktörlerinin her dört analizde de istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Tüm F değerleri için Tablo 3.7.'ye bakınız).

Tablo 3.7. Erkek Öğrencilerdeki Zorbalık Davranış Eğiliminin, Saldırganlık ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına –Problem Çözme Becerileri, Kendilik Değerini Artıran, Stresle Başa Çıkma Becerileri, İletişim Becerileri- göre Farklılaşmasına Yönelik ANCOVA Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Problem Çözme Becerileri Analizi</i>					
Saldırganlık Düzeyi	4.911	1	4.911	39.667	.000
PÇB	3.043	1	3.043	24.587	.000
Saldırganlık Düzeyi x PÇB	0.170	1	0.170	1.377	.242
Yaş	0.086	1	0.086	0.698	.405
Sınıf	0.055	1	0.055	0.442	.507
Hata	19.928	161	0.124		
Toplam	484.673	167			
<i>Kendilik Değerini Artıran Beceriler Analizi</i>					
Saldırganlık Düzeyi	4.327	1	4.327	35.603	.000
KDAB	3.426	1	3.426	28.188	.000
Saldırganlık Düzeyi x KDAB	0.148	1	0.148	1.221	.271
Yaş	0.035	1	0.035	0.285	.594
Sınıf	0.044	1	0.044	0.364	.547
Hata	19.568	161	0.122		
Toplam	484.673	167			
<i>Stresle Başa Çıkma Becerileri Analizi</i>					
Saldırganlık Düzeyi	4.206	1	4.206	33.429	.000
SBÇB	2.752	1	2.752	21.875	.000
Saldırganlık Düzeyi x SBÇB	0.221	1	0.221	1.759	.187
Yaş	0.106	1	.106	0.843	.360
Sınıf	4.217	1	4.217	.000	.995
Hata	20.256	161	0.126		
Toplam	484.673	167			
<i>İletişim Becerileri Analizi</i>					
Saldırganlık Düzeyi	5.298	1	5.298	40.045	.000
İletişim Becerileri	1.742	1	1.742	13.168	.000
Saldırganlık Düzeyi x İletişim Becerileri	0.120	1	.120	0.905	.343
Yaş	0.057	1	.057	0.430	.513
Sınıf	0.002	1	.002	0.016	.900
Hata	21.302	161	0.132		
Toplam	484.673	167			

PÇB: Problem Çözme Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin zorbalık davranış eğilimi ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkiler sunulmuştur. Ayrıca, zorbalık, saldırganlık ve (problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri alt boyutları ile birlikte olmak üzere) sosyal duygusal öğrenme beceriler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Son olarak, saldırganlık düzeyi ile zorbalık davranış eğiliminde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolünü test etmeye yönelik analizlerin ortaya koyduğu bulgular sunulmuştur. Araştırma sorularını cevaplama doğrultusunda elde edilen bulgular, alanyazındaki bilgiler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bunlara bağlı olarak, genel değerlendirme yapılmış ve çalışmanın klinik doğrularını sunulmuştur. Araştırmanın sınırlılıkları ve bulgularla birlikte yapılan değerlendirmelerin ışığında gelecek araştırmalar için öneriler tartışılmıştır.

4.1. Zorbalık Davranış Eğilimi İle Sosyodemografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Mevcut çalışmada ortaokul yaş dönemi öğrencilerinin zorbalık davranış eğilimi; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bulunduğu okul, anne-baba eğitim durumu, anne-baba meslek, aylık gelir, kardeş sayısı ve sıralaması ve algılanan başarı gibi sosyodemografik değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bağlamda zorbalığın; cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı düzeyi açısından farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Zorbalık davranış eğilimin erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgular arasında yer almıştır. Mevcut araştırmanın sonuçları çoğunlukla erkeklerin kızlardan daha zorba olduğunu yönünde olan mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Atlas ve Pepler, 1998; Kartal ve Bilgin, 2007; Nansel ve ark., 2001; Nation ve ark., 2008; Olweus, 1995; Seals ve Young, 2003; Veenstra ve ark., 2005; Yang ve ark., 2006). Bu konuda alanyazın incelendiğinde araştırmaların tutarlı bir sonucu işaret etmediği görülmektedir. Bazı araştırmalar zorbalığın kızlar arasında erkeklerden daha yaygın olduğunu göstermektedir (Austin

ve Joseph, 1996; Mynard ve Joseph, 2000; Pekel, 2004). Bunların yanısıra bazı araştırmalar zorbalık uygulama davranışlarında cinsiyetler arası anlamlı bir fark olmadığını ifade etmişlerdir (Andreou, 2001; Frisen, Jonsson ve Persson, 2007; Kokkinos ve Panayiotou, 2004; Wilkins-Shurmer ve ark., 2003; Wolke ve ark., 2000).

Yapılan araştırmaların tutarsız sonuçlarının kız ve erkek çocukların uyguladığı zorbalık türünün farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Fiziksel yani doğrudan zorbalığın erkek çocuklarda daha yaygın görüldüğü, sözel ve ilişkisel yani dolaylı zorbalığın ise kız çocuklarda daha yaygın olduğu araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Smith ve Ananiadou, 2003). Erkeklerde zorbalık davranışları vurmak, tekmelemek, zarar vermek gibi doğrudan yollarla yapılırken kızlarda akran ilişkilerine zarar vermek, gruptaki itibarını zayıflatmak gibi dolaylı yollardan yapılmaktadır (Ladd, 1999). Erkek çocuklarının akran grupları arasında fiziksel açıdan güçlü ve üstün olma istekleri, kız çocuklarının ise akran grupları arasında yakın ilişki kurma ve sürdürme istekleri bu durumun nedeni olarak görülebilir (Pellegrini ve Long, 2002). Akran gruplarıyla kurulan ilişkilerdeki amaçların farklılaşması uygulanan zorbalık türünü etkilemektedir. Erkek çocuklarının da ilerleyen yaşlarda fiziksel saldırganlık yerine dolaylı saldırganlık uygulama eğilimleri artmaktadır. Bu durum fiziksel zorbalığın toplumda kabul edilemez bir davranış olması ve çocukların zorbalığın görünmez olan biçimini tercih etmelerini; aynı doğrultuda kız çocuklarının da buna daha erken yaşlarda başlıyor olmalarını düşündürmektedir.

Çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki doğrudan ve dolaylı zorbalık üzerine yapılan bir meta analiz çalışması ise erkeklerin kızlara kıyasla doğrudan zorbalığı daha çok gösterdikleri fakat dolaylı zorbalıkta kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı ifade edilmiştir (Card, Stucky, Sawalani ve Little, 2008). Yapılan başka bir araştırmada ise sözel zorbalığın hem kızlarda hem de erkeklerde sıkça görüldüğünü ancak erkeklerin fiziksel zorbalık oranlarının da yüksek olduğu bulunmuştur (Chapell ve ark., 2006). Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, erkeklerin fiziksel zorbalık, kızların ise sözel zorbalık sergileme eğilimlerinin daha yüksek olması ile birlikte sözel zorbalığın cinsiyete göre farklılaşmasının fiziksel zorbalığa göre daha az olduğu ve ilgili bulguların bir şekilde tutarsızlık içerdiği kabul

edilmektedir (Archer, Kilpatrick ve Bramwell 1995; Eagly ve Steffen, 1986; Harris ve Bohnhoff 1996; Ramirez, Andreu ve Fujihara, 2001).

Yapılan araştırmanın analiz sonuçlarına göre yaş ile zorbalık davranış eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde zorbalığın ilköğretim dönemi yaşlarında giderek arttığı, ortaokul döneminde en yüksek seviyeye ulaştığı, lise döneminde ise giderek azaldığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Oliver, Oaks ve Hoover, 1994; Pellegrini ve Long, 2002). Bu bulgulara paralel olarak saldırganca davranışların 11 yaş civarlarında en üst düzeyde olduğu ve zorbalık uygulama stratejilerinin bu yaşlarla değiştiği de düşünülmektedir (Bjorkqvist ve ark., 1992). Başka bir araştırmaya göre, kızlarda dolaylı saldırganlık davranışlarının en belirgin olduğu dönemin ortaokul yıllarında, 11 yaş civarlarında olduğu düşünülmektedir. Bu belirgin davranışlar ergenlik dönemi ile birlikte azalmaya başlamaktadır (Crick, Casas ve Mosher, 1997). Zorbalığın özellikle ön ergenlik dönemlerinde en yüksek seviyede görülmesinin nedeni; bu yaş grubundaki çocukların akran grupları arasında sosyal statü elde etme çabası içinde olmaları ve zorbalığı bir araç olarak kullanmaları ifade edilmektedir (Pellegrini ve Long, 2002). Eslea ve Rees (2001) tarafından 18-55 yaş aralığındaki bireylerin geçmişe yönelik anılarını rapor ettikleri bir araştırmada zorbalığın en çok 11-13 yaşları arasında yaşandığı bulunmuştur. Mevcut araştırmada yaş faktörünün zorbalık üzerinde farklılaşmamasının nedeni olarak ise araştırmanın yoğunluklu olarak 11-13 yaş katılımcılardan oluşması ve bu grubun zorbalık seviyesinin kendi içinde çok değişmemesi; daha küçük veya daha büyük yaş gruplarıyla karşılaştırma yapılmaması olarak düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre zorbalık davranış eğiliminin öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. 8. sınıfa giden öğrencilerin zorba davranışları 6 ve 7. sınıfa giden öğrencilerden daha yüksek bulunmakla birlikte en az zorbalık davranışının 6.sınıf öğrencilerinde olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak Haynie ve arkadaşları (2001) tarafından 6, 7 ve 8.sınıflarla yapılan araştırmada zorbalık yapmanın sınıf düzeyi ile birlikte arttığı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin çoğunlukla ya kendi yaş düzeyinden ya da

kendinden küçük yaştaki öğrencilere zorbalık yaptıkları bulguları ile örtüşmektedir (Dölek, 2002). Bunun yanında Olweus'un (1995) yaptığı araştırmada her okulun giriş yılında (ilkokul, ortaokul, lise) mağduriyet seviyeleri; her okulun son yıllarında zorbalık seviyelerinin daha yüksek olarak bulunması mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Olweus bu durumu üst sınıfların kendilerini hem yaşça hem de bedenen daha büyük görmelerinden dolayı diğerleri üzerinde daha rahat güç kullanabilmeleri ile açıklamaktadır. Ortaokul dönemi öğrencilerinin ruhsal ve zihinsel değişimleri de dikkate alındığında, ergenliğe giriş hatta ön ergenlik döneminde olmalarının düşünceleri ve davranışları üzerindeki etkisi de yadsınamaz. Yeni bir kimlik arayışına girme, akran gruplarındaki sosyal statüye önem verme ve diğerlerine kendilerini ispat etme çabaları gibi onları psikolojik açıdan zorlayacak durumların varlığı da zorbalık davranışlarındaki artışın nedeni olarak düşünülebilir. Alanyazında da okulların son sınıfındaki öğrencilerin zorbalık oranlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu ve artışın bu sebeplere bağlı olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Boulton ve Underwood, 1992; Rigby, 1997; Seals ve Young, 2003). Nansel ve arkadaşları (2001) tarafından 6 ve 10. sınıflar arasında yapılan 15.686 öğrencinin katıldığı geniş çaplı araştırmanın sonuçları 6, 7 ve 8. sınıfların 9 ve 10. sınıflara kıyasla zorba davranışlarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir yandan zorbalığın 6.sınıf öğrencileri arasında 7 ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha yaygın olduğunu gösteren ve yaşın ilerlemesi ile zorbalık davranışının azaldığına işaret eden araştırmalar da bulunmaktadır (Boulton ve Underwood 1992; Hoover, Oliver ve Hazler, 1992). Bu durum, yaşın ilerlemesi ile çocukların duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını daha uygun bir dille ifade edebilme becerilerini geliştirmeleri ile açıklanmaktadır. Duygu ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenen çocuklar yaşadıkları problemleri saldırganlık yoluyla değil daha akılcı yollarla çözme yoluna gitmektedirler (Bosworth, Espelage ve Simon, 1999; Yurtal ve Cenkseven, 2007).

Araştırma bulguları incelendiğinde zorbalık davranış eğiliminin algılanan başarı düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Çocukların algılanan başarı düzeyleri azaldıkça zorbalık eğilimlerinin arttığı bulunmuştur. Mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak Genç (2007) tarafından yürütülen araştırmada düşük ve

orta seviye başarı düzeyi olan öğrencilerin başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Sosyal-duygusal yeterlilikler, erken okul başarısını ve ilkokulda akademik yeterliliğin büyümesini destekleyen en önemli yetenekler olarak tanımlanmaktadır (Jennings ve DiPrete, 2010; Romano, Babchishin, Pagani ve Kohen, 2010). Bir başka araştırmanın sonuçları zorbalığa hiç dahil olmayan öğrencilerin akademik başarılarının zorbalığa zorba, mağdur, zorba/mağdur gruplarından bir şekilde dahil olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Veenstra ve ark., 2005).

4.2. Zorbalık Davranış Eğilimi, Saldırganlık Düzeyi, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cinsiyet Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Korelasyon analizi sonuçlarına göre çalışmada yer alan değişkenler arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmaktadır. Bu bölümde cinsiyet, zorbalık davranış eğilimi, saldırganlık düzeyi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri (problem çözme, kendilik değerini artıran, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri) arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre zorbalık davranış eğilimi ile saldırganlık düzeyi, problem çözme, kendilik değerini artıran, stresle başa çıkma, iletişim becerileri alt boyutları dahil olmak üzere tüm sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Mevcut çalışmada saldırganlık düzeyi ile zorbalık arasında pozitif yönde ilişkinin bulunması alanyazındaki araştırmalarla örtüşmektedir. Zorbalık bir saldırganlık alt kategorisi olmakla beraber, belli bir amaç doğrultusunda yapılması, güç eşitsizliğinin bulunması ve tekrarlıyor olması gibi özelliklerle farklılaşmaktadır (Olweus, 1999). Saldırganlık ile zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar cinsiyet farklılığı üzerinde durmaktadırlar. Fiziksel saldırganlık eğiliminin yüksek olması erkek çocuklarda zorba davranışlar göstermeleri için bir tetikleyici olabileceken kız çocuklarda fiziksel saldırganlık eğiliminin yüksek olması zorbalık davranışlarının artmasına neden olmayabilir. Bu durum cinsiyetin zorbalık üzerinde farklılaştığını göstermekte, kız ve erkek çocuklarının zorbalık ve saldırganlık türlerinde farklı tercihlerde bulundukları ile açıklanabilmektedir. Araştırma bulguları zorbalığın, sosyal duygusal öğrenme

becerileri ve bu becerilerin 4 alt boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişkiler içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri arttıkça zorbalık davranışlarında azalma olduğuna işaret ederek alanyazındaki pek çok araştırma ile paralellik göstermektedir (Deniz ve Ersoy, 2016; Jolliffe ve Farrington, 2011; Kokkinos ve Kipritsi, 2012; Stavrinos ve arkadaşları, 2010; Polan, Sieving ve McMorris, 2013). Zorba olmakla ilişkilendirilebilecek empati yoksunluğu, diğerlerine fiziksel veya sosya baskı kurma isteği gibi bazı özelliklerin duygusal becerilerin eksikliğinde gözlemlendiği bilinmektedir (Pontzer, 2010). Sosyal beceri düzeyleri düşük olan çocukların karşılaştıkları problemlerle baş edebilmek için zorba davranışları kullandıkları düşünülmektedir (Bacanlı ve Erdoğan, 2003). Mevcut çalışmanın bulgularından farklı olarak yüksek sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalık eğilimini arttırdığını vurgulayan araştırmalar da bulunmaktadır (Fanti ve Henrich, 2015; Jenkins ve ark., 2016; Newman ve Newman, 2006). Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çocukları, akran grupları içerisinde sosyal ilişkileri kuvvetli, ikna kabiliyetleri yüksek yada diğerleri üzerinde baskı kurma ve yönetme yollarını daha stratejik yöntemlerle kullanabilmelerine yani daha manipülatif olmalarına yatkın hale getirdiği düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise saldırganlık düzeyinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarından olan kendilik değerini artıran beceriler ile anlamlı negatif yönde ilişki içinde bulunmasıdır. Kendilik değerini artıran beceriler çocuklarda kendine güven, benlik saygısı ve kendi ile ilgili olumlu algılara sahip olma ile özdeşleşmektedir. Alanyazında bu beceri ile ilgili araştırmalar saldırganlık üzerine olduğu gibi zorbalık üzerine de farklı bulgular sunmaktadır. Bazı araştırmalar zorbalık yapan çocukların düşük benlik saygısına sahip olduğunu ifade ederken (Rigby ve Cox, 1996), bazı araştırmalar ise bunun aksine zorba çocukların daha yüksek benlik saygısına sahip olduğunu göstermektedir (Kaukiainen ve ark., 2002; Slee ve Rigby, 1993). Ortaokul yaş grubundan 307 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmanın sonucunda zorba erkek çocuklarının zorba olmayanlara göre kendilik becerilerinin daha yüksek olduğu; kızların ise zorba davranışları arttıkça kendilik değeri becerilerinin de artış gösterdiği görülmüştür (Pollastri ve ark., 2010). Bunun yanı sıra, bazı araştırmalar ise zorba davranışlarda

bulunan çocukların düşük benlik saygısına sahip olduğuna ve hatta bu becerinin yüksek olmasının zorbalığa dahil olmada koruyucu bir faktör olduğuna işaret etmektedirler (Coelho ve Sousa, 2018; O'Moore ve Kirkham, 2001). Bu çalışmanın bulguları ışığında, kendilik değerini artıran becerilerin zorbalık ve saldırganlık üzerinde önemli bir faktör olduğu ve etkilerini değerlendirmek için daha çok araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

4.3. Saldırganlık Düzeyi ile Zorbalık Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Düzenleyici Rolüne İlişkin Değerlendirme

Araştırmalar kız ve erkek çocuklarının farklı saldırganlık ve zorbalık türlerini tercih ettiklerini; kız çocukların dolaylı saldırganlık yaparak sözel veya ilişkisel zorbalık uygulama eğilimlerinin, erkek çocukların ise doğrudan saldırganlık yaparak fiziksel zorbalık uygulama eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Duyguları anlama ve yorumlama, sosyal ilişkileri sürdürebilme, empati yapabilme gibi yeterlilikleri gerektiren sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kız ve erkek çocuklarının tercih ettikleri zorbalık türü üzerinde farklı şekilde etki göstereceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada alanyazındaki cinsiyet farklılıkları değerlendirilerek, araştırma soruları kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı incelenmiştir.

Mevcut araştırma sonuçları saldırganlığın hem kız hem erkek öğrencilerin zorba davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Saldırganlık düzeyi yüksek kız ve erkek öğrencilerin zorbalık yapma eğilimleri de daha yüksek olmaktadır. Araştırmalar, saldırganlığın akran grubu içerisindeki ilişkiler için önemli bir faktör olduğunu göstermekle birlikte (Coie ve Dodge, 1998; Underwood, 2003) saldırganlık düzeyi ve akran ilişkileri arasındaki bağlantıda cinsiyet farklılıkları olduğunu da vurgulamaktadır (Rys Bear, 1997; Salmivalli ve ark., 2000). Bu farklılığa kız ve erkek çocuklarının tercih ettikleri saldırganlık türünün farklı olmasının neden olduğu düşünülmektedir. Kız çocuklarının başkası hakkında dedikodu çıkarma, grupta dahil etmeme/gruptan dışlama, lakap takma gibi akran ilişkine zarar verici dolaylı saldırganlık yapma eğilimleri daha yüksekken; erkek çocuklarının vurma, itme, eşyalara zarar verme gibi doğrudan saldırganlık yapma eğilimleri daha yüksek

olmaktadır. Bu doğrultuda, akran ilişkilerinde popüler olmak, ikna edici olmak, grubu akılcı bir şekilde organize edebilmek gibi beceriler saldırganlık uygulayan kız çocukları için daha önemli hale gelmektedir. Erkek çocukları için ise fiziksel olarak güçlü olmak saldırganlık düzeyleri üzerinde önemli bir faktör olmaktadır. Lee (2009) tarafından yapılan araştırma sözel saldırganlık uygulayan erkek çocuklarının akran grupları içerisinde tepki aldıklarını, kız çocuklarının ise böyle bir tepkiyle karşılaşmadığını göstermektedir. Ayrıca, aynı araştırma fiziksel olarak saldırgan kızların fiziksel saldırgan erkeklere kıyasla akran grupları içerisinde daha az sevildiklerine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, kız ve erkek çocuklarının farklı saldırganlık türü uygulamalarının akran grupları içerisindeki davranış ve tutumları üzerinde önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre saldırganlık düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri etkileşiminin kız öğrencilerin zorbalık davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Saldırganlık düzeyi yüksek olan kız öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki değişimlere bağlı olarak zorbalık eğilimlerinde önemli bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile, saldırganlık düzeyi yüksek olan kız öğrencilerin zorbalık uygulama eğilimleri üzerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri düzenleyici bir rol oynamaktadır. Yüksek saldırganlık düzeyine sahip kız çocuklarında sosyal duygusal becerilerinin yüksek olması zorbalık davranışlarını azaltmakta; bu becerilerin düşük olması zorbalık davranışlarını arttırmaktadır. Saldırganlık düzeyi düşük olan kız çocuklarında ise sosyal duygusal öğrenme becerilerine göre zorbalık düzeyi farklılık göstermemiştir. Saldırganlık düzeyi yüksek erkek çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalık davranışları üzerindeki düzenleyici etkisi istatistiksel olarak sınırdan anlamlı sonuçlar vermekle birlikte kız öğrencilerdeki davranış eğilimlerine çok benzer sonuçlar sunmaktadır. Saldırganlık düzeyi yüksek erkek olan erkek çocuklarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yüksek olması zorbalık davranışlarını azaltmada önemli bir engelleyici faktör olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmadaki kız ve erkek çocuklarına dair bu bulgular alanyazındaki pek çok araştırma ile paralellik göstermektedir (Deniz ve Ersoy, 2016; Larke ve Beran, 2006; Merrell ve Gimpel, 1998; Polan, Sieving ve McMorris, 2013). Sosyal duygusal öğrenme becerisi teorisine

göre, bu becerileri yüksek olan çocukların zorbalık gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilecek davranışlardan uzak durma ihtimalleri daha yüksek olmaktadır (Elias, Parker ve Kash, 2007). Hussein (2003) tarafından 10-12 yaş arasındaki 623 çocukla yapılan bir araştırmanın sonuçları zorbalığa dahil olmamış çocukların olanlara kıyasla daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, bazı araştırmalar ise zorbalık uygulayan çocukların durumları kendi yararlarına çevirebilmek, çevresindekileri manipüle etmek için sosyal ipuçlarından yola çıkarak hareket ettiklerine ve sosyal duygusal becerileri bir araç olarak kullanarak kullandıklarına işaret etmektedir (Gini, Pozzoli ve Hauser, 2011; Smith ve Ananiadou, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları için alanyazın incelendiğinde ise araştırmalar tutarlı bulgular göstermemektedir. D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) yaptıkları çalışmada problem çözme ve saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, problemlere olumlu yaklaşan ve akılcı problem çözme becerilerine sahip olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Alanyazın zorba davranışları olan çocukların problem çözme becerilerinin düşük olduğu yönünde yoğunlaşmaktadır (Coie ve Dodge, 1998; Lochman ve Dodge, 1994). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde duyguları anlama, tanıma ve yönetme becerileri de zorbalık üzerinde önemli rol oynayan faktörler olarak görülmektedir. Araştırmalar zorba çocukların duyguları anlama ve yönetmede zorluk yaşadıkları üzerinde durmaktadırlar (Espelage, Bosworth ve Simon 2000; Neft, 2006). Buna göre zorba çocukların başkalarının duyguları tanıma, anlama ve empati yapabilme becerileri düşük olmaktadır. Araştırmalar zorbalık da dahil olmak üzere çeşitli saldırgan davranış türleri ile empati yapabilme becerisi arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Jolliffe ve Farrington, 2004; Mitsopoulou ve Giovazolias, 2015; Zych, Ttofi ve Farrington, 2019). Araştırmaların ortaya koyduğu gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ile zorbalık davranışlarında görülen azalma mevcut çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bazı araştırmalar çocukların okul öncesi dönem ve ilköğretim döneminde çevrelerindeki yetişkinlerden öğrenerek problem çözme becerilerini geliştirdiğini, çocukluğun ilerleyen dönemlerinde de kendisinin ve başkalarının duyguları anlama ve yönetme

becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedirler (Ashdown ve Bernard, 2012; Serin ve ark., 2010). Mevcut araştırmadaki ve alanyazındaki sosyal duygusal öğrenme becerileri ve onun alt boyutları ile ilgili tutarsız sonuçlar bulunmasının araştırmaların farklı yaş grubu çocuklarını dahil etmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yaş gruplarına göre değişen sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişimi çocukların zorbalık eğilimleri üzerinde etkili olabilmektedir. Mevcut araştırma zorbalığın en yoğun görülen ortaokul dönemi 6, 7 ve 8. sınıf yaş grubunu kapsamakla birlikte bu dönemdeki çocuklardaki sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalık davranışları üzerindeki olumlu etkisini de ortaya çıkarmaktadır.

Mevcut araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri alt becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler ile saldırganlık düzeyi etkileşiminin kız çocuklarının zorbalık eğilimleri üzerinde düzenleyici bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmada saldırganlık düzeyi yüksek kız öğrencilerde kendilik değerini artıran beceriler düşük olduğunda zorbalık eğiliminin yüksek; bu beceriler yüksek olduğunda ise zorbalık eğiliminin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgular alanyazındaki bazı araştırmalarla örtüşmektedir (Fanti ve Henrich, 2015; O'Moore ve Kirkham, 2001; Rigby ve Cox, 1996). Kendilik değerini artıran beceriler benlik değeri ve kendine güven ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla, benlik değeri ve özgüveni yüksek kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri yüksek olmasına rağmen düşük seviyede zorba davranışlar göstermeleri bu faktörlerin zorba olmaları üzerinde engelleyici bir faktör olarak rol oynadıklarına işaret edebilir. Bu bulguların aksine, Pollastri, Cardemil ve O'Donnell (2010) ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonuçları kızların zorbalık eğilimlerinin arttıkça kendilik değeri becerilerinin de arttığını göstermektedir.

4.4. Klinik Doğurgular

Mevcut araştırma bulguları çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi ile zorbalık eğilimlerinin azalacağını göstermektedir. Bu becerilerin gelişmesi için okulu, öğretmenleri, ebeveynleri ve çocukları kapsayan bir çok program geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Son yıllarda yapılan bir meta analiz çalışması bu programların zorbalık üzerinde küçük de olsa anlamlı sonuçlar verdiğini

göstermektedir (Ttofi ve Farrington, 2011). Bu beceri programları çocukların karşılaştıkları problemlere daha akılcı bir şekilde yaklaşmalarını ve sosyal çevreyle ilişkilerini geliştirmelerini temel alan bir sosyal duygusal beceriler grubunun sistematik olarak geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu programlar çocukların okullarda bahsedilen becerileri geliştirmesine ve böylelikle zorbalığın önlenmesinde katkıda bulunabilecek davranış ve tutumların edinilmesine fırsat sağlayabilir. Uygulanan bu programların saldırgan davranışlar ve zorbalık da dahil olmak üzere pekçok olumsuz davranışların engellenmesinde başarılı olduğu görülmektedir (Linacres ve ark., 2005; Twemlow ve ark., 2001).

Bu doğrultuda, Türkiye’de de çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için yapılacak programların desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle öğretmen, ebeveyn ve çocukları kapsayacak programların geliştirilmesi yapılacak çalışmalardan daha verimli sonuçlar alabilmek için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öğretmenler ve ebeveynler olumlu becerileri geliştirmede birer model olmaktadır. Çocuklarda gelişmesi beklenen sosyal ve duygusal becerilerin öğretmenler ve ebeveynler tarafından kendilerine uygulanıyor olması, çocukların da bu becerileri model alarak geliştirmelerinde çok önemli bir yer tutmaktadır.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirerek zorbalığı engelleme çalışmalarının yanısıra okullardaki en büyük problemlerden biri olan zorbalığa karşı farkındalığı artırmak için bazı programlar geliştirilebilir. Öğretmenler zorbalık çeşitleri, kız ve erkek çocuklarının zorbalık eğilimleri, karşılaştıkları bir zorbalık karşısında uygulanması gereken müdahaleler ve çocukları zorbalık uygulamaktan koruyacak faktörler konularında bilgilendirilebilir.

Yapılan araştırmada saldırganlık düzeyi ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici bir rolü olduğu görülmüştür. Bu çalışmadaki bulgular ve literatürdeki destekleyici bulgular ışığında klinik alanda çocuklarda yaygın bir şekilde görülen zorbalık konusunun daha fazla incelenmesi ve üzerinde durulması gereken bir alan olduğu düşünülmektedir.

4.5. Genel Değerlendirme

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, saldırganlık düzeyi ve zorbalık davranış eğilimi arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 6, 7 ve 8.sınıfa giden kız öğrencilerde düzenleyici bir rol oynadığı bulunmuştur. Erkek öğrencilerde de kızlarınkine benzer bir trend görünmesine rağmen bu becerilerin düzenleyici rolü anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, saldırganlık düzeyi yüksek çocukların zorba davranışlar gösterme eğilimlerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin engelleyici yada arttırıcı bir faktör olarak karşımıza çıktığını göstermektedir. Saldırganlık düzeyi yüksek çocukların sosyal duygusal becerileri düşük olduğunda zorbalık yapma oranları artmakta; fakat bu becerileri yüksek olduğunda zorbalık yapma oranlarındaki artış ciddi bir şekilde azalmaktadır. Ayrıca, bu beceriler topluluğunun alt becerisi olan kendilik değerini artıran becerilerin de saldırganlık düzeyi yüksek kız öğrencilerin zorbalık yapma eğilimlerinde düzenleyici bir rolü olduğu görülmektedir. Saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu kız öğrencilerde kendine güven ve benlik saygısı gibi kendilik değerini artıran becerilerle ilişkili yetkinliklerin düşük olmasının zorba olma eğilimini etkileyen faktörler olduğu düşünülmektedir.

4.6. Çalışmanın Sınırlılıkları

Araştırmaya başlarken hedeflenen kişi sayısından biraz daha fazla kişi araştırmaya dahil edilmiş fakat analizler sırasında kız ve erkek katılımcılar ayrı ayrı incelendiği için mevcut sayı ikiye bölünmüştür. Bu durumun araştırmanın gücünü etkilediği düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada saldırganlık düzeyi ve zorbalık davranış eğilimi incelenirken bu iki değişkenin de alt boyutları araştırmaya dahil edilmemiştir. Kız ve erkek çocuklarının zorba olma olasılıklarının sosyal duygusal öğrenme becerilerine bağlı olacağı düşünülmektedir, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarına göre farklı etkileşimleri ayrı ayrı incelenmiştir fakat farklı zorbalık türleri üzerindeki etkisi incelenmemiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin öz bildirime dayalı olması araştırmanın sınırlılıklarına dahil edilebilir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin saldırgan veya zorba davranışlarını toplumsal normlardan kaynaklı olarak saklama eğiliminde oldukları bilinmektedir. Bu durum katılımcıların yanıtlarında kendilerini daha iyi gösterme eğiliminde olup zorbalık eğilimlerini saklayabileceklerini düşündürmektedir.

4.7. Yeni Çalışmalar İçin Öneriler

Mevcut araştırmada saldırganlık düzeyi ve zorbalık davranış eğilimleri incelenmiştir fakat saldırganlık ve zorbalığın farklı türleri incelenmemiştir. Literatür kız ve erkek çocuklarının farklı saldırganlık ve zorbalık türlerine yatkın olduklarını söylemektedir. Çocuklardaki sosyal duygusal öğrenme becerileri uygulanan zorbalık türü tercihi üzerinde de etkili olmaktadır. Gelecek araştırmaların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalık davranışları üzerindeki etkisini incelerken zorbalık türlerini ayrı ayrı incelenmesinin farklı bulgular sunacağı düşünülmektedir. Hangi sosyal duygusal becerinin hangi zorbalık türünün eğilimini yordadığı ve bunun kız ve erkek öğrenciler için nasıl farklılaştığını değerlendirmek alanyazına önemli bir katkıda bulunacaktır.

Araştırmada kız öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin saldırganlık düzeyi ile zorbalık davranış eğilimi arasındaki ilişkide düzenleyici bir rolü olduğu bulunmuştur. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin diğer alt becerilerinin kız ve erkek öğrencilerde anlamlı bir sonuç vermemesine karşılık, kendilik değerini artıran becerilerin önemli bir sonuç sunması bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Benlik saygısı ve kendine güven gibi kendilik değerini artıran becerilerin kız öğrenciler üzerinde nasıl bir rol oynadığı, bu durumdan etkilenebilecek çevresel, sosyal ya da bireysel faktörlerin incelenmesi gelecek araştırmalar için önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and Violence: Definitions and Distinctions. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 1–14. doi:10.1002/9781119057574.whbva001
- Anderson, G. (2007). The impact of bullying in school on the adolescent's sense of self (Doktora Tezi). Retrieved from <https://repository.up.ac.za> (2263/27435)
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interventions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayın A.Ş.
- Archer, J., Kilpatrick, G., & Bramwell, R. (1995). Comparison of two aggression inventories. *Aggressive Behavior*, 21(5), 371-380.
- Arora, C. M. J. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International* 17(4):317-30.
- Arslan, S. Ö. (2008). *Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ashdown, D. M., Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being and academic achievement of young children? *Early Childhood Education*, 39, 397-405.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British journal of educational psychology*, 66(4), 447-456.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The journal of educational research*, 92(2), 86-99.
- Bacanli, H., & Erdogan, F. (2003). Adaptation of the matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) to Turkish. *Education Sciences: Theory and Practice*, 3, 368-379.
- Baldry, A. C. ve Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of community and applied social psychology*, 1, 17-18.

- Baldry, A.C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27: 713–732.
- Bandura, A. (1973). *Agression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs: New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bauer N.S., Herrenkohl T.I., Lozano P., Rivara F.P., Hill K.G. ve Hawkins J.D. (2006). Childhood Bullying Involvement And Exposure To Intimate Partner Violence. *Pediatrics*, 118: 235– 242.
- Beale, A.V. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305.
- Berdondini L. ve Smith P.K. (1996). Cohesion And Power In The Families Of Children Involved In Bully/Victim Problems At School, *Journal of Family Therapy*, 18: 99–102.
- Berger, C., & Caravita, S. C. S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56. doi:10.1016/j.adolescence.2015.10.020
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73. doi: 10.1037/0033-2909.106.1.59
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494–503. doi: 10.1037/0003-066x.45.4.494
- Besag, V. (1995). *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Bijttebier, P. & Vertommen, H. (1998). Coping with peer argument in school-age children with bully/victims problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 387–394.
- Bjorklund, D. F., & Hawley, P. H. (2013). Aggression Grows Up: Looking Through an Evolutionary Developmental Lens to Understand the Causes and Consequences of Human Aggression. *The Evolution of Violence*, 159-186. doi:10.1007/978-1-4614-9314-3_9
- Björkquist, K., Ekman K. & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.

- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- Bonds, M. and Stoker, S. (2000). *Bully-proofing your school: A comprehensive approach to middle schools*. Longmont, CO: Sopris West.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The journal of early adolescence*, 19(3), 341-362.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.
- Bowie, B. H. (2010). Understanding the gender differences in pathways to social deviancy: Relational aggression and emotion regulation. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(1), 27-37. doi:10.1016/j.apnu.2009.04.007
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L., & O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Brewer, M.B. & Crano, W.D. (1994). *Social psychology*. Minneapolis/St. Paul, New York, Los Angeles & San Francisco: West Publishing Company.
- Bru, E., Murberg, T. A., & Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24, 715-727.
- Bryant, B. K. (1992). Conflict resolution strategies in relation to children's peer relations. *Journal of Applied Psychology*, 13, 35-50.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560. doi: 10.1037/0012-1649.37.4.550
- Bukowski, W. M. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 390-400.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713. doi: 10.1037/0033-295X.106.4.676.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77, 371-383. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00876.

- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229.
- Carroll, H. L. (2014). Social cognitive factors associated with verbal bullying and defending. *Wayne State University Dissertations*.
- Chan, J. H. F., Myron, R., & Crawshaw, M. (2005). The Efficacy of Non-Anonymous Measures of Bullying. *School Psychology International*, 26(4), 443–458. doi: 10.1177/0143034305059020
- Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., & Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633-649.
- Churney, A.H. (2000). Promoting Children's Social and Emotional Development: A Follow-Up Evaluation of An Elementary School-Based Program in Social Decision-Making/Social Problem-Solving. Unpublished PhD. Thesis, New Jersey: The State University of New Jersey.
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). A Multilevel Analysis of the Relation Between Bullying Roles and Social and Emotional Competencies. *Journal of Interpersonal Violence*, 088626051880194. doi:10.1177/0886260518801943
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P., & Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, 37, 223-239. doi:10.1177/0143034315626609
- Cohen, J. (1999). Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence. *Teachers College Press*. 23(3).
- Cohn, A. ve Canter, (2003). Bullying: Facts for schools and parents. *National Association of School Psychologists*. <http://www.naspcenter.org>.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). *Aggression and antisocial behavior*. W. Damon & N. Eisenberg (Der.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (ss. 779–862). John Wiley & Sons Inc.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). Key implementation insights from the collaborating districts initiative. <http://www.casel.org/wpcontent/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf> adresinden erişildi.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school*. New York: Harper Collns Publishing.

- 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, 65-83. doi:10.1037/a0020149
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). 'We're not friends anymore! unless...': The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32(4), 294-307. doi:10.1002/ab.20126
- Craig, W., & Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81-95.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of *bullying* in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Craig, W.M. ve Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48: 577- 582.
- 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.
- Crick, N. R. ve Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(2), 337
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental psychology*, 33(4), 579.
- Crick, N. R., Dodge, K. A., (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*. 6, 993-1002.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429-1436. doi: 10.1016/j.socscimed.2007.11.024
- Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boy's bullying. *Child Study Journal*, 30, 169-186.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Collins, K., & Bell, R. (1996). Peer perceptions of aggression and bullying behavior in primary schools in Northern Ireland. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1), 336-338.

- Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational Research, 46*(1), 55-72.
- D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W., & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly, 17*(2), 148.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of social and clinical psychology, 22*(4), 424-440.
- Dahlen, E. R., Czar, K. A., Prather, E., & Dyess, C. (2013). Relational aggression and victimization in college students. *Journal of College Student Development, 54*(2), 140-154. doi:10.1353/csd.2013.0021
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development, 17*(1), 57-89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development, 23*(4), 426–454. doi: 10.1002/icd.1840
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education & Development, 21*(5), 652–680. doi: 10.1080/10409289.2010.497450
- Deniz, M. E., & Ersoy, E. (2016). Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(1). doi: 10.15345/iojes.2016.01.001
- Dollard, M. F., & Winefield, A. H. (1998). A test of the demand–control/support model of work stress in correctional officers. *Journal of Occupational Health Psychology, 3*(3), 243–264. doi: 10.1037/1076-8998.3.3.243
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 20–29. doi: 10.1080/00049530903312873
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115–152.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıfı Göre İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological bulletin*, 100(3), 309.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. Brussels: International Academy of Education.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., & Dunkeblau, E. (2007). Social-emotional learning and character and moral education in children: synergy or fundamental divergence in our schools?. *Journal of Character Education*, 5(2), 167.
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M., & Sassu, K. A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887-897.
- Elipé, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00486
- Erk, B. (2019). *Akran Zorbalığı*. İstanbul: Ekinoks.
- Eron, L. D. (1994). Theories of Aggression. *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology Aggressive Behavior*, 3–11. doi: 10.1007/978-1-4757-9116-7_1
- Erwin, P. (1995). *Friendship and peer relations in children* (2nd edition). Chichester: Wiley.
- 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., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of counseling & development*, 78(3), 326-333.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and

Aggressors in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2080. doi: 10.3390/ijerph16122080

Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 35, 5-29. doi:10.1177/0272431613519498

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. ve Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research theory ve practice*, 20(1), 81-91.

Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E. ve Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of personality and social psychology*, 75(4), 1076.

Freedman, J.L., Sears, D.O., ve Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal psikoloji*. (Çev. Ali Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.

Freud, S. (1922). Beyond The Pleasure Principle. In C. Hubback (Trans.); E., Jones (Ed.). *International Psychoanalytical Library*, 4, London: International Psycho-Analytical Press, 1-83.

Frisén, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescent's Perception of Bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168).

Fromm, E. (1993). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri-birinci kitap*. (Çev. Sükrü Alpagut). İstanbul: Payel.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2007). Çocuk ve Ergen Gelişimi (6. Baskı), (Çev: A. Dönmez, H. N. Çelen ve B. Onur), Ankara: İmge Kitabevi. (1981).

García-Sancho, E., Salguero, J., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591. doi: 10.1016/j.avb.2014.07.007

Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.

- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603-608.
- Gofin, R., Palti, H., & Gordon, L. (2002). Bullying in Jerusalem schools: victims and perpetrators. *Public Health*, 116(3), 173-178. doi:10.1038/sj.ph.1900843
- Gokler, R. (2009). Okullarda akran zorbaligi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Gonzales, N. A., Tein, J., Sandler, I. N., & Friedman, R. J. (2001). On the limits of coping: Interaction between stress and coping for inner-city adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 16, 372-395.
- Gottman, J. M., & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. J. M. Gottman & J. C. Parker (Der.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* içinde (ss. 192–237). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. doi: 10.1177/001440290106700303
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 249–261. doi: 10.1007/bf03173535
- Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Ve Öfke Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, Ş., & Can, G. (2018). Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Bir Akran Destek Programının Etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266-294.
- Hantler, A. M. (1994). Children's views of bullying. *Health Education*, 94(5), 8-14.

- Harlacher, J. E., & Merrell, K. W. (2010). Social and Emotional Learning as a Universal Level of Student Support: Evaluating the Follow-up Effect of Strong Kids on Social and Emotional Outcomes. *Journal of Applied School Psychology, 26*(3), 212–229. doi: 10.1080/15377903.2010.495903
- Hawker, D.S.J. ve Boulton, M.J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527. doi: 10.1111/1467-9507.00178
- Haynie D.L., Nansel T., Eitel P., Crump, A.D., Saylor K., Yu K. Ve SimonsMorton B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence 21*: 29–49.
- Hazler, R. J., Carney, J.V., Green, S., Powell, R. & Jolly, L.S. (1997). Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International 18* (1): 5-14.
- Hodges, E.V. E. ve Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology, 76*, 677-685.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2006). *Sosyal psikoloji*. (İ. Yıldız, & A. Gelmez, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınları.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International, 13*(1), 5-16.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7*, 252–272. doi:10.1016/0273-2297(87)90014-1
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., Schwartz, D., (2001). The Dyadic Nature of Social Information Processing in Boys' Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Personality and Social Psychology. 80* (2), 268-280.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality. 78*, 95-118.

- Hussein, M. H. (2013). The social and emotional skills of bullies, victims, and bully –victims of Egyptian primary school children. *International Journal of Psychology*, 48(5), 910–921. doi: 10.1080/00207594.2012.702908
- Hyde, F. W., & Johnson, R. C. (1984). Genetic relationship of lyme disease spirochetes to *Borrelia*, *Treponema*, and *Leptospira* spp. *Journal of clinical microbiology*, 20(2), 151-154.
- İkiz, E. ve Totan, T. (2012). Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlık ve Duygusal Zekânın İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 51-71.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15, 259-278. doi:10.1080/15388220.2014.986675
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59–71. doi:10.1016/j.adolescence.2010.02.001
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2008). The Study Of Students' Social-Emotional Learning Skills In Terms Of Some Variables At 6-8 Grade Level. *Eğitim Ve Bilim*, 33(148), 77.
- Kağıtçıbaşı Ç., Cemalcılar, Z., (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar*, İstanbul: Evrim.
- Kann, L., Mcmanus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., Ethier, K. A. (2018). Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017. *MMWR. Surveillance Summaries*, 67(8), 1–114. doi: 10.15585/mmwr.ss6708a1
- Kapikiran, N. A., & Fiyakali, C. (2005). Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 11-17.

- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması : Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 3(2).
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kepenekçi, Y.K., Çinkır, S. (2006) Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse Negl*, 30:193-204. doi: 10.1016/j.chiabu.2005.10.005
- Kessler, S. J. ve McKenna, W. (1985). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2011). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41–58. doi: 10.1007/s11218-011-9168-9
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(6), 520-533.
- Konishi, C., & Hymel, S. (2008). Bullying and Stress in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 333–356. doi: 10.1177/0272431608320126
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive behavior*, 14(6), 403-414.
- Larke, I. D., & Beran, T. N. (2006). The relationship between bullying and social skills in primary school students. *Issues in Educational Research*, 16(1), 38-51.
- Lee, E. (2009). The relationship of aggression and bullying to social preference: Differences in gender and types of aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 323–330. doi: 10.1177/0165025408098028
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118. doi:10.1111/1467-8624.00124

- Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L., & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 515–526. doi:10.1016/j.ecresq.2008.07.003
- Linacres, O. L., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., & Abikoff, H. B. (2005). Developing cognitive social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools, 42*, 405–417.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of consulting and clinical psychology, 62*(2), 366.
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory Into Practice, 44*(4), 329–336. doi: 10.1207/s15430421tip4404_6
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence, 35*(1), 207–211. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.03.002
- Lorber, R., Felton, D. K., & Reid, J. B. (1984). A social learning approach to the reduction of coercive processes in child abusive families: A molecular analysis. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 6*(1), 29–45. doi: 10.1016/0146-6402(84)90011-0
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. London: Methuen.
- Ma, X. (2001). Bullying and Being Bullied: To What Extent Are Bullies Also Victims? *American Educational Research Journal, 38*(2), 351–370. doi: 10.3102/00028312038002351
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic.
- Marano, H. E. (1995). Big bad bully. *Psychology Today, 28*(5): 50-82.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G., & Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 701–732. doi: 10.1037/a0024122
- Martinez, R. S. (2002). *A comparison of learning disability subtypes in middle school: self concept, perceived social support, and emotional functioning*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas at Austin, Texas.

- Mazefsky, C., & Farrell, A.D. (2005). The role of witnessing violence, peer provocation, family support, and parenting practices in the aggressive behavior of rural adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (1), 71–85.
- Megías, A., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2018). The relationship between aggression and ability emotional intelligence: The role of negative affect. *Psychiatry Research*, 270, 1074–1081. doi: 10.1016/j.psychres.2018.05.027
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P., & Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4837. doi: 10.3390/ijerph16234837
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41(8), 1469–1480. doi: 10.1016/j.paid.2006.06.004
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. doi:10.1016/j.avb.2015.01.007
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821. doi: 10.1348/026151005x82352
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(2), 169-178.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. *Jama*, 285(16), 2094. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of community & applied social psychology*, 18(3), 211-232.
- National Collaborating Centre for Mental Health. *Violence and Aggression: Short-term Management in Mental Health, Health and Community Settings:*

Updated Edition. London (UK): National Institute for Health and Care Excellence (NICE); British Psychological Society; 2015.

- Neft, D. I., 2006. *Social and Emotional Profiles of Bullies and Victims: Implications for School-Based Prevention Programs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Rutgers Üniversitesi, New Jersey.
- Neil, H., Lendrum, A., Wilgelsworth, M., Afroditi, K. (2009). Implementation of Primary Social and Emotional Aspects of Learning small groupwork: A qualitative study. *Pastoral Care in Education*, 27(3), 219-239.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2006) *Development through life: A psychological approach* (9th ed). USA: Thomas and Wadsworth.
- Newman, R.S., Murray, B. ve Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398–410.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Perri, M. G. (1989). *Problem-solving therapy for depression: Theory, research, and clinical guidelines*. New York: Wiley.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703. doi:10.1016/j.jsp.2008.06.002
- Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence*, 36, 495-505. doi:10.1016/j.adolescence.2013.02.004
- O'Connell, P., Pepler, D. J., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.
- O'Moore, M. A. (1989). Bullying in Britain and Ireland: An overview. Çñ. E. Roland & E. Munthe (Ed). *Bullying: An international perspective*. London:David Fulton Publishers.
- O'Moore, A. M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283. doi:10.1002/ab.1010
- Okayasu, T., & Takano, I. (2000). Psychological stress of victims and bullies in junior high school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 48, 410-421.
- Oliver, R., Oaks, I. N., & Hoover, J. H. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships. *The School Counselor*, 41(3), 199-202.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60(6), 12-17.

- Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program*. D.J. Pepler & K.H. Rubin (Der.), *The development and treatment of childhood aggression* içinde (ss. 411–48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1995) *Bullying at School*. What we Know and What we can Do. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying. Across-national perspective*, London and New York: Routledge
- Onukwufor, J.N. (2013). Physical and verbal aggression among adolescent secondary school students in rivers state of Nigeria. *British Journal of Education*, 1(2), 62- 73.
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression and social psychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work." *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371.
- Ostrov, J. M., & Godleski, S. A. (2013). Relational aggression, victimization, and adjustment during middle childhood. *Development and psychopathology*, 25(3), 801-815.
- Owen-Yeates, A. (2005). Stress in Year 11 Students. *Pastoral Care in Education*, 23(4), 42–51. doi: 10.1111/j.1468-0122.2005.00350
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. T. J. Berndt & G. W. Ladd (Der.), *Peer relationships in child development* içinde (ss. 95–131). New York, NY: Wiley.
- Pasi, R. J., Higher Expectations Promoting Social Emotional Learning and Academic Achievement in Your School (2001). *Teachers College Press*.
- Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pellegrini, A. D. ve Long, J. D. (2002). A Longitudinal Study Of Bullying, Dominance, And Victimization During The Transition From Primary School Through Middle School. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

- Pérez-Fuentes, M., Jurado, M. M., Martín, A. B., & Linares, J. G. (2019). Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 478. doi: 10.3390/ijerph16030478
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807–814. doi: 10.1037//0012-1649.24.6.807
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Polan, J. C., Sieving, R. E., & McMorris, B. J. (2013). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health promotion practice*, 14(4), 599-606.
- Pollastri, A. R., Cardemil, E. V., & O'Donnell, E. H. (2010). Self-Esteem in Pure Bullies and Bully/Victims: A Longitudinal Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1489–1502. doi: 10.1177/0886260509354579
- Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and the bully/victim relationship. *Journal of Family Violence*, 25(3), 259-273.
- Ragozzino, K. and Utne O'Brien, M. 2009. *Social and emotional learning and bullying prevention*. http://casel.org/downloads/2009_bullyingbrief.pdf adresinden alındı
- Ramirez, J. M., Andreu, J. M., & Fujihara, T. (2001). Cultural and sex differences in aggression: A comparison between Japanese and Spanish students using two different inventories. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(4), 313-322.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Raver, C. C., Garner, P., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Der.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, içinde (ss. 121–147). Baltimore, MD: Brookes.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds. New York, NY: National Center for Children in Poverty.
- Rigby, K. (1997). *Bullying in schools. What to do about it*. Melbourne: Acer

- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21, 609-612.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211.
- Robers, S., Kemp, J., & Truman, J. (2013). Indicators of School Crime and Safety: 2012. NCES 2013-036/NCJ 241446. *National Center for Education Statistics*.
- Rodkin, C. P. ve Hodges E., (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals, *School Psychology Review*, 32: 384–400.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446–462. doi: 10.1002/ab.1029
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental psychology*, 46(5), 995.
- Roseberry, L. (1997). *An Applied Experimental Evaluation of Conflict Resolution Curriculum and Social Skills Development*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Chicago: Loyola University.
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 87-106.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school?. *Educational research*, 44(3), 269-277.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter?. *Scandinavian journal of psychology*, 41(1), 17-24.
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E.L., Javaloyes, M.A. (2000). Bullying a Review: Presentations to an Adolescent Psychiatric Service and within a School for Emotionally and Behaviourally Disturbed Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5, 563-579.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Sarason, B. R., Sarason, I. G., Hacker, T. A., & Basham, R. B. (1985). Concomitants of social support: Social skills, physical attractiveness, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 469–480. doi: 10.1037/0022-3514.49.2.469
- Satan, A. ve Kulaksızoğlu, A. (2008). Zorbalık davranış eğilimi ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(28), 115-126.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., ve Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675.
- Seals, D. ve Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-748.
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., & Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 943-955. doi:10.1007/s10802-014-9949-7
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC). *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sexton-Radek, K. (2005). *Violence in schools: Issues, consequences, and expressions*. Westport, CT: Praeger Publishers
- Shapiro, L.E. (2004). *Yüksek eq'lu bir çocuk yetiştirmek anne-babalar için duygusal zekâ rehberi*. (8. Basım) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Smith, P K., ve Brain, P (2000). Bullying in school: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*. 26. 1-9.
- Spriggs, A. L., Lannotti, R. J., Nansel, T. R. ve Haynie, D. L. (2007). Adolescent Bullying İnvolvement And Perceived Family Peer And School Relations:

Commonalities And Differences Across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41: 283–293.

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.

Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30, 793-802. doi:10.1080/01443410.2010.506004

Stephenson, P. ve Smith, D. (1989). *Bullying in the Junior School*. D. P. Tattum and D. P. Lane (Der.), *Bullying in Schools*. Stoke-on-Kent: Trentham Books.

Swearer, S M., Espelage, D. L., Siebecker, A. B., Kingsbury, W.L. & Bevins, K. S. (2006). An exploratory examination. S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Der.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*, içinde (ss. 257-273). Mahwah, NJ: Erlbaum

Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing Bullying: Application of Social Cognitive Theory. *Theory Into Practice*, 53(4), 271–277. doi: 10.1080/00405841.2014.947221

Şahin, Z. (2000). *Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6, 451-469.

Tam, F. W.-M., & Taki, M. (2007). Bullying among girls in Japan and Hong Kong: An examination of the frustration-aggression model. *Educational Research and Evaluation*, 13(4), 373–399. doi: 10.1080/13803610701702894

Taylor, A. J. M. & Jose, M. (2014). Physical aggression and facial expression identification. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 650–659, doi:10.5964/ejop.v10i4.816

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Twemlow, S. W., Fogarty, P., Sacco, F. C., Gies, M. L. ve Hess, D., 2001. Improving the Social and Intellectual Climate in Elementary Schools by Addressing Bully-Victim-Bystander Power Struggles. İçinde Jonathan Cohen (Der.). *Caring Classrooms/Intelligent Schools. The Social Emotional Education of Young Children*. New York: Teacher College Press.

- Underwood, R. L. (2003). The Communicative Power of Product Packaging: Creating Brand Identity via Lived and Mediated Experience. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 11(1), 62-76. doi:10.1080/10696679.2003.11501933
- Uz Başı, A., Öz, F. S., Kabasakal, Z. T. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Reaktif ve Proaktif Saldırganlık: Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüş ve Yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(12), 354 – 370.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486–495. doi: 10.1177/0165025408095553
- Van Langen, M. A. M., Wissink, I. B., Van Vugt, E. S., Van der Stouwe, T., & Stams, G. J. J. M. (2014). The relation between empathy and offending: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 179–189. doi: 10.1016/j.avb.2014.02.003
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672.
- Waddell, M. (2007). Grouping or Ganging: The Psychodynamics Of Bullying. *British Journal of Psychotherapy*, 23 (2): 189–206.
- Walters, S. (2005). Social movements, class, and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2005(106), 53–62. doi: 10.1002/ace.179
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29. doi:10.1080/15388220.2014.949377
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175.
- Wilkins-Shurmer, A., O'Callaghan, M., Najman, J. M., Bor, W., Williams, G. M., & Anderson, M. J. (2003). Association of bullying with adolescent health-related quality of life. *Journal of paediatrics and child health*, 39(6), 436-441.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S. and Robinson, D. (1996) Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17–19.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary

School Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002. doi:10.1111/1469-7610.00687

World Health Organization. Risk behaviours: being bullied and bullying others. In: Currie C, Zanotti C, Morgan A, et al, eds. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2012:191–200.

Xie, H., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2003). Different forms of aggression among inner-city African–American children: Gender, configurations, and school social networks. *Journal of School Psychology*, 41(5), 355-375.

Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., & Yoon, J. S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(1), 69-77.

Yiğit, R. (2008). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Depresyon ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yukay-Yuksel, M. (2009). A Turkish version of the School Social Behavior Scales (SSBS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1633-1645.

Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). Bullying at primary schools: Prevalence and nature. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.

Zhang, Q., Tian, J., Cao, J., Zhang, D.-J., & Rodkin, P. (2016). Exposure to weapon pictures and subsequent aggression during adolescence. *Personality and Individual Differences*, 90, 113–118. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.017

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

Zins, J. E., Goleman, D. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 20, 3–21. doi:10.1177/1524838016683456

EKLER

A. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Çocuk)

Sevgili Öğrenciler,

Bu form sizin arkadaşlık ilişkileriniz ve kişisel becerilerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeklerden elde edilecek bilgiler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır ve işaretlemeleriniz kesinlikle gizli kalacaktır. Kitapçığa adınızı yazmanıza gerek yoktur. Sorulara nasıl yanıt verdiğinizi hiç kimse bilmeyecek. Ama dikkatli ve gerçekten hissettiğiniz şekilde yanıtlamanız önemli. Soruların doğru ya da yanlış yanıtları yok. Bazen ne yanıt vereceğinize karar vermek zordur. O zaman sadece içinizden geldiği gibi yanıtlayın. Çalışmaya katılmaktan herhangi bir zamanda vazgeçebilir ve çalışmayı yarım bırakabilirsiniz. Bir sorunuz olursa lütfen parmak kaldırın.

Yardımlarınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

B. Bilgilendirilmiş Onam Formu (Veli)

Sayın Veli,

Bu çalışma İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde gerçekleştirilen Klinik Psikoloji yüksek lisans tez araştırmasıdır. Çalışmayı Dr. Fatıma Tuba Yaylacı danışmanlığında Klinik Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisi Ümran Mutlu yürütmektedir. Bu çalışma öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ve kişisel becerileri ile ilgili bazı özelliklerin incelendiği bir araştırmadır.

Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırma, 50 dakika-bir ders saati sürmektedir ve üç soru formu doldurmayı içermektedir. Soru formlarının, başlarındaki yönerge izlenerek doldurulması önemlidir.

Çalışmada kişisel bilgilerin gizliliği esas alınmıştır ve öğrencilerin kimlik bilgileri talep edilmemektedir. Verilen cevaplar anonim olarak ve toplu halde istatistiksel olarak çalışılacaktır.

Öğrenciler, çalışmaya katılmaktan herhangi bir zaman vazgeçebilir ve çalışmayı yarım bırakabilirler.

Çalışmayı tamamladıktan sonra dahi formlarının kullanılmaması talebinde bulunabilirler.

Çalışmayla alakalı sorularınız ve bilgi almak için Ümran Mutlu ile

umranmutlu@gmail.com adresinden iletişime geçebilirsiniz.

..... isim ve soyisimli öğrencinin velisi

.....olarak çalışmaya katılmasına izin veriyorum.

İzniniz ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Veli İmzası:

Tarih:

C. Öğrenci Bilgi Formu

1-Okulunun Adı:

.....

2- Yaş:

.....

3-Sınıfı:

.....

4.Cinsiyeti:

() Kız () Erkek

5- Annenin eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil

() İlkokul Mezunu

() Ortaokul Mezunu

() Lise Mezunu

() Üniversite Mezunu

() Diğer.....

6- Babanın eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil

() İlkokul Mezunu

() Ortaokul Mezunu

() Lise Mezunu

() Üniversite Mezunu

() Diğer.....

7- Anne/Baba İş Yaşamı

Annem:

Babam:

() Çalışıyor

() Ev Hanımı

() Çalışıyor

() Çalışmıyor

8- Ailenin Aylık Geliri:

() 0-500 TL Arası

() 500 TL -1500 TL Arası

() 1500 TL-2500 TL Arası

() 2500 TL -3500 TL Arası

() 3500 TL- 4500 TL Arası

() 4500 TL ve Üzeri

9- Kardeş Sayısı:

() Kardeşim Yok

() 1 Kardeşim var

() 2 Kardeşim var

() 3 ve üzeri kardeşim var

() İkizim var

Kaçıncı kardeşsiniz?

() En büyük

() En küçük

() İkiziz

() Ortanca (en büyük ya da en küçük değilseniz, işaretleyebilirsiniz)

10- Ders başarınızın hangi seviyede olduğunu düşünüyorsunuz?

() Çok düşük

() Düşük

() Orta

() Yüksek

() Çok yüksek

D. Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği

ZDEÖ

Bu ölçek okuldaki arkadaş ilişkilerine yönelik tutumları ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Her ifadeyi okuduktan sonra bu davranışı ne sıklıkla yaptığınızı örnekte gösterildiği gibi doldurunuz. Verdiğiniz cevaplar için doğru ya da yanlış olma gibi bir durum söz konusu değildir. Sizin, tamamen kendinizi anlatan cevaplar vermeniz araştırmanın güvenilir olmasını sağlayacaktır. Verdiğiniz cevaplar araştırmacıda kalacak ve başka kimseye verilmeyecektir. Lütfen tüm maddeleri dikkatlice okuyun ve size uygun işaretlemeleri ona göre yapın. Ölçekteki tüm maddeleri işaretleyin. Teşekkürler.

	HİÇBİRZAMAN KATILMIYORUM	ÇOK AZ KATILMIYORUM	BAZEN KATILMIYORUM	ÇOĞU ZAMAN KATILMIYORUM	HERZAMAN KATILMIYORUM
1.Sınıfta herhangi bir şey yaptırmak için fiziksel güç kullanmak yeterlidir.					
2.Hoşlanmadığım birinin gruba girmesini istemem.					
3.Sessiz bir öğrenciyi kızdırmak kolaydır.					
4.Oyun oynarken koyduğum kurallara uymayanı döverim.					
5.Hareketleri ile beni sinirlendiren birisine kötü sözler söylerim.					
6.Sınıfta birisini incitecek şeyler söylediysem o bunu hak etmiştir.					
7.Küçük çocuklar korkutulduğunda yüzlerindeki ifade çok komik olur.					
8.Yaptığım esprilerden dolayı arkadaşlarımdan utanması beni güldürür.					
9.Düşüncelerimi başkalarıyla paylaşıyorum.					
10.Bana hoşlanmadığım bir hareket yapılırsa tokat atarım.					
11.Sıkıntımı arkadaşlarımla konuşarak hafifletirim.					
12.Sınıfta birisine küfür etmek beni sakinleştirir.					
13.Beni kızdıran kişilere vurmak isterim.					
14.Kendimden güçsüz birisine kızdıysam hak ettiği cezayı veririm.					

	HIÇBİRZAMAN KATILMIYORUM	ÇOK AZ KATILIYORUM	BAZEN KATILIYORUM	ÇOĞU ZAMAN KATILIYORUM	HERZAMAN KATILIYORUM
15.Hoşlanmadığım birisinin, okul eşyalarına zarar vermeyi düşünürüm.					
16.Oyun oynarken birisi, kurallarına uymadığında ona kötü sözler söylerim.					
17.Kendimden güçsüz birisini dövmüşsem o bunu hak etmiştir.					
18.Sınıfta nedensiz yere birisine bağırılır.					
19.Birisini kızdırmak için saçını çekerim.					
20.Bazı kişi veya kişilere karşı kırıncı sözler söylenir.					
21.Sınıfta hoşlanmadığım kişiye kötü şakalar yaparım.					
22.Sınıfta bazı çocuklara sert davranmak normaldir.					
23.Çelme takmak eğlencelidir.					
24.Hoşlanmadığım birisine kırıncı sözler söylemek beni rahatsız etmez.					
25.Sınıfta birisini bilerek kızdırmak hoşuma gider.					
26.Birisi ile olan sorunumu konuşarak çözmeyi tercih ederim.					
27.Kendimden güçsüz birisine kızdıysam onu sinirlendirecek davranışlarda bulunurum.					
28.Birisine kızdıysam canını yakmak isterim					
29.Sınıfta biri üzgünse onu fark edebilirim.					
30. Birisinin kötü bakışı ona vurmam için yeterlidir.					
31. Okulda gücünü göstermek için birisini tehdit etmek gerekir.					
32. Sınıfta benden hoşlanmadığını hissettiğim kişiye küçük düşürücü sözler söylerim.					
33.Bir sorunu konuşmaktan çok bağırarak etkilidir.					
34.Arkadaşlarıma el şakası yapmayı severim.					
35.Benden güçsüz çocuklarla dalga geçmek hoşuma gider.					
36.Bazı çocukları sinirlendirmek için defterine abuk sabuk yazılar yazarım.					
37.Hoşlanmadığım birisine tokat atmışsam o bunu hak etmiştir.					
38.Sınıfın kurallarına uymak önemlidir.					
39.Kendimi kötü hissettiğimde birisine vurmak beni sakinleştirir.					

	HIÇBİRZAMAN KATILMIYORUM	ÇOK AZ KATILYORUM	BAZEN KATILYORUM	ÇOĞU ZAMAN KATILYORUM	HERZAMAN KATILYORUM
40.Benden küçük çocuklarla geçmekten hoşlanırım.					
41.Sınıfta benden güçsüz birisi ile tartışırken fiziksel gücümü gösteririm.					
42.Kendimden güçsüz çocuklara takılmak eğlencelidir.					
43.Birisine kötü sözler söylemek, onun bunu hak ettiği anlamına gelir.					
44.Okulda birisine kızdıysam tehdit ederim.					
45.Şaka olsun diye birine isim takmak hoşuma gider.					
46.Benim istediğimi yapmayan birisi ile konuşmam.					
47.Hak ettiğine inandığımda birisine vururum.					
48.Sınıfta arkadaşlık yapmak istemediğim kişi ile bir şeyler yapmak istemem.					
49.Sınıfta birisi kırıldığı zaman onu anlayabiliyorum.					
50.Sınıftaki birisine haddini bildirmek için fiziksel gücümü kullanmaktan çekinmem.					
51.Birisine takılmak için laf atmak hoşuma gider.					
52.Sinirlendiğimde benden küçük öğrencilere bağırarak rahatlarım.					
53.İlginç giyinen birisine takılmaktan hoşlanırım.					
54.Sınıfta bazı kişilerle dalga geçmek eğlencelidir.					
55.Beni kızdıran birisini korkutmak hoşuma gider.					
56.İhtiyacım olduğunda arkadaşım bana para vermek zorundadır.					
57.Arkadaşım olmasını istemediğim birini görmezlikten gelirim.					
58.Birisinin görünüşü tuhafsa ona takılırım.					
59.İhtiyacım olduğunda arkadaşıma söylemeden eşyalarımı alırım.					
60.Sınıfta birisi utanırsa yüzündeki ifade beni güldürür.					
61.Lider olmak, güçlü olmayı gerektirir.					

	HIÇBİRZAMAN KATILMIYORUM	ÇOK AZ KATILIYORUM	BAZEN KATILIYORUM	ÇOĞU ZAMAN KATILIYORUM	HERZAMAN KATILIYORUM
62.Söylediklerimi önemsemeyen birisi ile konuşmam.					
63.Korkak olan oyuna giremez.					
64.Küçük ve zayıf olan çocukları kızdırmak eğlencelidir.					
65.Arkadaşlık yapmak istemediğim kişiye her fırsatta ters cevaplar veririm.					
66.Garip konuşan birine gülünür.					
67.Birisini sinirlendirmek için el şakası yapılır.					

E. Saldırganlık Ölçeği

SÖ

AÇIKLAMA

Sevgili öğrenciler, aşağıda kişilerin bazı durumlarda gösterebilecekleri davranışlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatlice okumanız ve bu ifadenin size ne kadar uygun olduğunu belirlemenizdir. Bunun için ifadeyi okuduktan sonra karşısında yer alan ifadeler arasından sizi en iyi tanımlayan seçeneğe (X) işareti koymanız gerekmektedir. İfadede yer alan davranış sizin her zaman yaptığınız bir davranış ise “Her zaman”, yapmadığınız bir davranış ise “Hiçbir zaman”, zaman zaman yaptığınız bir davranış ise “Bazen” seçeneğini işaretleyiniz.

Aşağıda yer alan ifadelerin doğru cevapları bulunmamaktadır. En doğru cevap size en uygun olan cevaptır. Bu nedenle arkadaşlarınızın etkisi altında kalmadan, size en uygun şekilde cevaplandırınız, hiçbir soruyu atlamayınız, boş bırakmayınız ve sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Maddeler	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Arkadaşlarım kavga ederken ben de kolaylıkla kavgaya karışıyorum.			
2. İnsanlara hak ettikleri için dayak atarım.			
3. Küçük sınıflardaki öğrencileri şaka olsun diye korkutmak hoşuma gider.			
4. Benden büyükler bana vurduğunda öfkemi çıkarmak için ben de küçüklerime vururum.			
5. Benimle alay edildiğinde karşımdakinin canını mutlaka acıtırım.			
6. Sokakta gördüğüm kedi ya da köpeği tekmeler ya da ona taş atarım.			
7. Televizyonda izlediğim dövüş hareketlerini arkadaşlarıma uygulayım.			
8. Kantin ya da yemek sırasında küçük sınıftaki öğrencileri itip önlerine geçerim.			
9. Arkadaşlarımdan kızacağı ve kavga çıkaracağı şeyleri yapmaktan zevk alırım.			
10. Okul bahçesinde oynarken canları acısın diye arkadaşlarıma yaraladığım olur.			
11. Bana vuran birine ben daha sert vururum.			
12. Beni kızdırdıklarında arkadaşlarıma vuramadıysam, tükürürüm.			
13. Oyun olsun diye benden küçüklerin toplarını ya da eşyalarını alır ve ağlatıncaya kadar vermem.			
14. El şakaları yaparak arkadaşlarıma kızdırırım.			
15. Canları çok acıyacak şekilde arkadaşlarımdan saçını çekerim.			

F. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

SDÖBÖ

Ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız.

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Sakinleşmek için derin nefes alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Dış görünüşümden memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Sıkıldığım zamanlarda duygularımı bir kağıda yazarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Bir arkadaşımın sorununu çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Problemimi çözeceğim zaman, önce problemle ilgili bilgi toplamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Sorunumu çözmek için bulduğum çözümlerden en uygun olanı seçip uygulayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Arkadaşlarıma beğendiğim yönlerini söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Kendimden memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Bir problemim olduğunda bunu adım adım çözmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
17	İnsanlara yaklaşıp bir sohbet başlatabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
21	Sakinleşmek için içimden 10'a kadar sayarım.	(1)	(2)	(3)	(4)

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
22	Söylediklerimi daha iyi anlatmak için ellerimi kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Karar vereceğim zaman, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Kendi özelliklerimle gurur duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
25	Sorun yaşayan iki kişinin uzlaşmalarına taraf tutmadan aracı olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
26	Kitap okuyarak rahatlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
27	Sınıfta arkadaşım beni çileden çıkardığında bunu şakaya vururum.	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
29	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
31	Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
32	Bir sorunun olunca benzer sorunları olanlarla konuşurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
33	Başarılarımdan gurur duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
34	Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
35	Bir konuda başarısız olursam, aynısını tekrar yaşamamak için bu olaydan ders çıkarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
36	İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı rahatça ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
37	Bir sıkıntı olduğunda başkalarına danışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
38	Kendimi seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
39	Birçok olumlu özelliğim var.	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)