SON ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE (9-10 YAŞ) SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Seher Yavaş

YÜKSEK LİSANS YETERLİK TEZİ
Gelişim Psikolojisi /Psikoloji Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Oktay Aydın

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eylül, 2018

SON ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE (9-10 YAŞ) SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Seher Yavaş

YÜKSEK LİSANS YETERLİK TEZİ
Gelişim Psikolojisi /Psikoloji Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Oktay Aydın

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eylül, 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seher YAVAŞ' ın "Son Çocukluk Döneminde (9-10 Yaş) Sorun Çözme Becerilerinin Akran Zorbalığına Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi 12/06/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca, Psikoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora tezi **oy birliğiyle / oy çokluğuyla** olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Oktay AYDIN	.....
Üye	: Prof. Dr. Nermin ÇELEN	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN	.....

Doç. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL
Enstitü Müdürü

İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

maltepe üniversitesi	**ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI**	Doküman No	**FR-178**
		İlk Yayın Tarihi	**01.03.2018**
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	**00**
		Sayfa	**1/1**

Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	01.03.2018	İlk yayın.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

21/06/2018

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

(Islak İmza)

Öğrencinin Adı ve Soyadı

Şeher YAVAŞLI

Hazırlayan	Kalite Koordinatörü	Kurumsal Yetkili
İlgili Birim	Yrd. Doç. Dr. Şafak GÜNDÜZ	Prof. Dr. Belma AKŞİT

(Dokuman No: FR-178; Yayın Tarihi: 01.03.2018; Revizyon Tarihi: ; Revizyon No:00)

İNTİHAL RAPORU

SON ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE (9-10 YAŞ) SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ SON

ORIJINALLIK RAPORU

%13	%12	%4	%4
BENZERLIK ENDEKSI	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCI ÖDEVLERI

BIRINCIL KAYNAKLAR

1	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	%4
2	yayim.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
3	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
4	ilkogretim-online.org.tr İnternet Kaynağı	%1
5	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	%1
6	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	%1
7	www.akademikbakis.org İnternet Kaynağı	%1
8	efdergi.yyu.edu.tr	

Uygundur.
Dr. Öğr. Üy. Ayhan AYDIN
Prof. Dr. Mesime Gelen

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesinde ve tamamlanmasında fikirlerini ve değerli zamanını benimle paylaşan, baştan sona her aşamada bana yol gösteren sevgili danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Dr. Oktay Aydın'a emekleri, sabrı ve güler yüzü için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın istatistiksel analizlerinin gerçekleşmesinde ve yorumlanmasında bana yardımcı olan Sayın Oğuz Akpınar'a teşekkür ederim.

Ölçeklerin uygulanmasında bana yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma, araştırmaya içtenlikle katılan öğrencilere, öğretmenlere ve velilere, yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Yaşantımın her aşamasında desteklerini benden esirgemeyen, her zaman her anlamda hep yanımda olan, anneme, babama ve dayıma; çalışmanın her aşamasında manevi desteğini gördüğüm canım kardeşime, dostum Pelin Kültür'e ve bana güç veren, karşılaştığım sıkıntılarda beni yalnız bırakmayan, sevgili eşime çok teşekkür ederim.

Henüz dünyayla yeni tanışan, varlığıyla bana güç veren, çalışmalarımda beni sabırla bekleyen sevgili kızım Nil'e teşekkür ederim.

ÖZ

SON ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE (9-10 YAŞ) SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Seher Yavaş
Yüksek Lisans
Gelişim Psikolojisi/Psikoloji Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Oktay Aydın
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018

Bu çalışmanın amacı; son çocukluk döneminde (9-10 yaş) sorun çözme becerilerinin akran zorbalığına etkisini incelemektir. Ayrıca çalışmada, çocukların akran zorbalığı algıları ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişki üzerinde cinsiyetin, okul türünün, yaşın/sınıfın, anne-baba birlikteliğinin, anne-baba eğitim durumunun rolü de incelenmiştir.

Araştırma için gerekli olan veriler 2017-2018 öğretim yılı birinci döneminde toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş kişisel bilgileri içeren bir kişisel bilgi formu, veli onay yazısı, Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen sorun çözme becerileri envanteri ilkokul formu ve Pişkin (2002) tarafından geliştirilen akran zorbalığı çocuk formu ölçeği İstanbul Anadolu Yakası'nın Kadıköy, Maltepe ve Üsküdar ilçelerinde bulunan 298 devlet okulunda 77 özel okullarda okuyan toplam 375 çocukta uygulanmıştır. Araştırmaya katılan ilkokulların %47,7 (179) 3. ve %52,3'ü (196) 4. sınıflarında eğitim gören öğrencilerden elde edilen bütün veriler SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ilişkisel tarama modeli esas alınarak analize tabi tutulmuştur.

Yapılan istatiksel değerlendirme ve analizler sonucunda, akran zorbalığının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını ve problem çözme becerilerinin; öğrencilerde cinsiyetin, okul türünün, sınıf düzeyinin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisinin olup olmadığı belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 1. Zorbalık; 2. Zorba; 3. Kurban (Mağdur); 4. Sorun; 5. Sorun Çözme

ABSTRACT

OBSESRVING AFFECTS OF PROBLEM SOLVING SKILLS ON PEER BULLYINGIN THE CHİLDHOOD PERİOD (AGES BETWEEN 9-10)

Seher Yavaş
Master Thesis
Develepmental Psychology
Thesis Advisor: Title, Name and Surname
Maltepe University Social Science Institude, 2018

The aim of this study is to observe effects of problem solving skills on peer bullying at the last period of childhoos (ages betweeen 9-10). In addition, the study also examined the role of gender, school orientation, age / class, parental involvement, and parental educational status on the relationship between children's perceptions of peer bullying and problem-solving skills. The data required for the research were collected in the first semester of the 2017-2018 academic year.

The problem solving skills inventory primary school form developed by Serin, Serin and Saygılı (2010) and the peer bullying child form scale developed by Pişkin (2002) were applied the number of 375 students among 298 public schools in the Istanbul Anatolian Side Kadıköy, districts in Maltepe and Üsküdar. All the data obtained from the students who are still undergoing training in the 4th grades %47.7 (179) and in the 3rd grades %52.3 (196) of the primary schools participating in the study were analyzed based on the SPSS (Statistical Program for Social Sciences) relational screening model.

As a result of the statistical evaluation and analysis, it was indicated that the problem of peer bullying differs in terms of gender, school type and class level and problem solving skills; the gender in the students, type of the school, and whether the class level has an effect on peer bullying.

Key words: 1. Bullying; 2. Bully; 3. Victom; 4. Problem; 5. Problem Solving.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... **i**

İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ..... **ii**

İNTİHAL RAPORU ..... **ii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ… ..... **v**

ABSTRACT ..... **vi**

İÇİNDEKİLER TABLOSU ..... **vii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**

KISALTMALAR ..... **xiv**

ÖZGEÇMİŞ ..... **xv**

1. BÖLÜM GİRİŞ **1**

1.1. Problem 1

1.2. Amaç 3

1.3. Önem 4

1.4. Sayıltılar 5

1.5. Sınırlılıklar 6

1.6. Tanımlar 6

1.6.1. Zorbalığın Tanımı 6

1.6.2. Zorbaların ve Kurbanların Özellikleri 8

1.6.3. Seyirciler 8

1.6.4. Zorbalığın Nedenleri 9

1.6.5. Zorbalık ve Aile 10

1.6.6. Zorbalık ve Yaş 10
1.6.7. Sorun Çözme Becerilerinin Zorbalığa Etkisi 11
1.7. Sorun ve Sorun Çözme 12
1.8. Sorun Çözme Aşamaları 13
1.9. Sorun Çözme Modelleri 15
1.9.1. Sosyal Sorun Çözme Modeli 15
1.9.2. Dewey' in Sorun Çözme Modeli 17
1.9.3. Ginot Ve Olumlu Çocuk Yetiştirme Modeli 17
1.9.4. Paul W. Swets Ve Sorun Çözüm Modeli 18
1.9.5. Mountrose'un Sorun Çözme Modeli 19
1.9.6. Thomas Gordon'un Sorun Çözme Modeli 20
1.9.7. Kneeland'in Sorun Çözme Modeli 22
1.9.8. Sekiz Adımda Etkili Sorun Çözme Modeli 23
2. BÖLÜM YÖNTEM 28
2.1. Araştırma Modeli 28
2.2. Evren ve Örneklem 28
2.3. Veri Toplama Araçları 30
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu 30
2.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Çocuk Formu) 30
2.3.3. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri 32
2.4. Verilerin Analizi 34
3. BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR 36
3.1. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarında Zorbalık Davranışları İle İlgili Bulgular 36

3.1.1. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Zorbalık Davranış Düzeyleri İle İlgili Bulgular 37
3.1.2. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Zorbalık Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular 40
3.1.3. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Zorbalık Davranış Düzeyleri Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular 42
3.1.4. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Zorbalık Davranış Düzeyleri Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular 44
3.2. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarında Sorun Çözme Becerileri İle İlgili Bulgular 45
3.2.1. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri İle İlgili Bulgular 46
3.2.2. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular 48
3.2.3. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular 49
3.2.4. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular 50
3.3. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarında Sorun Çözme Becerilerinin Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular 51
3.3.1. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerilerinin Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular 51
3.3.2. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri ve Cinsiyetlerinin Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular 56

3.3.3. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri ve Yaş Düzeylerinin Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular 58
3.3.4. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri ve Okul Türünün Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular 60
4. BÖLÜM SONUÇ 62
4.1. Akran Zorbalığına İlişkin Sonuçlar 62
4.1.1. Cinsiyete İlişkin Sonuçlar 63
4.1.2. Yaşa İlişkin Sonuçlar 65
4.1.3. Okul Türüne İlişkin Sonuçlar 67
4.2. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar 68
4.2.1. Cinsiyete İlişkin Sonuçlar 69
4.2.2. Yaşa İlişkin Sonuçlar 70
4.2.3. Okul Türüne İlişkin Sonuçlar 70
4.3. Öğrencilerin Akran Zorbalığı ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar 71
4.3.1. Kurban Olma İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar: 71
4.3.2. Zorba Olma İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar: 72
ÖNERİLER 76
EKLER 77
KAYNAKÇA 83

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Kurban ve Zorbanın Kişilik Özellikleri 8

Tablo 1.2 Zorbalığa Uğrama Nedenleri 9

Tablo 2.1 Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=375) 29

Tablo 2.2 Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları 32

Tablo 2.3 İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Güvenirlik Analizi Sonuçları 33

Tablo 2.4 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi (N=375) 34

Tablo 3.1 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeylerine/Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=375) 37

Tablo 3.2 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375) 40

Tablo 3.3 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375) 42

Tablo 3.4 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375) 44

Tablo 3.5 Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Düzeylerine/Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=375) 46

Tablo 3.6 Öğrencilerin Problem Becerisi Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375) 48

Tablo 3.7 Öğrencilerin Problem Becerisi Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375) 49

Tablo 3.8 Öğrencilerin Problem Becerisi Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375) 50

Tablo 3.9 Öğrencilerin Akran Zorbalığı İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi (N=375) 51

Tablo 3.10 Problem Çözme Becerilerinin Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Çoklu Regresyon Analizi 54

Tablo 3.11 Problem çözme becerilerinin öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu 54

Tablo 3.12 Problem çözme becerileri ve cinsiyetin öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi 56

Tablo 3.13. Problem çözme becerileri ve cinsiyetin öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu 56

Tablo 3.14 Problem çözme becerileri ve yaşın öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi 58

Tablo 3.15 Problem çözme becerileri ve yaşın öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu 58

Tablo 3.16 Problem çözme becerileri ve okul türünün öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi 60

Tablo 3.17 Problem çözme becerileri ve okul türünün öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu 60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Kurban Ve Zorba Olma Düzeylerine İlişkin Puanları 37

KISALTMALAR

$\overline{X}$ **:** Ortalama

ss: Standart sapma

p: Anlamlılık düzeyi

%: Yüzde

K-S: Kolmogorov-Smiray Testi

ÇPÇE: Çocuklarda Problem Çözme Envanteri

ÖZGEÇMİŞ

Seher YAVAŞ
(0534)5803447
sehersozayyavas@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi	**:**	03/07/1984
Uyruğu	**:**	T.C.
Medeni Hali	**:**	Evli
Cinsiyet	**:**	Bayan
Sürücü Belgesi	**:**	B

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans	**Marmara Üniversitesi – Atatürk Eğitim Fakültesi** Sınıf Öğretmenliği – 2002-2006
Lise	**Aydın Adnan Menderes Anadolu Lisesi** 1998–2002

İŞ DENEYİMİ

2013- 2018	Terakki Vakfı Okulları-İstanbul
2006-2013	Özel Marmara İlkokulu-İstanbul
2005-2006 – Staj	Nevzat Ayasbeyoğlu İlköğretim Okulu
2002-2003	TEGEV-Gönüllü Öğretmenlik
2002-2003 – Staj	Faik Reşit Ünat İlköğretim Okulu

1. BÖLÜM GİRİŞ

Her birey birçok nedenden dolayı çeşitli sosyal ortamlarda insanlarla iletişim içinde bulunur. Bulundukları ortamlarda gerek zorunluluk gerekse ihtiyaçlardan dolayı yaşamlarını sürdürürken diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır.

Bireyler etkileşim halinde bulunduğu diğer insanlarla kolayca iletişime geçebilmesi, kurdukları iletişimi sağlıklı şekilde yürütebilme ve yaşanan sorunları çözebilme becerilerinde farklı yeterliliklere sahiptir. Bazı bireyler iletişim kurmada ve iletişimi sürdürmede zorlanırken karşılaştığı sorunları çözmede saldırganlığı problem çözme yöntemi olarak görebilmektedir.

Bu bölümde, araştırmanın kimlik bilgilerinden olan problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Geçmişten günümüze kadar hem yetişkinler hem de çocuklar arasında sıkça rastladığımız zorbalık eylemi başlangıçta çok önemsenmeyen ya da dikkat çekmeyen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Zorbalık, çocuk gelişiminin normal bir dönemi "büyümenin doğal bir parçası" olarak kabul edilmiştir. (Berger, 2007; Griffin ve Gross, 2004; Rigby, 2007; Sanders ve Phye, 2004; Smith ve Brain, 2000) Ancak yapılan araştırmalar sonucunda yol açtığı sorunların belirlenmesi ile bu görüşün doğru olmadığı ortaya konulmuştur.

Zorbalığın fiziksel zararlarının yanı sıra bireylere psikolojik zararları da vardır. Zorbalığın etkisi kurban ve zorbalar üzerinde görüldüğü gibi zorba davranışlarına şahit olan seyircilerde de görülebilmektedir.

Frey, Hirschstein ve Guzzo (2000) çocukların şiddet içeren davranışlarına yapılan uyarı ile çocuğun bu davranışlarını önlemek amacı ile atılan önemli bir adım olduğunu belirtmektedir.

Çocuklarda karşılaşılan şiddet içeren davranışların önüne geçebilmek için onlara yapıcı davranış biçimleri gösterilmelidir. Yapılan araştırmalarda bu çocukların risk altında olduğu ifade edildiği gibi aile içinde (Gottman, Katz ve Hooven, 1996),

okul ortamında (Wentzel ve Wigfield, 1998) ve çalışma hayatında (Spencer ve Spencer, 1993) beklenen başarıya sahip olabilmek için edindikleri becerilerinin yeterli olmadığını ifade eden birçok bilimsel çalışma vardır (Gottman, Katz ve Hooven, 1996, Wentzel ve Wigfield, 1998, Spencer ve Spencer, 1993; Akt. Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Çocukların okullarda karşılaştıkları şiddet olağan bir durum olarak karşılanmaktaydı. Şiddet içeren davranışların çözüm önceliği olmadığı gibi zorbalık ya da akran zorbalığı kavramları bu tartışmaların nedeninde yer almamıştır. Bu zorbaca davranışlar sıradan bir tartışma olarak düşünülüp önemsenmemiştir (Koç, 2006).

Olweus'un zorbalıkla ilgili yaşları 10-14 arasında değişen çocuklarla yapmış olduğu çalışmalarla düzenli şekilde zorbaca davranışlarla karşı karşıya kalan mağdurların trajik olaylarla (intihar gibi) sonuçlanması zorbalığın önemini vurguladığı gibi bu konunun detaylı şekilde ele alınmasını sağlamıştır. (Pişkin, 2006).

Genel olarak baktığımızda zorbalıktan en çok etkilenen toplum kesiminin, kişilik gelişimi ve sosyalleşme aşamasında olan çocuklar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, zorbalık çocuk sağlığı ve gelişimine olumsuz etki eden (Smokowski ve Kopasz, 2005) okulda yaşanan şiddet davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

Türkiye'de de son zamanlarda okullarda şiddet ve zorbaca davranışlardaki artış oldukça dikkat çekmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar sonucunda da gerekli önlemlerin alınması vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmalarda zorbalık; "okul zorbalığı", "akran zorbalığı", "akran istismarı" şeklinde tanımlamalar araştırmalarda kullanılmıştır (Alikaşifoğlu ve ark, 2004; Atik 2006; Bilgiç ve Yurtal, 2009, İlhan Alper, 2008; Kapcı, 2004; Karaman Kepenekçi ve Çınkır, 2006; Özdinçer Arslan 2008; Pişkin 2003; Satan 2006; Tıpırdamaz Sipahi 2008, Totan 2008).

Akran zorbalığı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma yapılmamıştır. Buradan hareketle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde (9-10 yaş) akran zorbalığı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılacaktır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada, son çocukluk dönemi kapsamı içindeki 9-10 yaş çocuklarının sorun çözme becerilerinin zorbalık davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları verilmeye çalışılmıştır:

1. Son çocukluk dönemi çocuklarında zorbalık davranışları ile ilgili amaçlar:
   - 1.1. Son çocukluk dönemi çocuklarının zorbalık davranış düzeyleri nedir?
   - 1.2. Son çocukluk dönemi çocuklarının zorbalık davranış düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
   - 1.3. Son çocukluk dönemi çocuklarının zorbalık davranış düzeyleri yaşa/sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
   - 1.4. Son çocukluk dönemi çocuklarının zorbalık davranış düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. Son çocukluk dönemi çocuklarında sorun çözme becerileri ile ilgili amaçlar:
   - 2.1. Son çocukluk dönemi çocuklarının sorun çözme becerileri nasıldır?
   - 2.2. Son çocukluk dönemi çocuklarının sorun çözme becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
   - 2.3. Son çocukluk dönemi çocuklarının sorun çözme becerileri yaşa/sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
   - 2.4. Son çocukluk dönemi çocuklarının sorun çözme becerileri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Son çocukluk dönemi çocuklarında sorun çözme becerilerinin zorbalık davranışlarına etkisi ile ilgili amaçlar:
   - 3.1. Son çocukluk dönemi çocuklarının sorun çözme becerilerinin zorbalık davranışlarına etkisi var mıdır?
   - 3.2. Son çocukluk dönemi çocuklarının sorun çözme becerileri ve cinsiyetlerinin zorbalık davranışlarına etkisi var mıdır?
   - 3.3. Son çocukluk dönemi çocuklarının sorun çözme becerileri ve yaş/sınıf düzeylerinin zorbalık davranışlarına etkisi var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmada 9-10 yaş çocuklarının sorun çözme becerilerinin akran zorbalığına etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Aile bir toplumu oluşturan en küçük yapı taşıdır. Anne-baba ve çocuktan oluşan çekirdek aile içerisindeki iletişim ve davranış şekilleri gelecek nesilleri ve toplumu şekillendirecek olan çocukları büyük ölçüde etkilemektedir.

Anne ve babanın çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Çocuğun kişiliğinin gelişmesinde rolü çok fazladır. Kişilik ve sosyal-duygusal gelişimini etkilediği kadar davranışsal olarak da rol model olurlar.

Her birey yaşantısında çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalır. Morgan'a göre (1999) sorun, bireyin hedefe ulaşmada karşılaştığı engellerle çatışma durumudur. Bu nedenle sorun bu engeli aşmada en iyi yolu bulmaktır.

Stevens'a göre (1998) beyin, duyguları, deneyimlemelerimiz sonucunda oluşan düşünce ve davranışlarımızı etkilemek için kullanır. Duyguları değiştirmek zor olsa da doğru yönlendirildiğinde sorunların çözümünde önemli rol oynarlar.

Çocuklar sosyal becerileri aile içindeki yaşantılarıyla beraber, ebeveynlerini gözlemleyerek ve onları taklit ederek kazanmaya başlarlar, daha sonra bu gruba kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinler de katılır ve sosyal beceriler böylece gelişir. Çocukluğun ilk yıllarındaki gelişen sosyal beceriler, daha sonraki yıllardaki sosyal becerilerinin temelini oluşturur. Çocuk her ne kadar ilerde, medya, okul, çevre gibi faktörlerden etkilense de, kendi ailesinden gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenmek en etkili öğrenme yollarından biri olduğundan (Kağıtçıbaşı, 2000), anne-babalarının saldırgan davranışlarını örnek alıyorlarsa, aynı şekilde ebeveynlerinin, çatışmayı uygun şekilde çözdüğüne tanık olan çocuklar, bu olumlu yaklaşımı kendilerine model alabilirler. Her çatışma saldırganlıkla bitmek durumunda değildir. Ebeveynler anlaşamadıkları bir konuda, birbirlerini suçlamadan, yargılamadan ve çözüme yönelik tartışabilir ve sonuçta, eşlerden her ikisi için de doyum sağlayacak bir çözüme varabilirler. Böyle bir durumda, çocuk çatışma ve sorun çözme becerilerini edinme fırsatını bulabilir ve ev dışında, okul ya da mahalle gibi ortamlarda yaşadığı arkadaş ilişkilerinde ve diğer yetişkinlerle olan çatışmalarında bu becerileri kullanabilir (Profeta, 2002).

Buradan hareketle ve genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında araştırılan konuların, genellikle akran zorbalığı ve benlik algısı, zorba ve mağdur arasındaki ilişki, akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelendiği, okullarda akran zorbalığı, zorbalığı önleyici önlemler görülmektedir. Ayrıca araştırmaların örneklem grubundaki yaş aralıklarına baktığımızda genellikle ortaokul öğrencileri (11–14 yaş) ve ergenler üzerinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Akademik olarak düzeyinin son yılını tamamlayan dördüncü sınıf öğrencileri arasında ve son çocukluk dönemi yaş aralığında bu çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların;

- Milli Eğitim Müdürlükleri'nin okullara yönelik geliştireceği politikalara yol gösterici olacağı,
- İl ve ilçe rehberlik araştırma merkezlerinin okullarda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik yaptığı çalışmalara katkı sağlayacağı,
- Okul rehberlik birimlerinin, öğretim yılı süresince akran zorbalığı ile ilgili yapacağı çalışmalara katkı sağlayacağı,
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulanan programların geliştirilmesine katkı sağlayacağı
- Konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

1) Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2) Kişisel bilgi formunu cevaplayan öğrenciler doğru ve geçerli gözlem yeterliliğine ve olanağına sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2017-2018 öğretim yılı ile,

2. 9-10 yaşları arasında olan 3.ve 4. sınıf öğrencileri ile,

3. Bu örneklemin, sosyal yapısındaki farklılıktan dolayı tüm Türkiye'ye genellenemeyeceği düşünülmektedir.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Zorbalığın Tanımı

Zorbalık ile ilgili detaylı bilimsel çalışmayı Olweus yapmıştır. Olweus "*bir kişi, düzenli olarak ve bir süre boyunca, bir veya daha fazla kişinin olumsuz davranışlarına maruz kaldığında zorbalığa uğramış olur.*" şeklinde zorbalığı tanımlamıştır. Bir kişiyi isteyerek üzmek ya da onu üzmeye yönelik yapılan olumsuz hareket kapsar. Bu hareketler; sözel ifadeler ya da fiziksel davranışlar şeklinde olabilir (Olweus, 1995:9).

Rigby (2002), zorbalığı bir başkasını incitme, tehdit etme, korkutma ve onu stresli duruma getirmek için kasıtlı ya da bilinçli olarak yapılan eylemler olarak tanımlamaktadır.

Roland (1989:151), zorbalığı benzer bir şekilde "uzun süreli ve sistematik olarak, kendini savunamayan bir kişiye karşı, bir başka kişi ya da kişilerce fiziksel ya da psikolojik şiddet uygulanması" olarak ifade etmektedir. Bu tanım Elliot (1992), Besag (1995), Pearce (1989) bu tanımı kabul etmektedir. Pikas da (1989) bu tanımı kabul etmekle birlikte bir grubun bir kişiye karşı zorbalığın yapılmasını farklı isimlendirilmesini önermiştir.

Besag (1995: 4) zorbalık tanımını genişleterek, "güçlü durumdaki bir kişi ya da kişilerin kendi kazanç veya keyifleri için karşı koyma gücü olmayanlara karşı sıkıntı verme amacıyla fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel olarak tekrarlanan saldırısıdır." ifade etmiştir.

Olweus (2003), zorbalıkla karşı karşıya kalan öğrencileri "*zorba, kurban, zorba/kurban ve dışarıda kalan (seyirci)"* olarak 4 grupta sınıflandırmıştır. Literatürde

yer alan tanımlarda zorbaca davranışlarda üç faktör olduğu konusunda hem fikirdirler:

a) " *Zorbalık saldırganca olmalı veya içinde kasıtlı zarar verme niteliği bulunmalıdır. Buna göre zorbanın saldırganca davranışlarının kurban tarafından da saldırganca hissedilmesi gerekmektedir.*

b) Zorbalık tekrarlayıcı olmalıdır.

c) *Zorbalığa karışan kişiler arasında güç dengesizliği olmalıdır. Kurbanın kendini zorbaya oranla psikolojik ya da fiziksel olarak daha güçsüz, zayıf hissetmesi gerekmektedir*" (Besag,1995:3-4).

Olweus'a (1995:9) göre zorbalık türleri "*doğrudan (direct) ve dolaylı(indirect) zorbalık"* olarak sınıflandırılır. Sözel ve fiziksel saldırıya yönelik davranışlar "*doğrudan zorbalık*" davranışları olarak ifade edilirken, bilinçli şekilde tek başına bırakma ya da gruptan dışlama "*dolaylı zorbalık"* davranışlarıdır.

Pişkin'e (2002) göre, zorbalıkla ilgili tanımların ortak noktaları şunlardır:

a) Zorbalık, kurbana/mağdura zarar vermek amacı ile isteyerek yapılan sözel ya da fiziksel davranışları içerir.

b) Zorbalığın belirli bir süre tekrarlanma özelliği vardır.

c) Kurban/mağdur kendini koruyamayacak ve savunamayacak durumdadır.

d) Zorbalar eylemlerini bireysel ya da grupla yapabildikleri gibi, kurbanlar da bu eylemlerden kendileri de dâhil oldukları grup olarak da zarar görebilirler.

e) Zorbalar, yapmış oldukları bu davranışlarında çoğu zaman kendi çıkarlarını düşünürler.

Çocuklarına fiziksel güç kullanmayı öğreten aileler farkında olmadan zorba çocuklar yetiştirmiş olurlar. Çünkü fiziksel güç kullanmayı öğrenen çocuklar kendi karşılaştıkları sorunlarında zayıf olanlara karşı zorbaca davranışlarda bulunma hakkına sahip olduklarına inanırlar. (Winter, 1999; Akt. Koç, 2006).

Zorba öğrenciler, bulundukları ortamda kontrolü elinde bulundurmak ve güç sahibi olmak isterler. Bu çocuklar, anne-baba ilgisinden ve sıcaklığından yoksundurlar (Winter, 1999; Akt. Koç, 2006). Çocukların kendi aileleri içerisinde karşılaştıkları olumsuz iletişimden dolayı sosyal ve duygusal gelişim alanlarında yaşadıkları sorunlar nedeni ile sosyal becerileri gelişmemiştir (Koç, 2006).

1.6.2. Zorbaların ve Kurbanların Özellikleri

Besag (1995:18-23) zorba ve kurbanların tipik kişilik özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Tablo 0.1 Kurban ve Zorbanın Kişilik Özellikleri

KURBAN (MAĞDUR)	ZORBA
Ev yaşamından hoşlanır, ailesi ile yakın ilişki içindedir.	Evde az zaman geçirir, aile içinde olumlu etkileşimi azdır.
Çekingen, içedönük, endişeli, pasif, eli sıkıdır. Başkalarına az ilgi gösterir ve iletişim becerileri zayıftır.	Güvenli, hazırcevap, dalgacı ve alaycıdır. İletişimde becerileri başarılıdır. Başı otorite ile derde düştüğünde kurtulmayı bilir.
Sosyal olarak duyarsızdır, obsesif davranışlar gösterir; sosyal becerileri etkili değildir; uyma isteği ve yeteneği zayıftır; kolay boyun eğer.	Kendi sosyal idealine uygun olan baskın ve güçlü erkeklere uyma gösterir, yaşıtlarınca kabul gören "maço" imajı taşır. (erkekler)
Uyum zorlukları, etkili olamama, depresyon gibi kaygı sorunları vardır.	Kaygı düzeyi düşüktür; Nadiren endişeli zorbalar da kaygı görülebilir.
Aşağılık duygusu vardır. Kendine saygısı ortalamanın altındadır; Kendisini zihinsel yetenek ve çekicilikte yetersiz görür. Kendisini eleştirici, soğuk ve bağlantısız bulur.	Güce dayalı benlik algısına sahiptir; kendisini sert, başarılı ve becerikli görür; tatminsizlik duymaz. Kendisini okulda aldığı notlara göre daha akıllı bulur; dışa dönük ve rahattır.
Bazı sorunlarla tek başına baş edemeyeceğine inanır ve yaşıtlarından yardım isteyemez; kendini çaresiz ve etkisiz hisseder.	Başetme becerileri yüksektir, bağımsızdır ve kendini güvenle ortaya koyabilir.
Zorbalığı hak ettiğini sanır.	Mağdurun cezayı hak ettiğine inanır.
Tehdite karşı duyarlı olarak tanımlanır.	Sosyal yönden cüretli olarak tanımlanır.

Kaynak (Besag, 1995; Akt. Dölek, 2002)

1.6.3. Seyirciler

Genellikle zorbalar tek başına davransalar da davranışları bir şekilde başkaları tarafından izlenmektedir. Seyirciler, zorbanın davranışına karşı hiçbir müdahalede bulunmazsa veya desteklerse, pasif bir şekilde olsa bile bu davranış bütün

grup tarafından sahiplenilmiş olur. Seyircilerin zorbalık anında mağduru koruması ya da mağdurun yanında olması zorbayı davranışlarından vazgeçirdiği gözlenmiştir (Roland ve Munthe,1989:150).

Seyirciler de zorbanın davranışlarından etkilenerek kızgınlık, intikam hissi ve çaresizlik, suçluluk gibi duyguları yaşarlar ve mağdur olmaktan korkarlar. Zorbaca davranışa maruz kalan mağdura nasıl yardım edeceklerini bilemezler (Elliot,1992:8).

1.6.4. Zorbalığın Nedenleri

Hoover ve Oliver (1992)'ın, zorbalığa uğramanın temel nedenleri ile ilgili yaptıkları araştırmadan elde ettikleri sonuçlara Tablo 1.2' de yer verilmiştir:

Tablo 0.2 Zorbalığa Uğrama Nedenleri

Öncelik Sırası	Kızlar	Erkekler
1.	Grupla uyum içerisinde olmamak	Grupla uyum içerisinde olmamak
2.	Yüz güzelliğinin fazla etkileyici olmaması(Çirkin olmak)	Fiziksel olarak güçsüz olmak
3.	Sık sık ağlamak ve fazla duygusal olmak	Huysuz bir karaktere sahip olmak
4.	Aşırı şişman olmak	Arkadaşlarının olmaması, anti sosyal olmak
5.	Ders başarısı	Giyilen kıyafetler

(Kaynak: Hoover ve Oliver, 1996)

Hoover ve Oliver'a (1996) göre öğrenciler arasında yaşanan zorbalığı tespit etmenin en doğru yolu birebir görüşmedir. Mağdur olanlar zorbalığa maruz kaldığını söylemekten çekinirler ya da korkarlar. Zorbanın deşifre olduktan sonra davranışlarındaki şiddeti arttıracağını düşünürler.

Lantieri ve Patti (1996) saldırganlığı, bireyin yaşantısındaki düzensiz beslenme ve uykunun, olumsuz duygu halinin arttırdığını belirtmektedir. Buna göre araştırmacılara göre zorbalığa neden olabilecek psikolojik nedenler üç temel güdüden oluşur:

a) “Güç ve baskı kurma isteği,
b) Aile ortamları sonucu çevreye karşı duyulan düşmanlık,
c) Kazanç duygusu (mağdurlardan alınan haraçlar).”

1.6.5. Zorbalık ve Aile

Aile bireyin hayatında yadsınamayacak kadar önemli bir yere sahiptir. Aile bireyin kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir rolü vardır. Gelişim evrelerinin her aşamasında ailenin bireyle kurduğu sağlıklı ilişkiler ergenlik döneminde yaşanan çatışmaları daha kolay bir şekilde atlatmalarını sağlar. Ancak yaşanan bu çatışmalar bazı ailelerde daha büyük sorunlara yol açabiliyor.

Çocuğunun davranışlarını gözlemleyen, etkinliklerini takip eden ebeveynlerin sorunlu davranış gösteren çocuğa sahip olma olasılığı; çocuğunu ihmal etmiş ya da olumlu ilişkiler kuramamış ebeveynlere göre daha düşüktür (Çetin, 2005).

Anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları çocuklarının zorbaca davranışlar sergilemesinde ya da sergilememesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yaşamın ilk yıllarından itibaren aile sevgisinden yoksun ve temel ihtiyaçları karşılanmayan çocuklar yaşamlarının ileriki yıllarında zorba olmaya aday çocuklardır (Lantieri ve Patti; 1996).

Çocuğun kişilik gelişiminde aile hem model hem de sosyal destek olarak önemli bir rolü vardır. Çocuk aileden gördüğü her davranışı model alarak sonraki dönemlere yansıtacaktır. Aile içinde şiddet gören bir çocuğun yaşantısının sonraki dönemlerinde saldırganca davranışlar sergileyebilmektedir. Anne ve babalarının sorun çözme becerilerinde saldırgan davranışlar yer alıyorsa karşılaşacağı sorunları da model aldığı şekilde çözme yoluna gidecektir. Aile içinde iyi modeller gören ve sosyal destek gören iletişime açık ailelerin çocukları sorunlarını şiddetle çözmeyi düşünmeyeceklerdir.

1.6.6. Zorbalık ve Yaş

Olweus (1995), yapmış olduğu araştırmalarının sonucunda ilkokulda zorbalıkla karşılaşma durumu diğer dönemlere göre iki kat daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Zorbaların en aktif oldukları zaman okuldaki diğer öğrencilerden daha güçlü olduklarını düşündükleri son senesidir.

Dölek’in (2002) bilimsel çalışmasında zorbaca davranışlara maruz kalma

oranları şu şekilde ifade edilebilir: Akranlar arasında bu oran %30'u iken kendisinden daha üst dönemlerindeki oran ise %7'dir. Ayrıca, 9. sınıfların 5. sınıflara göre zorbaca davranışlara maruz kalma oranı 1/3 oranında daha azdır.

1.6.7. Sorun Çözme Becerilerinin Zorbalığa Etkisi

Zorbalık beyindeki limbik sistemin prefrontal kortekse baskın çıkması sonucudur. Problem çözme ise, prefrontal korteksin limbik sisteme baskın çıkmasıdır. Zorbalık eğilimi ve davranışları ile problem çözme becerileri, doğuştan getirilen genetik yatkınlık ve sonrasındaki yetiştirme biçimleri ile alınan eğitimlerin sonucu olarak şekillenir.

Zorbalığı önlemenin en temel yollarından biri de, çocuklara sorun çözme becerilerinin kazandırılarak prefrontal korteksin limbik sistem üzerindeki hâkimiyetinin artırılması olduğu söylenebilir.

Zorbalıkta temel konu, olumsuz duyguların yönetilememesi, buna bağlı olarak öfke kontrolünün yapılamaması ve rasyonel süreçlerin aktif hale getirilememesidir. Buna bağlı olarak zorba davranışa neden olan durumun tespiti önemlidir. Sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir temel oluşturur.

Yavuzer'e (2012) göre, son çocukluk döneminin özelliklerini incelediğimizde erken gelişen kız ve erkek çocuklar, ergenlik çağı gelişim özelliklerini göstermeye başlarlar. Bu değişimler çeşitli fiziksel ve hormonal değişiklikler sonucu ortaya çıkmaktadır. Dış görünüşlerine önem vermeye başlarlar. Ayna karşısında geçirilen zamanlar artar, özellikle saçlara ekstra önem verilir. Kişisel temizlik ve giysilere verilen önem öne çıkar. Fiziksel değişimlerinin yanı sıra çocuklarda sosyal duygusal gelişim alanında da değişimler gözlenmektedir. Arkadaşlarının düşünceleri ön plana çıkmaya başlar. Grup normları daha önemli bir hal alırken gruba dahil olma ya da dahil olunan grup içerisinde ön planda olma istekleri oluşur. Edindikleri her türlü bilgiyi birbirleri ile paylaşıma açıktırlar.

Çocukların bu gelişim alanlarındaki değişimleri göz önünde bulundurduğumuzda değişime karşı karşılaştıkları sorunlarla baş etme yöntemleri, öncelikli çözüm yolları çocuğun daha sonraki gelişim evrelerindeki kişiliğin oluşmasında ve oturmasında önemli rol oynadığı ifade edilebilir.

Sorun çözme becerileri gelişmiş çocukların zorbalık davranışlarının azalması beklenen bir durumdur. Bu araştırma da, temel amaç olarak bu beklentinin

doğru olup olmadığının ortaya konmasıdır.

1.7. Sorun ve Sorun Çözme

TDK (2018)'ya göre, "sorun" kavramı, "araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, problemdir." Sorun dikkatli ve analitik düşünmeyi gerektirir. Eğer sorun, bir dizi kurallar ya da modellerle çözülebiliyorsa sorun olarak ifade edilmemektedir.

Literatürde problem kavramının tanımının farklı şekillerde yapıldığı görülmektedir. Bunlardan birkaçına örnek vermek gerekirse şu şekildedir:

D'Zurilla (1971): "*bireyin iç ve dış görevlere tepki vermede güçlük çektiği bir durumdur.*"

Bingham (1998): "*bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir.*"

Morgan (1999): "*bireyin hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur.*"

Aksu (1989)'ya göre: sorun çözme ise, "*bir hedefe ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir*. *Başka bir değişle bu güçlüğün ortadan kaldırılmasında izlenen çözüm sürecidir."*

Sorunların türü ve karmaşıklığı, sorunların çözme yolunu değiştirir. Bazı sorunlar farklı bir bakış açısı geliştirmeyi gerektirirken bazı sorunların çözümünde duygusal olgunluğa erişilmesi gerekir. Bazı sorunlar ise tamamen mantık yolu ile çözülür. Sorunların çözümleri arasındaki ortak yön, amaca ulaşmaya ket vuran engelin ortadan kaldırılmasıdır (Cüceloğlu, 1997).

Bireylerin bir soruna yaklaşımı, sorun çözme stilleri ve sorun çözme becerileri arasında farklılıklar olduğunu yapılan çalışmalar göstermektedir. Kendisini problem çözmede yeterli olarak algılamayanların kişilerarası ilişkilerde daha içekapanık, olumsuz benlik algısına sahip oldukları saptanmıştır (Sezen ve Paliç, 2011).

Günlük hayatta karşımıza çıkan sorunların çözümüne yönelik bazı sorun çözme yollarına başvurulur. Bunlar (Erdoğmuş, 2004):

Aceleci yaklaşım, karşılaşılan soruna yönelik akla gelen ilk çözüm yolu ile hareket ederek bu sorunla ilgili değişik etmenleri dikkate alıp almamayı ve farklı çözüm yollarını dikkate almamayı içerir.

Düşünen yaklaşım, problem çözümüne karar verme sürecinde seçeneklerin sonuçlarını tartmayı, ölçmeyi ve karşılaştırmayı içermektedir. Düşünen yaklaşım, bireyin bir sorunla karşılaştığında durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını, konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

Kaçıngan yaklaşım; bireyin ayrıntılı olarak sorunun çözümü hakkında araştırma yaparak bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, sorun karşısında seçtiği çözüm yolu başarılı olmazsa o sorunla başa çıkma konusunda kuşkulanıp kuşkulanmadığını, sorunu çözdükten sonra izlediği çözüm sürecinde kendi kendine geri bildirim yapıp yapmadığını ölçer.

Değerlendirici yaklaşım; bireyin karşılaştığı sorunun çözümünde izlediği yolu değerlendirirken aynı zamanda bu süreçteki duygularının da farkında olup olmadığını ölçer.

Kendine güvenli yaklaşım, bireyin sorun çözme aşamasında kendine olan güvenini açıkladığı gibi bu süreçte kendi yeterliliğinin de farkında olup olmadığını ölçer.

Planlı yaklaşım, bireyin karşılaştığı bir sorunu çözerken eldeki verileri analiz ederek çözüme ulaşıp ulaşmadığını ölçer. Bu aynı zamanda bireyin sorun çözme becerilerinin gelişmiş olup olmadığını düşünmesini de içerir.

1.8. Sorun Çözme Aşamaları

Sorun çözme (problem solving) terminolojisini gözden geçiren Shibata (1997-1998) amaç, durum, sorun, neden, çözülebilir neden, çıkış yolu (issue) ve çözüm terimlerini, sorun çözen kişilerin bile genellikle sorgulamadıklarını ifade etmektedir (Shibata, 1997-1998; Akt. Öğülmüş, 2001).

Shibata'ya göre, ***sorun***, kişinin amaçları tarafından belirlenir. ***Amaç,*** yapmak istediğimiz şey ya da olmasını istediğimiz şeydir. Sorunlar üzerinde düşünebilmemiz için önce ne yapmak istediğimizi açıklığa kavuşturmamız gerekir. Var olan mevcut koşullar ise ***durum***u ifade eder. Durum kendi başına nötrdür. Ne iyiyi ne de kötüyü ifade eder. Sorun çözme sürecinde durum öznellikten çıkarak nesnel bir şekilde tanımlanması gerekir. Durumun amaçlarını gerçekleştiremediğimiz zaman ***sorun*** ortaya çıkar. Gerçek soruna ulaşabilmek için amaçlardaki farklılıkları önemsemelidir. ***Neden,*** bir soruna yol açan şeydir. Nedenlerle sorunlar genellikle

birbirine karıştırılır ya da bunlar arasında bir ayrım gözetilmez. Oysa sorunlar bir durumun sadece belli bölümlerini içerir. Sorunları çözmenin temel aşaması sorunlara neden olan özgül olguların farkına varılmasıdır. Sorunların nedenlerinden bazılarının ifade edilmesi ise ***çözülebilir neden***dir. Bir sorunu çözerken çözülebilir nedenler üzerinde odaklanmamız gerekir. Sorun çözmenin temel aşaması çözülebilir nedenlerin bulunmasıdır. Böylelikle çözülemeyecek nedenlerden ayırarak sorun çözme sürecini hızlanır zaman kaybedilmez. ***Çıkış yolu*** (issue), bir sorunun tersinden ifadesidir. Paranızın olmaması bir sorun ise çıkış yolu para bulmaktır. Paranızın olmaması ile para bulmanız aynı şey değildir. Sorun, olumsuz bir ifade, çıkış yolu ise olumlu bir ifadedir. ***Çözüm***, bir sorunu çözmeye yönelik harekete geçmektir. Bu da bir çıkış yolunu gerçekleştirmeye yönelik özgül bir eylem anlamına gelmektedir (Shibata 1997-1998; Akt: Öğülmüş, 2001: 9).

"Problem çözümü çok sayıda deneme yanılmaların sonucu olarak yavaş yavaş oluşur" görüşü ile "problemin çözümü aniden gelen bir iç görüden kaynaklanır" görüşü uzun süre tartışma konusu olmuştur. Deneme-yanılma (trialanderror) yaklaşımı zihinsel süreçlere, planlamaya, problemin tümünü görüp hangi noktadan çözüme başlanacağına önem vermez. Bu süreçlere önem veren iç görü yaklaşımıdır. Deneme yanılma, "boş durma, sürekli uğraş, çabala, belki bu çabalardan biri seni çözüme götürür" anlayışı içinde yapılır (Cüceloğlu 1997: 221).

John Dewey, öğretimde problem çözme yöntemini altı basamakta ele almıştır. Bunlar (Uyar, 2002: 223):

1- Problemi öğrencilerle birlikte sınırlandırarak saptamak,

2- Nedenlerin giderilmesi ya da problemin çözümü için denenceler,

3- Çeşitli deney ya da karşılaştırmalarla düşünülen çözüm yollarının probleme uygunluklarını, yani problemi çözecek nitelikte olup olmadığını araştırmak,

4- Problemi çözmek,

5- Çözümü test ve kontrol etmek,

6- Çözümü uygulamaktır.

Bogo ve Kelly (2000) sorun çözmede hangi model uygulanırsa uygulansın bu basamaklar için aşağıdaki beş kategorinin geliştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Zaman zaman bu maddeleri sorun çözme modeli olarak da benimsemişlerdir. Sorun Çözme modelinde yer alan kategoriler; 1- Bilgi tabanı, 2- Beceri tabanı, 3-Kaynak

tabanı, 4- Strateji-deneyim tabanı, 5-Davranışsal taban (Bogo ve Kelly, 2000; Akt. Aksoy, 2003: 92).

Arenofsky (2001) sorun çözme aşamalarını üç basamakta vermiştir;

- Sorunun varlığının ortaya konulması, sınırlarının ve koşullarının belirlenmesi,
- Var olan soruna uygun stratejinin yapılandırılması, verilerin toplanması, oluşturulan stratejinin uygulamaya konması için gerekli bilgi ve kaynakların elde edilmesi,
- Bütün bu sorun çözme sürecinin gözlenmesi ve çözümün değerlendirilmesi.

Arenofsky (2001) problemin niteliğine göre adımların sayısının artabileceği veya azalabileceğini ifade eder. Yukarıda ifade edilen üç adımlı modeli probleme göre değiştirirsek;

1- Problem, bir soru cümlesi olarak ifade edilmeli, soru cümlesi açık ve istenilen amaca yönelik, özelleştirilmiş olmalı,
2- Probleme uygun, gerekli bilgiler toplanmalı,
3- Yaratıcı ve sıra dışı çok değişik çözüm yolları üzerinde beyin fırtınası yapılmalı,
4- Alternatif çözümler kontrol edilmeli veya denenmeli,
5- Bir çözüm yolu seçilmeli (Arenofsky, 2001: 3; Akt: Özdil, 2008).

1.9. Sorun Çözme Modelleri

Sorun çözme becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde çeşitli modelleri geliştirildiği görülmektedir. Bu tezde yaygın olarak kabul gören sorun çözme modellerine yer verilecektir.

1.9.1. Sosyal Sorun Çözme Modeli

Sosyal sorun çözme becerisi çocukların sosyal gelişimi içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu beceri sosyal anlaşmazlıkları engellemek ya da çözmek için

diğerleri tarafından kabul edilebilir ve benliğe yararlı neticeler ile sonuçlanan stratejiler üretmek ve uygulamak olarak tanımlanan bir kavramdır (Berk, 2013).

Sosyal Sorun Çözme modeli sorun çözme modelleri arasında ilki ve en çok bilinenidir. D'Zurilla ve Goldfried'in (1971) geliştirmiş oldukları modeldir. Bu model genele yönelim, problemi açıklama ve tanımlama, alternatif üretme, karar verme ve uygulama olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Sosyal Sorun Çözme modeli D'Zurilla ve Nezu (1982) tarafından geliştirilerek birçok araştırmanın temelini oluşturmuştur (Çam ve Tümkaya, 2011: 1705)

Sosyal sorun çözme modeli, soruna yönelim ve sorun çözme becerileri olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır (D'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995: 420-421). Sorun çözme becerileri ise kendi altında; "*sorunun tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümler oluşturma, karar verme, çözümün uygulanması ve doğrulanması"* şeklinde dörde ayrılmaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004: 15-16):

1. *Sorunu tanımlama ve formüle etme,* sorunu çözecek olan kişi sorun hakkında kesin ve somut gerçekler toplayarak sorunu anlamayı ve açıklamayı dener, istekleri ve engelleri tanımlar, gerçekçi sorun çözme hedefleri düzenler.
2. *Alternatif çözüm oluşturma*, kişi sorun çözme hedeflerine odaklanır ve geleneksel ve orijinal çözümlerin yanı sıra yaratıcı çözümleri tanımlamayı dener.
3. *Karar verme,* kişi farklı çözümlerin sonuçlarını değerlendirerek onları karşılaştırır ve en iyi olanı seçer.
4. *Çözüm uygulama ve değerlendirme,* kişi sorunun çözümü için seçmiş olduğu çözümü uyguladıktan sonra sonuçlarını gözlemler ve değerlendirir.

Kişi değerlendirme sonrasında çözümünün etkili olmadığını düşünürse sorun çözme modeline yeniden dönerek sorunun nereden kaynaklandığını bulmalıdır. Eğer sorun çözülmüş ise, kişi kendi davranışlarını ödül ve ceza mekanizması ile bilişsel yollardan pekiştirecektir (Nezu,2004:5).

1.9.2. Dewey' in Sorun Çözme Modeli

Dewey' e göre geliştirdiği sorun çözme modelinin aşamalarının değişmez olmadığını sorun çözme sürecinin her aşamada başlayabileceğini vurgulamaktadır. Bazı aşamaların çıkarılabileceğini ya da daha da detaylandırılabileceğini belirtir. Sorun çözümü, sorunu çözen bireyin o anda hissettiği duygu durumuna, ilgi ve isteklerine hatta kültürel özelliklerine bağlıdır. Dewey' in sorun çözme modeli aşağıdaki gibidir (Sungur, 1997:163):

1) Algılanmış Bir Sorun

2) Problem Üzerinde Yaratıcı Düşünme Süreci

a) Ön gözlem aşaması

b) Soruna ilişkin farklı tanımlamalar önerme

c) Güçlülüğü çözülebilir bir sorun olarak biçimlendirme

d) Çözümler önerme

e) En iyi çözümü bulabilme

f) Çözüm yolunu iki biçimde sınama

- Çözümün kendi içindeki unsurlarla içsel tutarlılığı
- Eylem ya da kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir)

g) Geri dönme. Başarısızlık durumunda c, d, e, f aşamalarına geri dönme

h) Tutumları istekleri gözden geçirme

i) Sorunun öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme

j) Çözümün başarısını ortaya koyma

3) Yeniden Dengelerin Kurulması ve Sonrası

1.9.3. Ginot Ve Olumlu Çocuk Yetiştirme Modeli

1965 yılında Haim Ginot tarafından yazılan "Ana Babalar ve Çocuk Arasında" adlı kitap yazılmıştır. Bu kitap olumlu çocuk yetiştirme konusunda önemli bir adım atılmasına sebep olmuştur. Olumlu çocuk yetiştirme modeli belirtilen kitapta örnek olan gösterilen modeldir (Shure, 1994, 8).

Ginot, ana babaların çocuklarıyla daha kaliteli ve etkili iletişimi kurabileceklerini ve onların özsaygılarını nasıl olumlu yönde destekleyeceklerini

göstermiştir (Gordon, 1999a, 6).

Bu model çocuğun davranışları üzerine "ne yapmaması" gerektiğini değil "ne yapması gerektiğini" ifade etmektedir. Çocuğa koşmamasını söylemek yerine, yürümesini söylemek bunun bir örneğidir. Çocuğun yanlış olan davranışının doğrusu söylendiğinde çocuk tahminlerle ya da deneyimleyerek doğruyu bulmak zorunda kalmaz (Öğülmüş, 2001, 59).

1.9.4. Paul W. Swets Ve Sorun Çözüm Modeli

Swets (1998, 134)'e göre insanlar bulundukları ortama göre ya da karşı karşıya kaldıkları tartışmalarda istedikleri kadar iyi düşünemezler. Böyle durumlarda bile akıldan çıkmayacak bir kişilerarası sorun çözme modeline ihtiyaç vardır.

Swets (1998)'e göre bu model, kişilerarası sorunları neredeyse her türlü iletişimimizden çıkarıp atmamıza yardım edecek bir dizi olumlu tepki sunmaktadır. Dört adımdan oluşan bu model daha çok ergen çocuklar ile anne babaları arasındaki yaşanan sorunların çözümü için önermektedir ancak insanların karşılaştıkları her sorun çözümünde de bu modeli kullanmak mümkündür. Bu modelin aşamaları (Swets, 1998, 135-138):

1. Aşama, Sorunu Tanımlamak:

Swets (1998)'e göre bu ilk aşamada anlaşmazlıkların gerçek nedenini saptamaktır. Sorunun gerçek nedeninin saptanması karşınızdaki ile anlaşma yolları aramanızı kolaylaştıracak ve yanlış anlama olasılığını azaltacaktır. Ergenler ve ebeveynleri ile yaşanan çatışmalarda pek az ergen hislerini ustaca ifade edebilir ve pek az anne baba ergenleri dinleme konusunda yeterli değildir. Eğer bu iletişim hataları düzeltilemezse hem iletişim hem de anne baba ve ergen ilişkisi bozulabilir.

2. Aşama, Anlaşma Olanağı Aramak:

Swets (1998)'e göre anne ve babalar etkin bir dinleyici oldukları sürece çocuğun söylediklerinde hem fikir olabileceği bazı noktalar bulabilir. Hem fikir olduğumuz konuları belirlediğimizde tartışmanın kapsamını daraltmış oluruz. Böylece daha büyük sorunlarla baş edebiliriz. Bu tartışma anında karşılıklı gerilimi azaltarak olumlu iletişimi korumuş oluruz. Tartışmayı oldukça belirli ve genellikle çözülebilir bir konuya dönüştürürüz. Ergenlere güçlü bir saygı mesajı verebilmek için anne baba olarak onların dikkatle dinlenilmesi gerekir. Etkin dinleme beraberinde üzerinde anlaşabileceğimiz alanları da bulmamızı sağlar.

3. Aşama, Karşıdakinin Hislerini Anlamaya Çalışmak:

Swets (1998)'e göre sadece bu aşamaya önem verilerek birçok anlaşmazlıklar giderilebilir. Ergenler için kendi hisleri birçok şeyden daha önde gelir. Onların duygularının doğru anlaşılıyor olması dinleme eğilimini de beraberinde gösterir çünkü kimliklerinin özü olarak gördükleri şeye saygı gösterilmiş olduğunu düşünecektir.

4. Aşama, Görüşlerini Sakince Bildirmek:

Bu aşamadaki asıl amaç çocukların, farklı bir bakış açılarının da olabileceğini görmelerini sağlamaktır. Yaşanılan anlaşmazlıklarda karşı tarafın rolünün yalnızca kendilerinin eleştirilmesi ya da yanlışlarının düzeltilmesi değil, ayrıca sorunun çözümü için birlikte çalışmaya ikna etmek de olduğunu göstermektir.

1.9.5. Mountrose'un Sorun Çözme Modeli

Mountrose'un geliştirdiği bu modelin amacı çocuklarla etkili iletişim kurma ve onların sorunlarını çözmektir. Ancak Mountrose bu modelin sadece çocuklar için olmadığını her yaştan bireyin bu modelin sürecini kullanabileceğini belirtmiştir. Mountrose'un sorun çözme modeli beş aşamadan oluşmuştur. Bunlar aşağıdaki gibidir (Mountrose, 2000: 51-68)

1. Aşama, Sorunu Tanımlama:

Sorunun tanımlanmasında zamana ve yeterli bilginin edinilmesine ihtiyaç vardır (Mountrose, 2000: 51).

2. Aşama, Duyguları İfade Etme:

Bilinçaltımızda gizlenen duygular güçlü bir enerji taşırlar. Burada önemli olan bu enerjinin farkında olarak onu yönlendirebilmektir. Karşılaştığımız sorunlar insanlar üzerinde birçok duyguyu harekete geçirmektedir. Duyguların varlığını ve onların nasıl ayırt edilebileceği öğrenilmesi zaman alacaktır; fakat yaşam boyu bireyin hayatında olumlu sonuçlar üretecek bir kazanç olacaktır (Mountrose, 2000: 51-54).

3. Aşama, Olumsuz İnancı Bulma:

Duyguların altında yatan inançlar, duyguların ortaya çıkmasını sağlayarak tutumları, davranışları, kararları ve seçimleri oluştururlar. Bu nedenle sorunun kaynağı olan inançları bulunarak sorunun çözümüne götürecek yeni inançların oluşturulmasında yardımcı olur. Herkesin bu inançlara sahip olduğunu bilmek

yaşantımızı daha kolay bir şekle sokmamızı sağlar (Mountrose, 2000: 55-58).

4. Aşama, Olumlu İnanca Dönüştürme:

İnançlar insanları geliştirebildikleri gibi kısıtlayabilirler. Bu aşamada amaç sahip olunan olumsuz inancın yerine yeni inanç geliştirerek vicdan merkezli inançlar yaratmaktır. Yeni edinilen inancın içselleşmesi ve kuvvetlendirilmesi zaman alabileceği unutulmamalıdır (Mountrose, 2000: 60).

5. Aşama, Geleceği Yaratma:

Bu aşamada zihnimizde canlandırdığımız pozitif geleceğin resmine ulaşabilmek için duygulara ihtiyaç vardır. Geleceği daha üçlü algılayabilmemiz için görüntüyü, sesi, duyguları, tadı ve kokuyu hayal etmeye ihtiyaç duyulabilir (Mountrose, 2000: 68).

1.9.6. Thomas Gordon'un Sorun Çözme Modeli

Thomas Gordon tarafından 1970 yılında yayınlanan "Etkili Ana Baba Eğitimi" eserinde ortaya çıkan bir modeldir. Bu model ebeveynlerin farklı bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamıştır. Ancak "Etkili Ana Baba Eğitimi" kuramı, ebeveyn ve çocuk ilişkilerinde değil aynı zamanda iletişim halinde bulunulan bütün ilişkilerde uygulanabilecek bir modeldir (Gordon, 1999b, 11).

Bu model ana babalara, çocukların kendi sorunlarına ve kendi çözümlerini bulmaları için çocukları motive etmenin yollarını öğretmektedir. Bu yöntem ise Gordon (1999a, 7), tarafından "*Etkin Dinleme*" olarak adlandırılmaktadır.

Gordon, ebeveyn ve çocukların davranışlarını "*kabul edilebilir davranışlar*" ve "*kabul edilemez davranışlar*" şeklinde ikiye ayırmaktadır. Bunlar dır." Kabul edilemez davranışların, kimi rahatsız ettiği önemli bir noktadır. Çünkü bu davranış kimi rahatsız ediyorsa sorun onun sorunu olmaktadır. Anne babayı etkileyen bir davranış varsa sorunun sorumluluğunu üstlenerek "yüzleşme becerilerini" kullanmaları ana babaya düşmektedir. Sorunun "kim için sorun" ya da "kimin sorunu" olduğunu ayırt edilirse ve sorun çocuğun sorunu ise ana babaların "yardım becerileri" ni kullanması gerekir. (Gordon, 1999; Akt. Öğülmüş, 2001, 60-61).

Yardım becerileri, ebeveynlerin etkin dinleme becerilerini geliştirmelerini içerir. Ebeveynler çocuğu "kapı aralayıcılar" la konuşmaya motive etmeli (örnek olarak, bu konuyu benimle paylaşmak ister misin?) ve daha sonra konuşmadan onu dikkatli bir şekilde dinlediğini göstermeli ve "etkin dinleme" ye geçmelidir. Burada

önemli olan çocuğun iletilerini ona yansıtmayı içeren ifadeler kullanmaktır. Çünkü etkin dinleme, çocuğa ebeveynleri tarafından kabul gördüğü mesajını verir. Böylece çocuk sorunlarını anlatıp bu sorunlarla tekrar karşılaştığında kendisinin çözebileceğine yönelik özgüveni artmış olur (Öğülmüş, 2001, 61).

Yoğun olarak hissedilen olumsuz duygular da "etkin dinleme" ile yerini olumlu duygulara bırakacaktır. Ebeveynler duyguların geçici olduğunu varsayarak çocukla iletişime geçerse bu duyguları iletmek için kullandıkları kodlamayı (örnek olarak "senden nefret ediyorum!") ile hissettikleri duyguyu birbirlerinden ayırt etmeleri gerekir. Çocuğun duygusunu iletmek için kullandığı kodu değil, duygularını yansıtması (kızgınlık) önerilir (Öğülmüş, 2001, 62).

Yüzleşme becerileri, ebeveynlerin çocukla iletişim kurarken "sen iletileri" yerine "ben iletileri" kullanmayı içerir. Örneğin ebeveynler çocuğa sen iletisini kullanarak "odanı düzenli kullanmıyor, eşyalarını dağınık bir şekilde sağa sola bırakıyorsun" dedikleri zaman, çocuk kendini savunmak için harekete geçtiği için sorunu çözmeye çalışmaz. Çünkü "sen iletileri" savunmacı bir tutumu sergilemeye neden olurlar. "Ben iletileri" kullanıldığında ise, çocuğun kabul görmediği davranışının hangisi olduğu, bu davranış sonucunda ana ve babanın hissettiği duyguyu ve yaşantımızı nasıl etkilediğini belirtir. Eksiksiz bir "ben iletisi" "…….. yapınca" "…… hissediyorum." "Çünkü……" şeklinde yer alan davranış-duygu ve düşünceyi içeren üç öğeyi içermektedir (Öğülmüş, 2001,63):

Gordon (1999a, 206-208), sorun çözerken; "*sorunu tanımlama, çözümler üretme, çözümleri değerlendirme, en iyi çözüme karar verme, kararın nasıl uygulanacağını belirleme ve değerlendirme için çözümün uygulanışını izleme"* şeklinde altı basamaktan oluşan bir sistematik model önermektedir. Bu sistemin basamaklarını kısaca açıklamak gerekirse şunlardır:

1. *Basamak, Sorunu Tanımlama:*

Bu basamakta anne baba ve çocuk için kritik bir aşamadır. Ebeveynlerin (bahsi geçen çocuk ise) çocuğun katılımını isterler. Ana-babalar yaşanan sorunu açıklarken çocuğun dikkatini çekmelidir. Ebeveynler sorun çözmeye başlamak için çocuğun motivasyonunu sağlamalı ve çocuğa karşı çok açık olması gerekir. Duygu düşünce ve davranışların açıkça ifade edilmelidir. Bu ifade sırasında "ben iletileri" göndermek çok önemlidir.

2. *Basamak, Çözümler Üretme:*

Bu basamağın amacı çeşitli çözümler üretmektir. Çözüm üretirken çocukların

önereceği çözüm yollarını dinlemeli ve gerekirse anne ve babalar çözüm önerilerini sunmalıdırlar. Çocukların çözüm önerileri aşağılanmamalı, küçümsenmemeli ve yargılanmamalıdır. Özellikle anne babalar, çocuklara "Neler yapabiliriz?", "Haydi çözümler üretelim", "Sorunu çözebileceğimiz çeşitli yollar olmalı", "daha farklı nasıl çözülebilir?" gibi sorular yönelterek daha fazla çözüm yolları bulabilmesi için teşvik edilmelidir.

3. *Basamak, Çözümleri Değerlendirme:*

Bu basamakta bir önceki basamakta bulunan çözüm önerilerine "Bu çözümlerden hangisi iyi?", "Şimdi bakalım hepimize uygun çözümü bunların içinden bulabilecek miyiz?", "Bulduğumuz bu çözümler konusunda ne düşünüyorsunuz?" vb. sorular sorularak değerlendirme başlatılabilir. Çocuklara, anne ve babalara uygun gelmeyen çözüm yolları elenir ve uygun olan bir ya da iki çözüm seçilir.

4. *Basamak, En İyi Çözüme Karar Verme:*

Bu aşamada önerilen çözüm yollarından en iyisinin hangisi olduğuna karar verilir. Bu karar aşamasında çözümün herkes tarafından uygun olup olmadığı ve memnun olup olmadığı konusunda hem fikir olmaları gerekir. Böylelikle çocukların duygu ve düşünceleri de alınmış olur. Alınan kararın herkes tarafından yerine getirmesi için söz vermesi gerekirken bu kararın daha sonra değiştirilebilecek bir karar olduğu da düşünülmelidir.

5. *Basamak, Kararın Nasıl Uygulanacağını Belirleme:*

En iyi çözüme karar verildikten sonra bu çözüm sürecinin doğru ve ayrıntılı şekilde planlanması gerekir. Görev paylaşımı yapılarak her şey açıkça belirlenmelidir.

6. *Basamak, Değerlendirme İçin Çözümün Uygulanışını İzleme:*

Alınan kararlarda çocuğun memnuniyeti de önemlidir. Bunun gözlemi ebeveynler tarafından gözlemlenmelidir. Bu gözlem sonucunda anne ve babalar ilk kararın değiştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

1.9.7. Kneeland'in Sorun Çözme Modeli

Kneeland'in sorun çözme modeline (2001: 21-73) göre; sorunun altında yatan gerçek nedenlerin bulunmasıdır. Sorunla ilişkili olan veriler ortaya konularak

analiz edilmelidir. Sorunun neden oluştuğunu, soruna neden olan iç dinamiklerinin neler olduğu ve sorun çözülemediği takdirde gelecekte başka nelere sebep olacağını ortaya koymak sorunu anlamaya yardımcı olur. Sorunu doğru tanımlamak, sınırları belirlemek, çözüm önerilerinin tümünün sorunu tüm açıları ile ele almak belki mantıklı, bilimsel ya da kuramsal olarak en iyi çözüm yolu olmaz ama en gerçekçi ve en pratik çözüm yolu olabilir. Alınan karar etkili bir şekilde uygulandıktan sonra ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilerek sorunun durumu yeniden gözden geçirilmelidir.

1.9.8. Sekiz Adımda Etkili Sorun Çözme Modeli

Kenç (2004) kişilerarası yaşanan birçok sorunun çözümünde kullanılabilecek sekiz adımlı bir sistematik model geliştirmiştir. Bu sistematik model yetişkinler arasında kullanıldığında özellikle daha gerçekçi çözüm yollarına ulaşmayı kolaylaştırır.

Bu modelin adımları aşağıda sırasıyla verilmiştir (Kenç, 2004: 219-237):

1.Adım, Sorunun Kime Ait Bir Sorun Olduğunu Tespit Etmek:

Bu adımda önemli olan ***sorunun kime ait bir sorun olduğu****nu* bulmaktır. Çocukların yaşadıkları sorunlar ebeveynleri ya da çevresindeki büyükler tarafından çözüldüğü zaman onların sorun çözme becerileri gelişmiyor ve çocuklar sorun çözmede yaratıcı yöntemler denemek yerine onlar adına sorunu çözen kişileri taklit etmeye başlıyorlar. Bu nedenle kişilerarası ilişkilerde çıkan sorunları çözerken dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli husus hiç kimsenin sorununu onun adına çözmemektir.

2.Adım, Bireyleri ya da Kendimizi Sorunları Çözme Yönünde Motive Etmek:

Kişilerarası yaşanan bazı sorunlarda bireyler sorunun kimden ve neden kaynaklandığının farkındadırlar. Buna rağmen sorunun çözümlemek için istekli davranmazlar. Böyle bir durumla karşılaşıldığı zaman bireyleri ya da kendimizi motive etmek gerekebilir. Çünkü karşılaşılan sorunu çözmeye karşı istekli olmak, sorunun çözümünde önemli bir adım olarak kabul edilir. Kısaca sorun çözme sürecinde bireylerin ya da kendimizin motivasyonun etkisi yadsınamayacak kadar önemlidir.

3.Adım, Soruna Taraf Olan Herkesin, Sorunu Tanımlamasına Fırsat Vermek ve Herkesin Soruna Bakış Açısını Almak:

Bu adımda en önemli unsurlardan bir tanesi etkin dinlemedir. Etkin dinleme bireyler arası etkileşimi sağladığı gibi dinleyicinin hem duyduğunu hem de doğru anlayıp anlamadığını da gösterir. Çünkü olaya tanık olan üçüncü bir kişinin yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlarken sorunu yaşayan kişilerin yaşadıkları sorun ile ilgili ne düşündüğünü ve hissettiğini bilmek önemlidir (Gordon, 2001, 57-58).

Etkin dinlemeyi doğru bir şekilde kullanabilmek için dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Baltaş ve Baltaş, 1998: 31):

- İlk olarak kaynaktan aktarılmak istenen ya da dinleyicinin öğrenmek istediği temel iletiyi tespit etmektir. Dinleyici kaynaktan gelebilecek birden fazla ileti arasından hangisinin seçilmesi gerektiği bilmeli
- Dinleyici, kaynak bilgi aktardığı ve ileti verdiği sürece sessiz kalmalı. Dinleyicinin kaynaktan aldığı iletilerde anlaşılamayan ya da netlik kazanmayan bölümler varsa, ben iletisini kullanarak "Ben bu söylediklerinizi tam olarak anlamadım tekrar anlatır mısınız?" veya "ben söylediklerinizi bu şekilde anladım doğru mu anlamışım?" gibi ifadeler kullanarak sorular sorulmalı. Asıl önemli olan iletilerin tam olarak çözülmesi ve kaynak tarafından ifade edilmesidir. Kaynağın aktardığı bilgi üzerine onunla karşılıklı sohbete geçmek değildir.

• Dinleyicinin kaynaktan aldığı bilgi ve ifade ettiği öneriler bittikten sonra cevap vermeli.

• Dinleyici, kaynaktan aldığı bilgiyi nasıl çözümlediğini kendisine sormalı ve yorumlamalıdır. Daha sonra bunun güvenilirliğini sorgulamalıdır.

• Her kelimeden yapılan çıkarımlar insanlar üzerinde farklılıklar gösterebilir. Böyle bir durum karşısında mutlaka kuşku uyandıran her şey açıklığa kavuşturulmalı ve dinleyici kendine göre yorumlamamalı.

- Dinleyici kendi kişiliğinin gücünü göstermek için kaynağın anlatımları sırasında yaptığı hataları yakalayarak ifade etmemeli.
- Dinleyici kaynağın aktarımlarını kişiselleştirerek kendisine yapılmış bir eleştiri olarak düşünerek savunmaya geçmemeli.
- İfade edilen bu davranışlar hem kaynakta hem de dinleyicide kaçma ya da saldırma davranışlarına neden olabileceği için kesinlikle kaçınılmalı.

- Bir iletişimin anlamlandırılmasında yaklaşık olarak kelimeler %10, ses tonu %30, beden dili %60 oranında etkilidir. Bu nedenle kaynağın verdiği iletiyi gözlerine, yüzüne bakarak izlemeli, sözlerini destekleyen mimiklerini, hareketlerini bir bütün olarak anlamalı ve çözmeye çalışılmalı.

4. Adım, Sorunun Neden Kaynaklandığını Tespit Etmek:

Sorunun neden kaynakladığını doğru tespit etmek çözüm sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli bir adımdır. Eğer sorunun neden çıktığına ilişkin doğru tespit yapılamazsa çözüme yönelik çalışmalar bir sonuca varamaz. Bu durumda sorunun taraflarını tatmin eden gerçekçi çözümler bulamamasına neden olur. Crawford ve Bodin (1996), kişilerarasındaki sorunların genel anlamda "*para, mal ve zaman gibi kıt kaynaklar, bireylerin psikolojik ihtiyaçlarına doyum sağlanamaması, değer farklılıkları*" nedeni ile ortaya çıkan sorunlar olmak üzere üç temel sebepten çıktığını öne sürmektedirler. Bu sebepler şunlardır (Crawford ve Bodin, 1996; Akt: Öğülmüş, 2001, 11):

a) Para, Mal ve Zaman Gibi Kıt Kaynaklar Nedeniyle Ortaya Çıkan Sorunlar: Para, mal ve zaman gibi sorunlar birinci grupta yer alan sorunlardır. Sınırlı olan kaynaklara dayalı bir sorun ile karşı karşıya kalan tarafların sorun çözümünde birbirleri ile rekabet etmek yerine kaynaklarını birleştirme ya da işbirliği yaparak kaynakları arttırmaya çalışmadırlar. Eğer bir sınıfta kaynakların kıtlığından çıkan bir sorun mevcutsa (örneğin bir okul kütüphanesindeki kitap yetersizliği nedeni ile bir sorun yaşanıyorsa) sorunun çözümü için takip edilecek en sağlıklı yol kaynakları arttırmaya çalışmaktır.

b) Bireylerin Psikolojik İhtiyaçlarına Doyum Sağlanamaması Nedeni İle Ortaya Çıkan Sorunlar: Öğülmüş' ün (1999, 353) aktardığına göre, Glasser (1999) canlı kalma ve üreme temel ihtiyacından ayrışarak ortaya çıkan *ait olma ve sevgi ihtiyacı*, *güç elde etme ihtiyacı*, *özgür olma ihtiyacı*, *eğlence ihtiyacı* olarak dört psikolojik ihtiyacı tanımlamıştır. İnsanın gösterdiği her davranışın, bu ihtiyaçlardan birine ya da birkaçına doyum sağlamaya yönelik bir girişim olduğu öne sürülmektedir. Doyuma ulaşmayan bireyler ya kişiler ya da etkileşim içinde bulunduğu gruplar arası ilişkilerde sorunlarla karşılaşırlar. Okullarda öğrencilere bulundukları seviyenin üst dönemlerinin deneyim ve bilgilerini aktarmak yerine öğrencilerin ihtiyacı olan psikolojik desteğin karşılanabilmesi için sorumlu kişilerin çaba göstermesi önemlidir.

Ancak bu yolla sağlıklı bireyler yetiştirebiliriz (Glasser, 1999; Akt. Öğülmüş 1999,353-354).

c) Değer Farklılıkları Nedeni İle Ortaya Çıkan Sorunlar: Bir önceki iki aşamada yer alan sorunların konusu somut kavramları oluştururken, bu aşamadaki sorunların konusu soyut kavramlar olan inançlar, ideoloji ve önyargılardan kaynaklanır. Bu nedenle çözülecek en zor sorun seviyesi budur (Glasser, 1999; Akt: Öğülmüş, 2001, 11).

Bireylerin inançlarını değiştirmek kolay değildir ve değişime tepki gösterirler. Bireyler inançlarını hararetle savunur. Bu nedenle asıl sorun yaşanan kişilerarası sorunda tarafların sahip oldukları düşüncelerini değiştirmeden ikna edici çözüm yolu bulmalarıdır (Mc Ardle, 1999). Tarafların kişisel değerlerine saygı duyarak çıkarına olan bir çözüm için çalışması gerekir. Bu aşamada bilinmesi gereken şey, daha öncede belirtildiği üzere sorunun nedenini, nereden kaynaklandığını doğru teşhis ederek soruna uygun çözüm yolları bulmaktır. (Öğülmüş, 1999,354).

5.Adım, Sorunların Çözümünde Kullanılabilecek Birden Fazla Yol Bulmak İçin Yaratıcı Düşünmeyi Kullanmak:

Karşılaşılan her türlü soruna en az iki farklı bakış açısı ile ele alınabilir. Kişilerarası yaşanan sorunların çok fazla çözüm yolu olabileceğini düşünülürse sorunun çözüm yollarının bulunmasında yaratıcı düşünme oldukça önemli bir rol oynar (Kenç, 2002).

Yaratıcılık (veya yaratıcı düşünme), tek bir yetenekten oluşmamış bir düşünüş biçimi olmadığı için karmaşık bir yapıya sahiptir. Karmaşık yapısı nedeni ile yaratıcılığın tanımlanması zordur. Yaratıcılık bazen "akıcı düşünme yeteneği" bazen de "orijinal fikir üretmek" olarak ifade edilmektedir. Kişilerarası sorunlar açısından bakıldığında sahip olunan yaratıcılık düşünüş biçimi soruna yönelik birden fazla çözme önerileri sağlayacak ve bu çözüm önerileri sorunun gerçekçi ve etkili bir şekilde çözülmesini sağlayacaktır (Kenç, 2001, 8).

6.Adım, Sorunları Çözmek İçin Bulunan Alternatiflerin Eleştirel Düşünme Yolu İle Elenmesi ve En Etkili Çözümlere Ulaşılması:

Kişilerarası sorunların çözümünde *eleştirel düşünebilme* yeteneğine sahip olmak önemlidir. Demirci (2002)'nin aktardığına göre, Beyer (1985)'e göre, "*eleştirel düşünmenin birbirinden farklı birçok tanımı olmasına karşın aşağı yukarı bu*

tanımların tamamı, bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yetenek / eğilimini vurgulamaktadır." Eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olan bir birey karşılaştığı kişilerarası sorun çözmede belirlediği alternatif çözüm yollarını doğru bir şekilde değerlendirir. Bu çözüm yollarından işe yarar olanı seçerken en doğrusunu seçmeye çalışır ve bu seçimi sırasında yanılma payı en azdır. Yanılma payının azlığı sorunun çözümünde başarıyı arttırır.

7. Adım, Eleştirel Düşünme Yolu İle Elenerek Gelen Çözüm Yolları Arasından En Etkili Olanının Seçilmesinde Etkili Karar Verme Yöntemlerini Kullanma:

Mann, Harmoni ve Powers (1989)'a göre, insanların kararlarında akılcı ve sistematik düşünceler etkili olduğu gibi duygularının da etkili olmaktadır.

Rubinton (1980), Leong ve Hoffman (1987), Paquette ve Kida (1989) gibi bazı araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda, duyguları ile karar veren bireylerin mantıkları ile karar veren bireylere göre sağlıklı kararlar alamadığını ifade etmektedir. (Rubinton 1980, Leong ve Hoffman 1987, Paquette ve Kida 1989; Akt: Ersever, 1996, 3-4).

Kişilerarası ilişkilerde duygular ve duyguların ifade edilmesi, önemlidir. Ancak karar verme sürecinde duygular dikkate alınırken aynı zamanda akılcı ve sistematik düşünerek mantıklı kararlar verilmelidir. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin kazandırılması kişilerarası sorunlarda etkili ve sağlıklı çözüm yollarının ortaya konmasını sağlar. Bu becerileri özel olarak hazırlanmış programlar ile kazandırmak ya da geliştirebilmek mümkündür.

8.Adım, Sonuca Değil Sürece Önem Vererek Süreci Ödüllendirmek:

Her sorun çözüme ulaşmayabilir bu nedenle sorunların çözümünde bazen sonuç değil süreç daha önemlidir. Kişilerin karşılaştıkları sorun karşısında çözüme sürecindeki gayreti önemsenerek objektif şekilde değerlendirilmeli. Çünkü kişilerin daha sonra karşılaşacakları başka sorunlarda da motivasyonunu düşürmemek gerekmektedir. (Kenç, 2004).

2. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikî teknikler hakkında bilgi sunulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, temelde betimsel nitelikte planlanmış olup ilişkisel tarama modeli esas alınarak uygulama yapılmıştır. Karasar'a (2005) göre "İlişkisel tarama modelinde; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişim ve/veya bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanır. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler bir neden sonuç ilişkisinden ziyade bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde bunun diğer değişkenin kestirilmesini sağlaması bağlamında yorumlanır" (Karasar, 2005, s.81). Bu açıklamaya uygun olarak araştırmada, son çocukluk döneminde zorbalık davranışlarının sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı İstanbul İli Anadolu Yakasında tüm devlet ve özel ilkokullarının 3 ve 4. sınıflarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise aşağıdaki aşamalara uygun olarak belirlenmiştir:

- İstanbul İli Anadolu Yakasındaki farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil edecek şekilde seçilen Kadıköy, Üsküdar ve Maltepe İlçeleri seçilmiştir.
- Her ilçeden, o ilçenin koşullarına göre üst-orta-alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden 1 devlet okulu olmak üzere toplam 3 devlet okulu ve ayrıca 1 özel okul seçilmiştir. Böylece, her ilçeden 4 okul olmak üzere, üç ilçeden toplam 12 okul (9 devlet, 3 özel) belirlenmiştir.

- Her okulun 3 ve 4. sınıf şubelerinden A, B ve C şubeleri seçilmiştir. Her sınıfta, uygulamanın yapılacağı gün okula gelen öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir.
- Bu süreçten sonra, toplam 194 kız, 181 erkek olmak üzere toplam 375 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklemi oluşturan öğrencilerin kişisel/demografik özellikleri aşağıda, Tablo 2.1'de özetlenmiştir.

Tablo 2.1 Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=375)

Değişken	Grup	f	%
Okul	Devlet	298	79,5
	Özel	77	20,5
Sınıf	3. Sınıf	179	47,7
	4. Sınıf	196	52,3
Yaş	8-9 yaş	241	64,3
	10-11 yaş	134	35,7
Cinsiyet	Kız	194	51,7
	Erkek	181	48,3
Annenin eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	8	2,1
	Okur-yazar	18	4,8
	İlkokul-ortaokul	133	35,5
	Lise	97	25,9
	Üniversite	112	29,9
	Y.L./Doktora	7	1,9
Babanın eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	3	0,8
	Okur-yazar	25	6,7
	İlkokul-ortaokul	118	31,5
	Lise	109	29,1
	Üniversite	107	28,5
	Y.L./Doktora	13	3,5
Anne-baba birlikteliği	Birlikte	354	94,4
	Ayrı	21	5,6
Kiminle yaşıyor	Anne-baba ile	335	89,3
	Anne/baba veya diğer	40	10,7

Araştırmaya katılan öğrencilerin %79,5'i (298) devlet okullarında eğitim görmekte olup yarısına yakını, %47,7 (179) 3. Sınıf ve %52,3'ü (196) 4. Sınıf

öğrencisidir. Öğrencilerin yaşları 8 ile 11 arasında değişmekte olup ortalama yaş 9,35±0,51 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin yaşları gruplandığında %64,3'ünün (241) 8-9 yaş ve %35,7'sinin (134) 10-11 yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin %51,7'si (194) kız ve %48,3'ü (181) erkektir. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine bakıldığında en büyük grubun %35,5 (133) kişi ile annesi ilkokul/ortaokul mezunu olanların, en küçük grubu ise %1,9 (7) ile annesi yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise yine en büyük grubun %31,5 (118) ile babası ilkokul veya ortaokul mezunu olanların, en küçük grubu ise %0,8 (3) ile babası okur-yazar olmayanların oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir bölümünün (%94,4) anne-babası birlikteyken, öğrencilerin %89,3'ü (335) anne-babasıyla yaşadığını, kalan %10,7'si (40) ise anne/baba veya diğer bir bireyle birlikte kaldıklarını belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç ölçme aracı kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgiler Formu
2. Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu
3. Sorun Çözme Becerileri Ölçeği Çocuk Formu (ÇBÇE)

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Anketin başında yer alan ve öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü, sınıf, yaş, cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın birliktelik durumu ve çocuğun kimlerle birlikte yaşadığına dair sorulan sekiz sorudan meydana gelmektedir.

2.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Çocuk Formu)

Araştırmada öğrencilerin akran zorbalık düzeylerini belirlemek üzere Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Çocuk Formu)" kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarının 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden 425 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında yüz görünüm geçerliliği ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 37 madde ve beş faktörden oluşan model kuramsal ve istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin kurban boyutunun iç tutarlık kat sayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin zorba boyutunun iç tutarlık kat sayısı ise .87 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeğin psikometrik niteliklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. (Pişkin ve Ayas, 2011).

Ölçeğin maddeleri, çocuklar tarafından '1' (Hiçbir zaman) ile '5' (Hemen hemen her gün) arasındaki seçeneklerden biri seçilerek değerlendirilmekte olup, alınan yüksek ortalama puan o zorbaca davranışa maruz kalma veya yapma düzeyi olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada, araştırmanın amacına bağlı olarak ölçeğin Dışlama, Söylenti Çıkarma ve Yayma ile Eşyalarına Zarar Verme alt boyutları kullanılmıştır.

- Dışlama: 1, 2, 3, 4 ve 5 numaralı maddeler (5 madde)
- Söylenti Çıkarma ve Yayma: 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 numaralı maddeler (7 madde)
- Eşyalarına Zarar Verme: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21 numaralı (9 madde)

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin bu çalışma için güvenilirliği (uygunluğu) *Alpha* modeli ile iç-tutarlılık katsayılarına bakılarak kontrol edilmiştir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin alt boyutlarının güvenirliliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,
$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,
$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir ve
$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006: s. 405).

Tablo 2.2 Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Kurban		Zorba	
	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Dışlama	5	0,653	5	0,671
Söylenti çıkarma ve yayma	7	0,816	7	0,763
Eşyalarına zarar verme	9	0,888	9	0,877

Tablo 2.2'de Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin bu araştırmada kullanılan üç alt boyutu için yapılan güvenirlik analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre kurban olma durumunda, ölçeğin *Dışlama* (α=0,653) boyutu oldukça güvenilir, *Söylenti çıkarma ve yayma* (α=0,816) ile *Eşyalarına zarar verme* (α=0,888) alt boyutlarının güvenirlik (iç-tutarlılık) katsayıları yüksek derecede güvenilir çıkmıştır. Zorba olma durumu içinse ölçeğin *Dışlama* (α=0,671) ve *Söylenti çıkarma ve yayma* (α=0,763) alt boyutları oldukça güvenilir, *Eşyalarına zarar verme* (α=0,877) alt boyutunun güvenirlik (iç-tutarlılık) katsayısı ise yüksek derecede güvenilir çıkmıştır

Sonuçlar güvenirlik açısından birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin, bu çalışma için de uygun olduğunu göstermektedir.

2.3.3. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

Anketin üçüncü bölümünde, araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek üzere Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) kullanılmıştır.

Araştırmaya, çalışma grubu, İzmir İli Buca ilçesinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinden seçkisiz (random) örnekleme yoluyla 8 ilköğretim okulunun 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 568 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterin "Problem Çözme Becerisine Güven" (12 madde), "Öz Denetim" (7 madde) ve "Kaçınma" (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşan envanterin tamamının cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0,80 olduğu saptanmıştır. Çocuklar için problem çözme envanteri (ÇPÇE), ilköğretim

öğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda kendisini algılayışlarını belirlemek üzere ülkemizde geliştirilen özgün ve ilk envanter olma niteliğini taşımaktadır (Serin, Serin ve Saygılı (2010).

Ölçeğin maddeleri, çocuklar tarafından '1' (Hiçbir zaman böyle davranmam) ile '5' (Her zaman böyle davranırım) arasındaki seçeneklerden biri seçilerek değerlendirilmekte olup, alınan yüksek ortalama puan o becerinin gösterilme düzeyi olarak kabul edilmektedir.

Ölçekte yer alan alt ölçekler ve maddeler:

- Problem Çözme Becerisine Güven: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21 ve 23 numaralı maddeler (12 madde).
- Öz Denetim: 2, 4, 6, 8, 10, 12 ve 14 numaralı maddeler (7 madde)
- Kaçınma: 16, 18, 20, 22 ve 24 numaralı maddeler (5 madde)

Ölçeğin ilk boyutunda yer alan maddelerin tümü olumlu yüklemliyken, ikinci ve üçüncü boyutunda yer alan maddelerin tümü de olumsuz yüklemli (ters kodlu) olup, bu boyutlara ilişkin puanlamalar öncesi madde puanları ters çevrilmektedir.

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinin bu araştırma için uygunluğu yine bir madde analizi ile güvenirliklerine (Cronbach's Alpha katsayısı) bakılarak incelenmiştir (Tablo 2.3).

Tablo 2.3 İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde Sayısı	Boyuta Ait Cronbach's Alfa (α) Katsayısı
Problem çözme becerisine güven	12	0,848
Öz denetim	7	0,675
Kaçınma	5	0,762

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterine ait güvenirlik analiz sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur. Buna göre; ölçeğin ilk alt boyutu olan "*Problem Çözme Becerisine Güven*" boyutuna ait güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=0,848 olarak, "*Öz denetim*" boyutu ilişkin genel güvenirlik katsayısı α=0,675 ve "*Kaçınma*" alt boyutu için genel güvenirlik katsayısı α=0,762 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinin alt ölçeklerine ilişkin bulunan güvenirlik düzeyleri, envanterin bu çalışma için de uygun olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden, Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ile toplanan verilerin tümü SPSS 23.0 for Windows paket programı ile istatistiki analizlere tabi tutulmuştur. Araştırma için öğrencilerden toplanan verilerle istatistiksel analizlere geçilmeden önce, bu verilerin ankette belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Bundan sonra ise araştırmanın belirlenen amaçlarına bağlı olarak uygulanacak istatistiki tekniklerin seçimi öncesi Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir (Tablo 2.4)

Tablo 2.4 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi (N=375)

Ölçek	Boyut (Bağımlı Değişkenler)	Bağımsız Değişkenler		
		Cinsiyet	Yaş	Okul Türü
Zorbalık	Dışlama (kurban)	0,343	0,321	0,336
	Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	0,314	0,329	0,367
	Eşyalarına zarar verme (kurban)	0,218	0,363	0,412
	Dışlama (zorba)	0,328	0,241	0,397
	Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	0,421	0,426	0,328
	Eşyalarına zarar verme (zorba)	0,483	0,228	0,511
ÇPÇE	Problem çözme becerisine güven	0,321	0,352	0,352
	Öz denetim	0,329	0,410	0,321
	Kaçınma	0,266	0,349	0,240

**p<.05*

"Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için p>.05 olmalıdır." (Pallant, 2005, s.57). Tablo 4'ten görüleceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterine ilişkin puanlarının dağılımları cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenlerine göre normal dağılım

göstermektedir (p>.05). Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir;

1. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans *(f)* ve yüzdeleri *(%)* hesaplanmıştır.

2. Öğrencilerin, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini incelemek üzere ortalama puanları ($\overline{X}$) ve standart sapmaları (*ss*) hesaplanmıştır.
3. Öğrencilerin, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinde cinsiyet, yaş ve okul türüne göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere, ilişkisiz (bağımsız) gruplar t testi uygulanmıştır.
4. Öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır.
5. Son olarak, öğrencilerinin problem çözme becerilerinin akran etkisini araştırmak üzere çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi *.05* olarak kabul edilmiştir.

3. BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümde, öğrencilerin, akran zorbalığı ve problem çözme becerileri önce genel olarak daha sonra ise cinsiyet, yaş ve okul türüne göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş, son olarak ise öğrencilerin problem çözme becerilerinin akran zorbalık düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Analizler, araştırmanın amaçları sırsına göre yapılmış ve sunulmuştur.

3.1. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarında Zorbalık Davranışları İle İlgili Bulgular

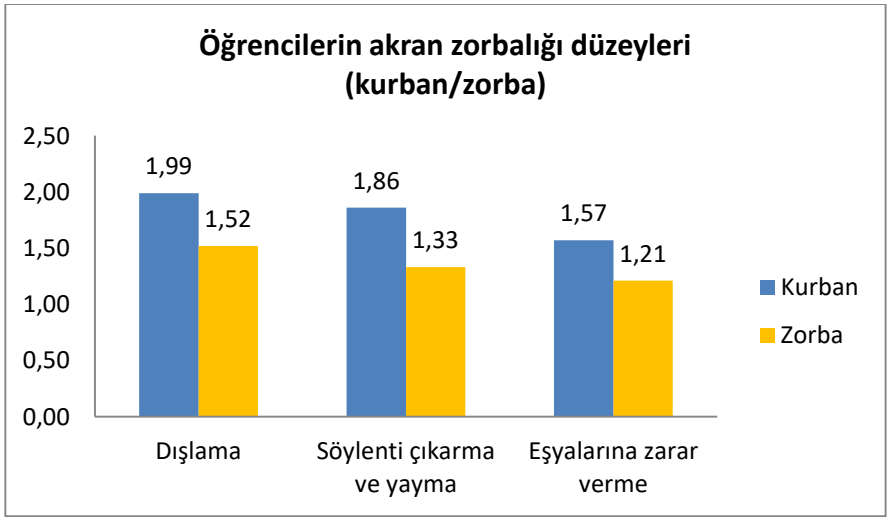
Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin, kurban ve zorba olma temelinde dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ile eşyalarına zarar verme boyutu ifadeleri/maddeleri araştırmaya katılan öğrenciler tarafından '1' (Hiçbir zaman) ile '5' (Hemen hemen her gün) arasında puanlanmaktadır. Alınan ortalama puanın yüksekliği, öğrencinin o zorbalık alanındaki düzeyini göstermektedir. Ölçeğin boyutları ve maddeleri, aşağıdaki seçenek ve puan aralıkları (5-1/5=0,80) dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Seçenek	**Puan Aralığı**	**Düzey**
Hiçbir zaman	1,00 - 1,80	Çok düşük
Yarı yılda 1 defa	1,81 - 2,60	Düşük
Ayda en az 1 defa	2,61 - 3,40	Orta
Haftada en az 1 defa	3,41 - 4,20	Yüksek
Hemen hemen her gün	4,21 - 5,00	Çok yüksek

3.1.1. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Zorbalık Davranış Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 3.1 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeylerine/Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=375)

Madde/Boyut	Kurban		Zorba	
	$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	ss
1. Oyuna almama	2,15	1,27	1,691,07	
2. Arkadaş grubuna almayarak yalnız bırakma	1,91	1,25	1,511,03	
3. Konuşmama, sorularına cevap vermeme	2,06	1,34	1,590,98	
4. Diğer öğrencilerin konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme	1,71	1,16	1,320,81	
5. Top oynarken bilerek pas atmama	2,10	1,45	1,501,03	
Dışlama	**1,99**	**0,85**	**1,520,65**	
6. Söylentiler çıkarma ve yayma	1,86	1,23	1,440,93	
7. Yapmadığı bir şeyle ilgili suçlama	2,04	1,31	1,390,86	
8. Laf taşıyarak arkadaşlarıyla arasını bozma	1,85	1,19	1,300,75	
9. Hakkında çeşitli yerlere çirkin sözler yazma	1,65	1,12	1,290,80	
10. Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikâyet etme	1,93	1,23	1,320,78	
11. Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme	1,77	1,13	1,260,74	
12. Olur olmaz nedenlerle ispiyonlama	1,92	1,24	1,310,74	
Söylenti çıkarma ve yayma	**1,86**	**0,83**	**1,330,51**	
13. Para ya da eşyasını zorla elinden alma	1,66	1,20	1,240,75	
14. Para ya da eşyasını çalma	1,47	1,03	1,120,55	
15. Eşyalarına bilerek zarar verme (kırma, yırtma vb.)	1,68	1,12	1,250,69	
16. Defter ya da kitaplarını çizme, karalama	1,64	1,11	1,270,72	
17. Topunu alıp kaçma	1,59	1,03	1,280,78	
18. Elbiseleri yırtma, yırtmaya çalışma, kirletme vb.	1,34	0,86	1,160,57	
19. Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma	1,74	1,16	1,200,63	
20. Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma	1,42	0,95	1,190,68	
21. Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme	1,62	1,11	1,200,69	
Eşyalarına zarar verme	**1,57**	**0,78**	**1,210,48**	



Şekil 3.1 Öğrencilerin akran zorbalığı kurban ve zorba olma düzeylerine ilişkin puanları

3.1.1.1. Öğrencilerin kurban olma durumlarına ilişkin ortalama puanları

Öğrencilerin, ölçeğin kurban olma temelindeki ortalama puanlarına bakıldığında, en düşük ortalama puanın 1,57±0,78 ile *eşyalara zarar verme* için, en yüksek ortalama puanın ise 1,99±0,85 ile *dışlama* için bulunduğu görülmektedir. Genel olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini çok fazla akran kurbanı olarak algılamadıkları söylenebilir. Boyutlar bazında bakıldığında;

Öğrencilerin *dışlama* düzeyleri 'düşük' olup bu boyutta en düşük ortalama puan $\overline{X}_{\text{Madde 4}}$=1,71±1,16 ile "*4. Diğer öğrencilerin konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme*" ve en yüksek puan $\overline{X}_{\text{Madde 1}}$=2,15±1,27 ile "*1. Oyuna almama*" için verilmiştir.

Öğrencilerin *söylenti çıkarma ve yayma* düzeyleri de 'düşük' olup bu boyutta en düşük ortalama puan $\overline{X}_{\text{Madde 9}}$=1,65±1,12 ile "*9. Hakkında çeşitli yerlere çirkin sözler yazma*" ve en yüksek puan $\overline{X}_{\text{Madde 7}}$=2,04±1,31 ile "*7. Yapmadığı bir şeyle ilgili suçlama*" için verilmiştir.

Son olarak, öğrencilerin *eşyalara zarar verme* düzeyleri 'çok düşük' olup bu boyutta en düşük ortalama puan $\overline{X}_{\text{Madde 18}}$=1,34±0,86 ile "*18. Elbiseleri yırtma, yırtmaya çalışma, kirletme vb.*" ve en yüksek puan $\overline{X}_{\text{Madde 19}}$=1,74±1,16 ile "*19. Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma*" için verilmiştir.

3.1.1.2. Öğrencilerin zorba olma durumlarına ilişkin ortalama puanları

Öğrencilerin, ölçeğin zorba olma temelindeki ortalama puanlarına bakıldığında ise tüm boyutlarda bir düşme olduğu görülmektedir (Tablo 5 ve Şekil 1). Öğrencilerin zorba olmada en düşük ortalama puanın 1,21±0,48 ile *eşyalara zarar verme* için, en yüksek ortalama puanın ise 1,52±0,65 ile *dışlama* için bulunduğu görülmektedir. Genel olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini hiçbir boyut için zorba olarak algılamadıkları söylenebilir. Boyutlar bazında bakıldığında;

Öğrencilerin *dışlama* düzeyleri ‘çok düşük’ olup bu boyutta en düşük ortalama puan $\overline{X}_{\text{Madde 4}}$=1,32±0,81 ile “*4. Diğer öğrencilerin konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme*” ve en yüksek puan $\overline{X}_{\text{Madde 1}}$=1,69±1,07 ile “*1. Oyuna almama*” için verilmiştir.

Öğrencilerin *söylenti çıkarma ve yayma* düzeyleri de ‘çok düşük’ olup bu boyutta en düşük ortalama puan $\overline{X}_{\text{Madde 11}}$=1,26±0,74 ile “*11. Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme*” ve en yüksek puan $\overline{X}_{\text{Madde 6}}$=1,44±0,93 ile “*6. Söylentiler çıkarma ve yayma*” için verilmiştir.

Son olarak, öğrencilerin *eşyalara zarar verme* düzeyleri de yine ‘çok düşük’ olup bu boyutta en düşük ortalama puan $\overline{X}_{\text{Madde 14}}$=1,12±0,55 ile “*14. Para ya da eşyasını çalma*” ve en yüksek puan $\overline{X}_{\text{Madde 17}}$=1,28±0,78 ile “*17. Topunu alıp kaçma*” için verilmiştir.

Öğrencilerin, akran zorbalık düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve sınıfa göre farklılık gösterip göstermediği aşağıda incelenmiştir (Tablo 3.2-3.4).

3.1.2. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Zorbalık Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 3.2 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375)

	Boyut	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-testi		
			n	$\overline{X}$	ss	t	Sd	P
Kurban	Dışlama	Kız	194	1,79	0,76	4,81	373	0,000***
		Erkek	181	2,20	0,90			
	Söylenti çıkarma ve yayma	Kız	194	1,74	0,76	2,92	373	0,004**
		Erkek	181	1,99	0,89			
	Eşyalarına zarar verme	Kız	194	1,47	0,71	2,68	373	0,008**
		Erkek	181	1,68	0,83			
Zorba	Dışlama	Kız	194	1,38	0,53	4,54	373	0,000***
		Erkek	181	1,67	0,72			
	Söylenti çıkarma ve yayma	Kız	194	1,23	0,42	4,21	373	0,000***
		Erkek	181	1,44	0,58			
	Eşyalarına zarar verme	Kız	194	1,12	0,31	3,98	373	0,000***
		Erkek	181	1,31	0,60			

***p<.01, ***p<.001*

Kız ve erkek öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri/puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar (ilişkisiz) gruplar t-testi ile araştırılmış ve hem kurban olma hem de zorba olma temelinde her üç boyut için de anlamlı fark olduğu bulunmuştur (Tablo 3.2). Buna göre;

3.1.2.1. Kurban olma durumuna ilişkin farklılaşmalar

Kız ve erkek öğrencilerin, *dışlama* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=4,81; p<.001]. Ortalama puanlar izlendiğinde, erkek öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$=2,20) dışlamaya ilişkin algı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Kız}}$=1,79). Başka bir deyişle, erkek öğrenciler kızlardan daha çok dışlandıklarını düşünmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin, *söylenti çıkarma ve yayma* puanları arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,92; p<.01]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$=1,99) söylenti çıkarma ve yaymaya ilişkin algı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Kız}}$=1,74). Başka bir deyişle, erkek öğrenciler kızlardan daha çok söylenti çıkarılmaya maruz kaldıklarını düşünmektedir.

Son olarak, kız ve erkek öğrencilerin *eşyalarına zarar verme* puanları arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,68; p<.01]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$=1,68) eşyalarına zarar vermeye ilişkin algı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Kız}}$=1,47). Başka bir deyişle, erkek öğrenciler kızlardan daha çok eşyalarına zarar verildiğini düşünmektedir.

3.1.2.2. Zorba olma durumuna ilişkin farklılaşmalar

Kız ve erkek öğrencilerin, *dışlama* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=4,54; p<.001]. Ortalama puanlar izlendiğinde, erkek öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$=1,67) dışlamaya ilişkin algı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Kız}}$=1,38). Başka bir deyişle, erkek öğrenciler kızlardan daha çok dışlama davranışında bulunduklarını düşünmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin, *söylenti çıkarma ve yayma* puanları arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=4,21; p<.001]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$=1,44) söylenti çıkarma ve yaymaya ilişkin algı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Kız}}$=1,23). Başka bir deyişle, erkek öğrenciler kızlardan daha çok söylenti çıkarma davranışında bulunduklarını düşünmektedir.

Son olarak, kız ve erkek öğrencilerin *eşyalarına zarar verme* puanları arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=3,98; p<.001]. Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{Erkek}}$=1,31) eşyalarına zarar vermeye ilişkin algı düzeylerinin kız öğrencilerden daha

yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{Kız}$=1,12). Başka bir deyişle, erkek öğrenciler kızlardan daha çok başkalarının eşyalarına zarar verdiklerini düşünmektedir.

Özetlemek gerekirse, kız ve erkek öğrencilerin hem kurban olma hem de zorba olma temelinde akran zorbalığı puanları arasında her üç boyut için de erkekler lehine anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, erkeklerin hem zorbalığa maruz kalma (kurban olma) hem de zorba olma temelinde puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Ancak, genel olarak araştırmaya karılan hem kız hem de erkeklerin kurban olma ve zorba olma düzeyleri çok düşüktür.

3.1.3. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Zorbalık Davranış Düzeyleri Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 3.3 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375)

	Boyut	Yaş	Betimsel İst.			t-testi		
			n	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p
Kurban	Dışlama	8-9 yaş	241	1,89	0,85	3,17	373	0,002**
		10-11 yaş	134	2,18	0,82			
	Söylenti çıkarma ve yayma	8-9 yaş	241	1,77	0,80	2,94	373	0,004**
		10-11 yaş	134	2,03	0,88			
	Eşyalarına zarar verme	8-9 yaş	241	1,55	0,80	0,94	373	0,346
		10-11 yaş	134	1,62	0,73			
Zorba	Dışlama	8-9 yaş	241	1,47	0,65	2,21	373	0,028*
		10-11 yaş	134	1,62	0,64			
	Söylenti çıkarma ve yayma	8-9 yaş	241	1,28	0,50	2,58	373	0,010*
		10-11 yaş	134	1,42	0,53			
	Eşyalarına zarar verme	8-9 yaş	241	1,17	0,44	2,12	373	0,034*
		10-11 yaş	134	1,28	0,55			

**p<.05, **p<.01*

Öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak akran zorbalığı düzeyleri/puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar (ilişkisiz) gruplar t-testi ile incelenmiş ve kurban olma temelinde iki (dışlama ile söylenti çıkarma ve yayma), zorba olma temelinde ise her üç boyut için de anlamlı fark olduğu bulunmuştur (Tablo 3.3). Buna göre;

3.1.3.1. Kurban olma durumuna ilişkin farklılaşmalar

Öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak *dışlama* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın 10-11 yaş grubu öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=3,17; p<.01]. Ortalama puanlara bakıldığında, 10-11 yaşındaki öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{10-11 yaş}}$=2,18) dışlamaya ilişkin algı düzeylerinin 8-9 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{8-9 yaş}}$=1,89). Başka bir deyişle, 10-11 yaşındaki öğrenciler daha çok dışlandıklarını düşünmektedir.

Öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak *söylenti çıkarma ve yayma* puanları arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine 10-11 yaşındaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,94; p<.01]. Ortalama puanlara bakıldığında, 10-11 yaşındaki öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{10-11 yaş}}$=2,03) söylenti çıkarma ve yaymaya ilişkin algı düzeylerinin 8-9 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{8-9 yaş}}$=1,74). Başka bir deyişle, 10-11 yaşındaki öğrenciler daha çok söylenti çıkarılmaya maruz kaldıklarını düşünmektedir.

3.1.3.2. Zorba olma durumuna ilişkin farklılaşmalar

Öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak *dışlama* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın 10-11 yaşındaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,21; p<.05]. Ortalama puanlara bakıldığında, 10-11 yaşındaki öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{10-11 yaş}}$=1,62) dışlamaya ilişkin algı düzeylerinin 8-9 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{8-9 yaş}}$=1,47). Başka bir deyişle, 10-11 yaşındaki öğrenciler daha çok dışlama davranışı gösterdiklerini düşünmektedir.

Öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak *söylenti çıkarma ve yayma* puanları arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine 10-11 yaşındaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,58; p<.05]. Ortalama puanlara bakıldığında, 10-11 yaşındaki öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{10-11 yaş}}$=1,42) söylenti çıkarma ve yaymaya ilişkin algı düzeylerinin 8-9 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{8-9 yaş}}$=1,28). Başka bir deyişle, 10-11 yaşındaki öğrenciler daha çok söylenti çıkarma ve yayma davranışı gösterdiklerini düşünmektedir.

Son olarak, öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak *eşyalarına zarar verme* puanları arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine 10-11 yaşındaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,12; p<.05]. Ortalama puanlara bakıldığında, 10-11 yaşındaki öğrencilerin ($\overline{X}_{10\text{-}11\ yaş}$=1,28) eşyalarına zarar vermeye ilişkin algı düzeylerinin 8-9 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{8\text{-}9\ yaş}$=1,17). Başka bir deyişle, 10-11 yaşındaki öğrenciler daha çok başkalarının eşyalarına zarar verme davranışı gösterdiklerini düşünmektedir.

3.1.4. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Zorbalık Davranış Düzeyleri Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 3.4 Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375)

Boyut		Okul	Betimsel İst.			t-testi		
			n	$\overline{X}$	ss	T	Sd	p
Kurban	Dışlama	Devlet	298	1,99	0,87	0,12	373	0,906
		Özel	77	1,98	0,76			
	Söylenti çıkarma ve yayma	Devlet	298	1,83	0,83	1,30	373	0,196
		Özel	77	1,97	0,83			
	Eşyalarına zarar verme	Devlet	298	1,56	0,78	0,85	373	0,396
		Özel	77	1,64	0,75			
Zorba	Dışlama	Devlet	298	1,53	0,69	0,53	373	0,598
		Özel	77	1,49	0,46			
	Söylenti çıkarma ve yayma	Devlet	298	1,34	0,55	0,34	373	0,738
		Özel	77	1,31	0,36			
	Eşyalarına zarar verme	Devlet	298	1,22	0,52	0,76	373	0,450
		Özel	77	1,17	0,25			

**p<.05*

Öğrencilerin, akran zorbalığı düzeylerinin/puanlarının eğitim gördükleri okul türüne (devlet/özel) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve Tablo 3.4' ten de görüleceği üzere hem kurban hem de zorba olma bakımından hiçbir zorbalık alt boyutu için anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05). Başka bir deyişle, devlet ve özel okullarda eğitim gören öğrencilerin zorbalık düzeyleri (hem kurban hem de zorba olma puanları) benzerdir. Başka bir deyişle bu sonuç, okul

türü değişkenin öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Analiz sonuçlarını özetlemek gerekirse;

a) Akran Zorbalığı (Kurban)

- Dışlama: $t_{(373)}$=0,12; p>.05
- Söylenti çıkarma: $t_{(373)}$=1,30; p>.05
- Eşyalarına zarar verme: $t_{(373)}$=0,85; p>.05

b) Akran Zorbalığı (Zorba olma)

- Dışlama: $t_{(373)}$=0,53; p>.05
- Söylenti çıkarma: $t_{(373)}$=0,34; p>.05
- Eşyalarına zarar verme: $t_{(373)}$=0,76; p>.05

3.2. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarında Sorun Çözme Becerileri İle İlgili Bulgular

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinin (ÇPÇE), Problem çözme becerisine güven, Öz denetim ve Kaçınma boyutu ifadeleri/maddeleri araştırmaya katılan öğrenciler tarafından '1' (Hiçbir zaman böyle davranmam) ile '5' (Her zaman böyle davranırım) arasında puanlanmaktadır. Alınan ortalama puanın yüksekliği, öğrencinin o beceri alanındaki düzeyini göstermektedir. Ölçeğin boyutları ve maddeleri, aşağıdaki seçenek ve puan aralıkları (5-1/5=0,80) dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Seçenek	**Puan Aralığı**	**Düzey**
Hiçbir zaman böyle davranmam	1,00 - 1,80	Çok düşük
Ender olarak böyle davranırım	1,81 - 2,60	Düşük
Arada sırada böyle davranırım	2,61 - 3,40	Orta
Sık sık böyle davranırım	3,41 - 4,20	Yüksek
Her zaman böyle davranırım	4,21 - 5,00	Çok yüksek

Envanterin, problem çözme becerisine güven boyutunun tüm maddeleri/ifadeleri olumluyken, öz denetim ve kaçınma boyutlarının maddeleri/ifadeleri olumsuzdur. Bu nedenle, öz denetim ve kaçınma boyutu genel ortalama puanları hesaplanırken, ilgili maddelerin puanları tersine çevrilmiştir.

3.2.1. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri İle İlgili Bulgular

Tablo 3.5 Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Düzeylerine/Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=375)

Madde/Boyut	$\overline{X}$	Ss
1. Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım	3,82	1,36
3. Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.	3,78	1,31
5. Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.	2,55	1,57
7. Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.	3,46	1,50
9. Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.	3,44	1,42
11. Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.	3,57	1,45
13. Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.	3,53	1,49
15. Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.	3,58	1,49
17. Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.	3,54	1,51
19. Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.	3,49	1,43
21. Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.	3,43	1,46
23. Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yolarını düşünerek çözeceğime inanırım.	3,54	1,49
Problem çözme becerisine güven	**3,48**	**0,89**
2. Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.	2,65	1,30
4. Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.	1,82	1,24
6. Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.	2,51	1,43
8. Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.	2,57	1,39
10. Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.	2,09	1,33
12. Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.	2,26	1,36
14. Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.	1,53	1,00
Öz denetim	**3,80**	**0,76**
16. İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.	1,53	1,02
18. Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.	2,25	1,42
20. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.	2,23	1,41
22. Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.	1,85	1,35
24. Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.	1,91	1,32
Problem çözmekten kaçınmama	**4,05**	**0,79**

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinin (ÇPÇE), Problem çözme becerisine güven, Öz denetim ve Kaçınma boyutu ve maddelerine ilişkin hesaplanan ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 3.5'te özetlenmiştir. Buna göre;

Öğrencilerin, *problem çözme becerisine güven* düzeyleri 3,48±0,89 ile 'yüksek' olarak bulunmuştur. Öğrencilerin, bu boyutta en yüksek puanı $\overline{X}_{\text{Madde 1}}$=3,82±1,36 ile "*1. Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım*" ve en düşük puanı $\overline{X}_{\text{Madde 5}}$=2,55±1,57 ile "*5. Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.*" için verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin, *öz denetim* düzeyleri 'yüksek' olup (3,80±0,76) bu boyutta en yüksek ortalama puan $\overline{X}_{\text{Madde 2}}$=2,65±1,30 ile "*2. Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.*" ve en düşük puanı $\overline{X}_{\text{Madde 14}}$=1,53±1,00 ile "*14. Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.*" için verdikleri görülmektedir.

Son olarak, öğrencilerin genel *problem çözmekten kaçınmama* düzeyleri de 'yüksek' olup (4,05±0,79) bu boyutta en yüksek ortalama puanı $\overline{X}_{\text{Madde 18}}$=2,25±1,42 ile "*18. Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.*" ve en düşük puanı $\overline{X}_{\text{Madde 16}}$=1,53±1,02 ile "*16. İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.*" için verdikleri görülmektedir.

Özetlemek gerekirse, araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmekten kaçınmama düzeyleri en yüksek bulunmuş, bunu öz denetim ve en son problem çözme becerisine güven düzeyi izlemektedir. Öğrencilerin, cinsiyet, yaş ve okul türüne göre problem çözme becerisi düzeylerinde/puanlarında anlamlı fark olup olmadığı aşağıda incelenmiştir (Tablo 3.6.-3.8.).

3.2.2. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 3.6 Öğrencilerin Problem Becerisi Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375)

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-testi		
		n	$\overline{X}$	Ss	t	sd	P
Problem çözme becerisine güven	Kız	194	3,59	0,89	2,12	373	0,033*
	Erkek	181	3,37	0,90			
Öz denetim	Kız	194	3,80	0,81	0,04	373	0,972
	Erkek	181	3,79	0,70			
Problem çözmekten kaçınmama	Kız	194	4,16	0,80	2,27	373	0,024*
	Erkek	181	3,93	0,78			

**p<.05*

Kız ve erkek öğrencilerin, problem çözme becerisi düzeyleri/puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar (ilişkisiz) gruplar t-testi ile araştırılmış ve cinsiyetin iki boyut için anlamlı farka neden olduğu bulunmuştur (Tablo 3.6.). Buna göre;

Kız ve erkek öğrencilerin, *problem çözme becerisine güven* puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,12; p<.05]. Ortalama puanlar incelendiğinde, kız öğrencilerin ($\overline{X}_{Kız}$=3,59) problem çözme becerisine güven düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{Erkek}$=3,37).

Kız ve erkek öğrencilerin, *problem çözmekten kaçınmama* puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,27; p<.05]. Ortalama puanlar incelendiğinde, kız öğrencilerin ($\overline{X}_{Kız}$=4,16) problem çözmede kaçınmama düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{Erkek}$=3,93).

Kız ve erkek öğrencilerin *öz denetim* puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$t_{(373)}$=0,04; p>.05]. Ortalama puanlara bakıldığında, kız ($\overline{X}_{Kız}$=3,80) ve erkek öğrencilerin ($\overline{X}_{Erkek}$=3,79) öz denetim puanlarının neredeyse aynı olduğu görülmektedir.

3.2.3. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 3.7 Öğrencilerin Problem Becerisi Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375)

Boyut	Yaş	Betimsel İst.			t-testi		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	P
Problem çözme becerisine güven	8-9 yaş	241	3,45	0,95	0,95	373	0,341
	10-11 yaş	134	3,54	0,78			
Öz denetim	8-9 yaş	241	3,92	0,72	4,47	373	0,000***
	10-11 yaş	134	3,57	0,78			
Problem çözmekten kaçınmama	8-9 yaş	241	4,09	0,79	1,51	373	0,133
	10-11 yaş	134	3,96	0,78			

****p<.001*

Öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak problem çözme becerisi düzeyleri/puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar (ilişkisiz) gruplar t-testi ile incelenmiş ve yaşın sadece öğrencilerin öz denetim düzeylerinde anlamlı bir farka neden olduğu bulunmuştur (Tablo 3.7.). Buna göre;

Öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak *öz denetim* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın 8-9 yaş grubu öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=4,47; p<.001]. Ortalama puanlara bakıldığında, 8-9 yaşındaki öğrencilerin ($\overline{X}_{\text{8-9 yaş}}$=3,92) öz denetim düzeylerinin 10-11 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{10-11 yaş}}$=3,57).

Öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak, *problem çözme becerisine güven* [$t_{(373)}$=0,95; p>.05] ve *problem çözmekten kaçınmama* [$t_{(373)}$=1,51; p>.05] düzeyleri ise farklılaşmamaktadır (benzerdir).

3.2.4. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 3.8 Öğrencilerin Problem Becerisi Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=375)

Boyut	Okul	Betimsel İst.			t-testi		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Problem çözme becerisine güven	Devlet	298	3,43	0,90	2,01	373	0,045*
	Özel	77	3,66	0,83			
Öz denetim	Devlet	298	3,80	0,77	0,19	373	0,852
	Özel	77	3,78	0,70			
Problem çözmekten kaçınmama	Devlet	298	3,97	0,80	2,13	373	0,032*
	Özel	77	4,21	0,74			

**p<.05*

Öğrencilerin, problem çözme becerisi düzeylerinin/puanlarının eğitim gördükleri okul türüne (devlet/özel) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve Tablo 3.8'den de görüleceği üzere okul türü, öğrencilerin problem çözme becerisine güven ve problem çözmekten kaçınmama düzeylerinde anlamlı farka neden olmaktadır. Buna göre;

Devlet ve özel okullarda eğitim gören öğrencilerin, *problem çözme becerisine güven* puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın özel okul öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,01; p<.05]. Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okul öğrencilerinin ($\overline{X}_{\text{Özel Okul}}$=3,66) problem çözme becerisine güven düzeylerinin devlet okulu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Devlet Okulu}}$=3,43).

Devlet ve özel okullarda eğitim gören öğrencilerin, *problem çözmekten kaçınmama* puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine özel okul öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(373)}$=2,13; p<.05]. Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okul öğrencilerinin ($\overline{X}_{\text{Özel Okul}}$=4,21) problem çözmekten kaçınmama düzeylerinin devlet okulu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Devlet Okulu}}$=3,97).

Devlet ve özel okullarda eğitim gören öğrencilerin *öz denetim* puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$t_{(373)}$=0,19; p>.05]. Ortalama puanlara

bakıldığında, özel okul ($\overline{X}_{\text{Özel Okul}}$=3,78) ve devlet okulu ($\overline{X}_{\text{Devlet Okulu}}$=3,80) öğrencilerinin öz denetim puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

3.3. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarında Sorun Çözme Becerilerinin Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular

3.3.1. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerilerinin Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular

Tablo 3.9 Öğrencilerin Akran Zorbalığı İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi (N=375)

	Puan		PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ENVANTERİ		
			PBÇ güven	Öz denetim	Problem çözmekten kaçınmama
AKRAN ZORBALIĞI	Dışlama (kurban)	*r*	-0,037	-,244***	-,193***
		p	0,471	0,000	0,000
	Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	*r*	-,112*	-,330***	-,180***
		p	0,030	0,000	0,000
	Eşyalarına zarar verme (kurban)	*r*	-0,084	-,219***	-,131*
		p	0,103	0,000	0,011
	Dışlama (zorba)	*r*	-,188***	-,218***	-,231***
		p	0,000	0,000	0,000
	Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	*r*	-,241***	-,178**	-,252***
		p	0,000	0,001	0,000
	Eşyalarına zarar verme (zorba)	*r*	-,172**	-,203***	-,231***
		p	0,001	0,000	0,000

**p<.05, **p<.01, ***p<.001*

Tablo 3.9.'da araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığına ilişkin algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere uygulanan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar sunulmuştur. Değişkenler arasında bulunan ilişkiler (korelasyonlar) aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir;

R	**İlişki**
0,00-0,10	Yok
0,10-0,30	Zayıf
0,30-0,50	Orta
0,50-0,70	Güçlü
0,70-1,00	Çok güçlü (Jawlik, 2016, s.132)

3.3.1.1. Kurban Olma İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

- Öğrencilerin, *dışlama* (dışlanma algıları) ile *öz denetim* ($r_{\text{Dışlanma (kurban)*Öz denetim}}$=-0,244; p<.001) ve *problem çözmekten kaçınmama* ($r_{\text{Dışlanma (kurban)*Kaçınmama}}$=-0,193; p<.001) düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin dışlanmaya ilişkin algıları yükseldikçe, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).

- Öğrencilerin, *söylenti çıkarma ve yaymaya* ilişkin algı düzeyleri ile *problem çözmeye güven* ($r_{\text{Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)*Problem çözme becerisine güven}}$=-0,112; p<.05), *öz denetim* ($r_{\text{Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)*Öz denetim}}$=-0,330; p<.001) ve *problem çözmekten kaçınmama* ($r_{\text{Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)*Kaçınmama}}$=-0,180; p<.001) düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin kendileri hakkında söylenti çıkarılması ve yayılmasına ilişkin algıları yükseldikçe, problem çözmeye güven, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).

- Öğrencilerin, *eşyalarına zarar verme* ile *öz denetim* ($r_{\text{Eşyalarına zarar verme (kurban)*Öz denetim}}$=-0,219; p<.001) ve *problem çözmekten kaçınmama* ($r_{\text{Eşyalarına zarar verme (kurban)*Kaçınmama}}$=-0,131; p<.05) düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin eşyalarına zarar verilmesine ilişkin algıları yükseldikçe, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).

3.3.1.2. Zorba Olma İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

- Öğrencilerin, *dışlama* düzeyleri ile *problem çözme becerisine güven* ($r_{\text{Dışlama*Problem çözme becerisine güven}}$=-0,188; p<.001), *öz denetim* ($r_{\text{Dışlama*Öz denetim}}$=-0,218; p<.001) ve *problem çözmekten kaçınmama* ($r_{\text{Dışlama*Kaçınmama}}$=-0,231; p<.001) düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin dışlama düzeyleri yükseldikçe, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).
- Öğrencilerin, *söylenti çıkarma ve yayma* düzeyleri ile *problem çözmeye güven* ($r_{\text{Söylenti çıkarma ve yayma*Problem çözme becerisine güven}}$ =-0,241 ve p<.001), *öz denetim* ($r_{\text{Söylenti çıkarma ve yayma*Öz denetim}}$=-0,178; p<.01) ve *problem çözmekten kaçınmama* ($r_{\text{Söylenti çıkarma ve yayma*Kaçınmama}}$=-0,252; p<.001) düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin, söylenti çıkarma ve yayma düzeyleri/puanları yükseldikçe, problem çözmeye güven, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).
- Öğrencilerin, *eşyalara zarar verme* düzeyleri ile *problem çözmeye güven* ($r_{\text{Eşyalara zarar verme*Problem çözme becerisine güven}}$ =-0,172; p<.01), *öz denetim* ($r_{\text{Eşyalara zarar verme*Öz denetim}}$=-0,203; p<.001) ve *problem çözmekten kaçınmama* ($r_{\text{Eşyalara zarar verme*Kaçınmama}}$=-0,231; p<.001) düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin eşyalara zarar verme düzeyleri yükseldikçe, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).

Öğrencilerin, problem çözme becerilerinin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisi doğrusal çoklu regresyon analizleri ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.10 Problem Çözme Becerilerinin Öğrencilerin Akran Zorbalığı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	R	R^2	ANOVA	
			F	P
Dışlama (kurban)	0,262	0,069	9,13	0,000***
Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	0,354	0,126	17,76	0,000***
Eşyalarına zarar verme (kurban)	0,239	0,057	7,49	0,000***
Dışlama (zorba)	0,312	0,097	13,35	0,000***
Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	0,335	0,112	15,61	0,000***
Eşyalarına zarar verme (zorba)	0,296	0,087	11,83	0,000***

****p<.001*

Bağımsız Değişken: Problem çözme becerisine güven, Öz denetim, Kaçınma

Tablo 3.11 Problem çözme becerilerinin öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	*B*	*Std. Hata*	*β*
Dışlama (kurban)	Sabit	3,36	0,30	
	Problem çözme becerisine güven	-0,03	0,05	-0,03
	Öz denetim	-0,23	0,06	-0,20***
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,10	0,06	-0,09
Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	Sabit	3,69	0,28	
	Problem çözme becerisine güven	-0,12	0,05	-0,13*
	Öz denetim	-0,37	0,06	-0,34***
	Problem çözmekten kaçınmama	0,00	0,06	0,00
Eşyalarına zarar verme (kurban)	Sabit	2,75	0,27	
	Problem çözme becerisine güven	-0,08	0,05	-0,09
	Öz denetim	-0,22	0,06	-0,22***
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,01	0,06	-0,01
Dışlama (zorba)	Sabit	2,91	0,22	
	Problem çözme becerisine güven	-0,13	0,04	-0,17**
	Öz denetim	-0,15	0,05	-0,17**
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,10	0,05	-0,12*
Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	Sabit	2,48	0,18	
	Problem çözme becerisine güven	-0,13	0,03	-0,22***
	Öz denetim	-0,08	0,04	-0,12*
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,10	0,04	-0,16**
Eşyalarına zarar verme (zorba)	Sabit	2,19	0,17	
	Problem çözme becerisine güven	-0,08	0,03	-0,15**
	Öz denetim	-0,10	0,04	-0,15**
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,08	0,04	-0,13*

**p<.05, **p<.01, ***p<.001*

Araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri (kurban ve zorba olma) ile problem çözme becerileri (problem çözme becerisine güven, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama) arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modellerinin altısının da p<.001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

olduğu bulunmuştur (Tablo 3.10). R^2 değerlerine bakıldığında, problem çözme becerilerinin, akran zorbalık düzeylerini açıklama yüzdeleri şöyledir;

- Dışlama (kurban) : %6,9
- Söylenti çıkarma ve yayma (kurban): %12,6
- Eşyalarına zarar verme (kurban) : %5,7
- Dışlama (zorba) : %9,7
- Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) : %11,2
- Eşyalarına zarar verme (zorba) : %8,7

Tablo 3.11'de, öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin problem çözme düzeyleri ile yordanması gösterilmektedir. Buna göre;

- Dışlama (kurban) boyutunu, öz denetim (*B*=-,23; p<.001) negatif yönde etkilemektedir.
- Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) boyutunu, problem çözme becerisine güven (*B*=-,12; p<.05) ve öz denetim (*B*=-,37; p<.001) negatif yönde etkilemektedir.
- Eşyalarına zarar verme (kurban) boyutunu, öz denetim (*B*=-,22; p<.001) negatif yönde etkilemektedir.
- Dışlama (zorba) boyutunu, problem çözme becerisine güven (*B*=-,13; p<.01), öz denetim (*B*=-,15; p<.01) ve problem çözmekten kaçınmama (*B*=-,10; p<.05) negatif yönde etkilemektedir.
- Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) boyutunu, problem çözme becerisine güven (*B*=-,13; p<.001), öz denetim (*B*=-,08; p<.05) ve problem çözmekten kaçınmama (*B*=-,10; p<.01) negatif yönde etkilemektedir.
- Eşyalarına zarar verme (zorba) boyutunu, problem çözme becerisine güven (*B*=-,08; p<.01), öz denetim (*B*=-,10; p<.01) ve problem çözmekten kaçınmama (*B*=-,08; p<.05) negatif yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin, problem çözme becerileri ile cinsiyet, yaş ve eğitim gördükleri okul türünün akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisi hiyerarşik doğrusal çoklu regresyon analizleri ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.12 Problem çözme becerileri ve cinsiyetin öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi

Bağımlı Değişken	R	R^2	ANOVA	
			F	P
Dışlama (kurban)	0,350	0,123	12,95	0,000***
Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	0,381	0,145	15,74	0,000***
Eşyalarına zarar verme (kurban)	0,272	0,074	7,40	0,000***
Dışlama (zorba)	0,375	0,141	15,13	0,000***
Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	0,383	0,147	15,90	0,000***
Eşyalarına zarar verme (zorba)	0,346	0,120	12,62	0,000***

****p<.001*

Bağımsız Değişken: Problem çözme becerisine güven, Öz denetim, Kaçınma, Cinsiyet (dummy değişken)

3.3.2. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri ve Cinsiyetlerinin Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular

Tablo 3.13. Problem çözme becerileri ve cinsiyetin öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	*B*	*Std. Hata*	B
Dışlama (kurban)	Sabit	3,47	0,29	
	Problem çözme becerisine güven	-0,02	0,05	-0,02
	Öz denetim	-0,24	0,06	-0,21***
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,08	0,06	-0,07
	Cinsiyet	-0,40	0,08	-0,23***
Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	Sabit	3,75	0,28	
	Problem çözme becerisine güven	-0,12	0,05	-0,12*
	Öz denetim	-0,38	0,06	-0,34***
	Problem çözmekten kaçınmama	0,02	0,06	0,02
	Cinsiyet	-0,24	0,08	-0,14**
Eşyalarına zarar verme (kurban)	Sabit	2,81	0,27	
	Problem çözme becerisine güven	-0,08	0,05	-0,09
	Öz denetim	-0,23	0,06	-0,22***
	Problem çözmekten kaçınmama	0,00	0,06	0,00
	Cinsiyet	-0,20	0,08	-0,13*
Dışlama (zorba)	Sabit	2,99	0,22	
	Problem çözme becerisine güven	-0,12	0,04	-0,16**
	Öz denetim	-0,16	0,05	-0,18**
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,08	0,05	-0,10
	Cinsiyet	-0,27	0,06	-0,21**
Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	Sabit	2,53	0,17	
	Problem çözme becerisine güven	-0,12	0,03	-0,21***
	Öz denetim	-0,09	0,04	-0,12*
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,09	0,04	-0,14*
	Cinsiyet	-0,19	0,05	-0,19***
Eşyalarına zarar verme (zorba)	Sabit	2,23	0,16	
	Problem çözme becerisine güven	-0,08	0,03	-0,15**
	Öz denetim	-0,10	0,04	-0,16**
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,07	0,04	-0,11*
	Cinsiyet	-0,18	0,05	-0,18***

**p<.05, **p<.01, ***p<.001*

Cinsiyet değişkeni modele *kız*=1 ve *kız değil*=0 olarak dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri (kurban ve zorba olma) ile problem çözme becerileri (problem çözme becerisine güven, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama) ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modellerinin tümünün de (altısının da) p<.001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 3.12.). R^2 değerlerine bakıldığında, problem çözme becerileri ve cinsiyetin, akran zorbalık düzeylerini açıklama yüzdeleri şöyledir;

- Dışlama (kurban) : %12,3
- Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) : %14,5
- Eşyalarına zarar verme (kurban) : %7,4
- Dışlama (zorba) : %14,1
- Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) : %14,7
- Eşyalarına zarar verme (zorba) : %12,0

Cinsiyet değişkeninin dâhil olmadığı ilk regresyon analizleri ile karşılaştırıldığında, modellerin açıklama (yordama) düzeylerinin (oranlarının) cinsiyet değişkeninin modele katılması ile birlikte tüm boyutlar için de yükseldiği görülmektedir.

Tablo 3.13'te, öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin problem çözme düzeyleri ve cinsiyetle yordanması gösterilmektedir. Buna göre;

- Cinsiyet (*B*=-,40; p<.001), Dışlama (kurban) boyutunu negatif yönde etkilemektedir.
- Cinsiyet (*B*=-,24; p<.01), Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) boyutunu negatif yönde etkilemektedir.
- Cinsiyet (*B*=-,20; p<.05), Eşyalarına zarar verme (kurban) boyutunu negatif yönde etkilemektedir.
- Cinsiyet (*B*=-,27; p<.01), Dışlama (zorba) boyutunu negatif yönde etkilemektedir.
- Cinsiyet (*B*=-,19; p<.001), Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) boyutunu negatif yönde etkilemektedir.
- Cinsiyet (*B*=-,18; p<.001), Eşyalarına zarar verme (zorba) boyutunu negatif yönde etkilemektedir.

3.3.3. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri ve Yaş Düzeylerinin Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular

Tablo 3.14 Problem çözme becerileri ve yaşın öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi

Bağımlı Değişken	R	R^2	ANOVA	
			F	P
Dışlama (kurban)	0,286	0,082	8,22	0,000***
Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	0,364	0,132	14,13	0,000***
Eşyalarına zarar verme (kurban)	0,239	0,057	5,60	0,000***
Dışlama (zorba)	0,321	0,103	10,65	0,000***
Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	0,352	0,124	13,05	0,000***
Eşyalarına zarar verme (zorba)	0,305	0,093	9,48	0,000***

****p<.001*

Bağımsız Değişken: Problem çözme becerisine güven, Öz denetim, Kaçınma, Yaş (dummy değişken)

Tablo 3.15 Problem çözme becerileri ve yaşın öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	*B*	*Std. Hata* B	
Dışlama (kurban)	Sabit	3,40	0,30	
	Problem çözme becerisine güven	-0,03	0,05	-0,03
	Öz denetim	-0,20	0,07	-0,18**
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,10	0,06	-0,10
	Yaş	-0,21	0,09	-0,12*
Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	Sabit	3,72	0,28	
	Problem çözme becerisine güven	-0,12	0,05	-0,13**
	Öz denetim	-0,35	0,06	-0,32***
	Problem çözmekten kaçınmama	0,00	0,06	0,00
	Yaş	-0,15	0,09	-0,09
Eşyalarına zarar verme (kurban)	Sabit	2,75	0,27	
	Problem çözme becerisine güven	-0,08	0,05	-0,09
	Öz denetim	-0,22	0,06	-0,22***
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,01	0,06	-0,01
	Yaş	-0,01	0,08	0,00
Dışlama (zorba)	Sabit	2,93	0,22	
	Problem çözme becerisine güven	-0,13	0,04	-0,18**
	Öz denetim	-0,13	0,05	-0,16**
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,10	0,05	-0,12*
	Yaş	-0,11	0,07	-0,08
Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	Sabit	2,50	0,17	
	Problem çözme becerisine güven	-0,13	0,03	-0,22***
	Öz denetim	-0,06	0,04	-0,09
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,10	0,04	-0,16**
	Yaş	-0,12	0,05	-0,11*
Eşyalarına zarar verme (zorba)	Sabit	2,20	0,17	
	Problem çözme becerisine güven	-0,08	0,03	-0,16**
	Öz denetim	-0,08	0,04	-0,13*
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,08	0,04	-0,13*
	Yaş	-0,08	0,05	-0,08

**p<.05, **p<.01, ***p<.001*

Yaş değişkeni modele *8-9 yaş*=1 ve *8-9 yaş değil*=0 olarak dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri (kurban ve zorba olma) ile problem çözme becerileri (problem çözme becerisine güven, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama) ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modellerinin tümünün de (altısının da) $p<.001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 3.12). R^2 değerlerine bakıldığında, problem çözme becerileri ve yaşın, akran zorbalık düzeylerini açıklama yüzdeleri şöyledir;

- Dışlama (kurban) : %8,2
- Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) : %13,2
- Eşyalarına zarar verme (kurban) : %5,7
- Dışlama (zorba) : %10,3
- Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) : %12,4
- Eşyalarına zarar verme (zorba) : %9,3

Yaş değişkeninin dâhil olmadığı ilk regresyon analizi ile karşılaştırıldığında (Tablo 3.10), modellerin açıklama (yordama) düzeylerinin (oranlarının) yaş değişkeninin modele katılması ile birlikte tüm boyutlar için küçük de olsa yükseldiği görülmektedir.

Tablo 3.15'te, öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin problem çözme düzeyleri ve yaş ile yordanması gösterilmektedir. Buna göre;

- Yaş (B=-,21; $p<.05$), Dışlama (kurban) boyutunu negatif yönde etkilemektedir.
- Yaş ($p>.05$), Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) boyutunu etkilememektedir.
- Yaş ($p>.05$), Eşyalarına zarar verme (kurban) boyutunu etkilememektedir.
- Yaş ($p>.05$), Dışlama (zorba) boyutunu etkilememektedir.
- Yaş (B=-,12; $p<.05$), Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) boyutunu negatif yönde etkilemektedir.
- Yaş ($p>.05$), Eşyalarına zarar verme (zorba) boyutunu etkilememektedir.

3.3.4. Son Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sorun Çözme Becerileri ve Okul Türünün Zorbalık Davranışlarına Etkisi İle İlgili Bulgular

Tablo 3.16 Problem çözme becerileri ve okul türünün öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi

Bağımlı Değişken	R	R^2	ANOVA	
			F	P
Dışlama (kurban)	0,262	0,069	6,83	0,000***
Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	0,363	0,132	14,02	0,000***
Eşyalarına zarar verme (kurban)	0,245	0,060	5,89	0,000***
Dışlama (zorba)	0,312	0,097	9,99	0,000***
Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	0,335	0,112	11,70	0,000***
Eşyalarına zarar verme (zorba)	0,296	0,088	8,88	0,000***

****p<.001*

Bağımsız Değişken: Problem çözme becerisine güven, Öz denetim, Kaçınma, Okul türü (dummy değişken)

Tablo 3.17 Problem çözme becerileri ve okul türünün öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çoklu regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	*B*	*Std. Hata*	B
Dışlama (kurban)	Sabit	3,37	0,32	
	Problem çözme becerisine güven	-0,03	0,05	-0,03
	Öz denetim	-0,23	0,06	-0,20***
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,10	0,06	-0,09
	Okul türü	0,00	0,11	0,00
Söylenti çıkarma ve yayma (kurban)	Sabit	3,85	0,30	
	Problem çözme becerisine güven	-0,13	0,05	-0,14**
	Öz denetim	-0,37	0,06	-0,33***
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,01	0,06	-0,01
	Okul türü	-0,16	0,10	-0,08
Eşyalarına zarar verme (kurban)	Sabit	2,86	0,29	
	Problem çözme becerisine güven	-0,09	0,05	-0,10
	Öz denetim	-0,22	0,06	-0,22***
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,02	0,06	-0,02
	Okul türü	-0,10	0,10	-0,05
Dışlama (zorba)	Sabit	2,91	0,24	
	Problem çözme becerisine güven	-0,13	0,04	-0,17**
	Öz denetim	-0,15	0,05	-0,17**
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,10	0,05	-0,12*
	Okul türü	0,00	0,08	0,00
Söylenti çıkarma ve yayma (zorba)	Sabit	2,50	0,19	
	Problem çözme becerisine güven	-0,13	0,03	-0,22***
	Öz denetim	-0,08	0,04	-0,12*
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,10	0,04	-0,16**
	Okul türü	-0,02	0,06	-0,02
Eşyalarına zarar verme (zorba)	Sabit	2,17	0,18	
	Problem çözme becerisine güven	-0,08	0,03	-0,15**
	Öz denetim	-0,10	0,04	-0,15**
	Problem çözmekten kaçınmama	-0,08	0,04	-0,13*
	Okul türü	0,02	0,06	0,02

**p<.05, **p<.01, ***p<.001*

Okul türü değişkeni modele *devlet okulu*=1 ve *devlet okulu değil*=0 olarak dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri (kurban ve zorba olma) ile problem çözme becerileri (problem çözme becerisine güven, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama) ve okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modellerinin tümünün de (altısının da) $p<.001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 3.16). R^2 değerlerine bakıldığında, problem çözme becerileri ve yaşın, akran zorbalık düzeylerini açıklama yüzdeleri şöyledir;

- Dışlama (kurban) : %6,9
- Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) : %13,2
- Eşyalarına zarar verme (kurban) : %6,0
- Dışlama (zorba) : %9,7
- Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) : %11,2
- Eşyalarına zarar verme (zorba) : %8,8

Okul türü değişkeninin dâhil olmadığı ilk regresyon analizi ile karşılaştırıldığında (Tablo 3.12), modellerin açıklama (yordama) düzeylerinin (oranlarının) okul türü değişkeninin modele katılması ile birlikte çok küçük yükselme gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.17'de, öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin problem çözme düzeyleri ve okul türü ile yordanması gösterilmektedir. Buna göre, okul türü, hiçbir akran zorbalığı boyutunu istatistiksel olarak anlamlı olarak etkilemektedir;

- Okul türü ($p>.05$), Dışlama (kurban) boyutunu etkilememektedir.
- Okul türü ($p>.05$), Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) boyutunu etkilememektedir.
- Okul türü ($p>.05$), Eşyalarına zarar verme (kurban) boyutunu etkilememektedir.
- Okul türü ($p>.05$), Dışlama (zorba) boyutunu etkilememektedir.
- Okul türü ($p>.05$), Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) boyutunu etkilememektedir.
- Okul türü ($p>.05$), Eşyalarına zarar verme (zorba) boyutunu etkilememektedir.

4. BÖLÜM SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, 9-10 yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin akran zorbalık düzeyleri üzerinde etkisine ilişkin bir önceki bölümde yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları özetlenerek tartışılmıştır.

4.1. Akran Zorbalığına İlişkin Sonuçlar

Zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalarda (Fekkes, Pijpers ve Verlove-Vanhorick, 2005; Hazler, 1994; Kumpulainen, Rasanen ve Puura, 2001; Natvig, Albregtsen ve Qvarnstrom, 2001; Olweus, 1993a; Rigby ve Slee, 1993) zorbalığın, öğrencileri ruhsal, fiziksel ve akademik açıdan rahatsız eden, hayat kalitesini olumsuz etkileyen bir yaşantı olduğunu ortaya koymaktadır.

Zorbalıkla ilgili ilk çalışmalar İskandinav ülkelerinde başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri günümüzde zorbalık sorunundan en çok etkilenen devlettir (Dölek, 2002). Amerika'daki öğrencilerin %20'si zorbalığa maruz kalmıştır. Bunlar çoğunlukla yeterince yetişkin desteği alamayan ve alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklardır. Bu nedenle A.B.D' deki okulların %97'si zorbalığı önleme ile ilgili programlar geliştirmişler ve bu programları uygulamışlardır (Withney ve Smith, 1993; Çayırdağ, 2006).

Pişkin (2005), dünya çapında zorba ve kurban olaylarının yaygınlığına ilişkin yaptığı taramalardan ulaştığı oranları şu şekilde özetlemektedir: Zorba öğrenci oranları; İngiltere'de %20; İtalya'da% 15-20; ABD'de %13; Kanada'da %12; Norveç'te %7; Yunanistan'da %6'dır. Kurban öğrenci oranları ise; Avustralya'da %30-50; Portekiz'de %20-22; Kanada'da %21; Yunanistan'da %15-30; İtalya'da %8-40; İngiltere'de %04-36; ABD'de %10'dur.

Öğrencilerin, ölçeğin kurban olma temelindeki ortalama puanlarına bakıldığında, *dışlama* ve *söylenti çıkarma ve yayma* düzeylerinin 'düşük', *eşyalara zarar verme* düzeylerinin ise 'çok düşük' olduğu bulunmuştur. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, genel olarak, araştırmaya katılan 9-10 yaş grubu çocukların kendilerini akran kurbanı olarak pek algılamadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin, ölçeğin zorba olma temelindeki ortalama puanlarına bakıldığında ise tüm boyutlarda kurban olma durumu ortalama puanlarına göre bir düşme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin zorba olmada en düşük ortalama puanın *eşyalara zarar verme* için, en yüksek ortalama puanın ise *dışlama* için bulunduğu görülmüş ve tüm boyutlar için zorba olma düzeyleri 'çok düşük' bulunmuştur. Genel olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini hiçbir boyut için zorba olarak algılamadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin, akran zorbalık düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve sınıfa göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara bakıldığında;

4.1.1. Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin, akran zorbalık düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve sınıfa göre farklılıklaşma düzeyleri incelendiğinde hem kurban olma hem de zorba olma temelinde her üç boyut için de kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Kurban olma temelinde, kız ve erkek öğrencilerin, *dışlama, söylenti çıkarma ve yayma* ve *eşyalarına zarar verme* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, erkek öğrenciler, kızlardan daha çok dışlandıklarını, söylentilere maruz kaldıklarını ve eşyalarına zarar verildiğini düşünmektedir.

Zorba olma temelinde ise zorbalığa maruz kalmada olduğu gibi, kız ve erkek öğrencilerin, *dışlama, söylenti çıkarma ve yayma* ve *eşyalarına zarar verme* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, erkek öğrenciler, kızlardan daha çok dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ile başkalarının eşyalarına zarar verme davranışı gösterdiklerini düşünmektedir.

Özetlemek gerekirse, kız ve erkek öğrencilerin hem kurban olma hem de zorba olma temelinde akran zorbalığı puanları arasında her üç boyut için de erkekler lehine anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, erkeklerin hem zorbalığa maruz kalma (kurban olma) hem de zorba olma temelinde puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Ancak, genel olarak araştırmaya karılan hem kız hem de erkeklerin kurban olma ve zorba olma düzeyleri çok düşüktür.

Cinsiyetler arasındaki fark akran zorbalığında belirginleşmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunluğunda erkekler kızlara göre daha fazla zorbalık uygulamaktadırlar (Austin ve Joseph, 1996; Boulton ve Smith 1994; Boulton ve Underwood, 1992; Whitney ve Smith, 1993). Bazı araştırmalarda da akran zorbalığı gösterme açısından cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığı ortaya konulmuştur (Andreu, 2000, Mynard ve Joseph, 1997).

Akran zorbalığını cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurarak maruz kalınan zorbalığın türleri açısından ele alındığında erkek kurbanlar daha çok fiziksel zorbalık türü davranışlara; kız kurbanlar ise, daha çok dolaylı bir biçimde sözel ve sosyal olarak dışlama türü zorbalıklara maruz kalmaktadır (Perry ve diğerleri, 1989; Whitney ve Smith, 1993; Olweus, 1993; Banks, 1997).

Bazı araştırmalarda da zorbalık yapan erkeklerin sözle sataşmayı en az kızlar kadar kullandıkları kurbanlarına lakap taktıkları, küçük düşürücü ifadeler kullanarak hitap ettiklerini belirtilmiştir (Besag, 1995; Olweus, 1995; Roland, 1989).

Olweus(1995)'a göre erkekler kızlara kıyasla üçte iki oranında daha fazla zorbalık yapmaktadır. Erkekler daha çok fiziksel şiddete; kızlar genellikle sosyal dışlanmaya maruz kalırlar. Erkekler daha çok birinci tür zorbalık uygularken kızların çoğu dışlama, oyuna almama, ya da dalga geçme zorbalık türlerini uyguladıkları görülmüştür (Olweus,1995; Pişkin 2002).

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde erkeklerin, hem kızlara hem de erkeklere daha fazla zorbalık davranışlarını sergilediği görülmüştür. Erkeklerin daha çok fiziksel zorbalık davranışları sergilerken kızların ise sözlü sataşma davranışları sergilemektedir. Kızların hemcinslerine zorbalıkta bulunduğu, ancak erkek öğrencilerin kız öğrencilere karşı zorbalıkta bulunurken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere karşı zorbalık yapma oranlarının belirgin düzeyde düşük olduğu bulunmuştur (Gültekin, 2003; Pişkin, 2002).

Çayırdağ (2006)'ın araştırma bulgularına göre, zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla başetme düzeylerinin kız ve erkekler arasında anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuştur. Erkeklerin hem zorbalık eğilimleri toplam puanları hem de zorbalık eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar, kızların puanlarından daha yüksektir.

Pişkin (2002) tarafından Ankara ilinde 1154 ilköğretim öğrencisiyle yapılan araştırmada zorba öğrencilerde erkeklerin; kurbanlarda ise kızların oranı anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Pişkin ve Ayas (2006), zorbalık olaylarının sadece erkek öğrencilerin yoğun olduğu meslek liselerinde daha yoğun görülürken, sadece kızların olduğu kız meslek liselerinde ise çok az görüldüğünü tespit etmişlerdir.

Yukarıda ifade edilen araştırma bulguları incelendiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fazla zorbalık yaptığı görüldüğü gibi erkek öğrencilerin daha çok zorba davranışlara maruz kaldığı da anlaşılmaktadır.

4.1.2. Yaşa İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak akran zorbalığı düzeyleri/puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve kurban olma temelinde iki (*dışlama* ile *söylenti çıkarma ve yayma*), zorba olma temelinde ise her üç boyut için de anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Kurban olma temelinde, öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak *dışlama* ile *söylenti çıkarma ve yayma* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın 10-11 yaşındaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, 10-11 yaşındaki öğrenciler, 8-9 yaş grubundaki öğrencilerden daha çok dışlandıklarını ve söylenti çıkarılmaya maruz kaldıklarını düşünmektedir.

Zorba olma temelinde, öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak *dışlama, söylenti çıkarma ve yayma* ile *eşyalarına zarar verme* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın 10-11 yaşındaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, 10-11 yaşındaki öğrenciler, 8-9 yaş grubundaki öğrencilerden daha çok dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ile başkalarının eşyalarına zarar verme davranışı gösterdiklerini düşünmektedir.

Literatürde akran zorbalığını sınıf düzeyi ya da yaş değişkeni bakımından inceleyen araştırmalar da görülmektedir. Genel olarak birçok araştırmanın sonucunda genel olarak zorbaca davranışlara hedef olmanın yaş aldıkça azaldığı ve küçük çocukların daha fazla oranda akran zorbalığına hedef oldukları belirtilmiştir (Boulton

ve Underwood 1992; Kristensen ve Smith, 2003; Olweus, 1985; 1993; Rivers ve Smith, 1994; Seals ve Young, 2003; Smith, Madsen ve Moody, 1999; Whitney ve Smith 1993).

Pişkin (2002), ilköğretim okullarında, ikinci kademede karşılaşılan zorbalığın birinci kademeye göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin zorbalığa uğradıklarını ilköğretim birinci kademede en çok öğretmenlerine ikinci kademede ise arkadaşlarına söylediklerini; rehber öğretmene söyleme oranının ise ilköğretim ikinci kademede birinci kademeye göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Başka bir araştırmada, zorbalığın ilkokul düzeyinde artmakta, ortaokul düzeyinde en üst seviyeye çıkmakta ve 11. ve 12. Sınıflarda ise azalma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Banks, 1997; Salmivalli, 2002; Seals ve Young, 2003)

Ancak Yurtal ve Cenkseven (2006), tarafından yapılan çalışmada da yaşça küçük olanların daha fazla zorbalığa uğradıklarını, yaşça büyük olanların ise daha fazla zorbalık yaptığı belirtilmiştir.

Kandemir'in (2006) yapmış olduğu çalışmasında da zorbalığın büyük sınıflardaki öğrenciler arasında daha fazla olduğunu göstermektedir.

Ancak yukarıdaki görüşlere farklı bir görüş ileri süren Dölek (2002) yaptığı araştırmasında akran zorbalığı gösterme puanlarında yaşa bağlı olarak bir değişme olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bu görüşü Atik (2006) zorbalıkla sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulamayarak desteklemektedir. Özen (2006) de yaşla beraber zorbalığa maruz kalmanın azaldığını saptamıştır.

Akran zorbalığına maruz kalma düzeyinin yaşa bağlı olarak niteliğinin değiştiğini zorbalığın ortadan kalkmadığını ortaya koyan araştırmacılar olmuştur. Borg (1998) sınıf düzeyin artması ile öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile zorbaca davranışların azalmadığını sadece biçim değiştirerek fiziksel zorbalık yerine daha pasif olan sözel zorbalığın aldığını savunmaktadır (Borg, 1998; Akt: Ayas,2008).

Benzer bir görüşü savunan Pery, Pery ve Weiss (1989) ise, 9,10 ve 11 yaş grubundaki öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada ilerleyen yaşla birlikte çocukların fiziksel akran zorbalığına uğrama oranlarında düşüş olduğunu fakat sözel zorbalığa uğrama düzeyinin değişmediğini saptamışlardır.

Yukarıda belirtilen araştırma bulguları incelendiğinde bazı araştırmalarda bazı zorbalık türlerinin aynı kaldığı ya da biçim değiştirdiği dikkati çekerken, pek çok araştırmada zorbalığın yaşla beraber azalmakta olduğu saptanmıştır.

4.1.3. Okul Türüne İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin, akran zorbalığı düzeylerinin/puanlarının eğitim gördükleri okul türüne (devlet/özel) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlerin sonucuna göre hem kurban hem de zorba olma bakımından hiçbir zorbalık alt boyutu için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle, devlet ve özel okullarda eğitim gören öğrencilerin zorbalık düzeyleri (hem kurban hem de zorba olma puanları) benzerdir.

Hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında okul türü açısından bakıldığında daha çok devlet okulu ve özel okul olarak ele alındığı görülmektedir (Dölek, 2002; Çayırdağ, 2006; Roland ve Munthe, 1989).

Yurt dışında okul türü açısından yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmaları bulgularından bazıları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Olweus (1995), İskandinav ülkelerinde yaptığı çalışmasında zorbalığın sıklığını okul türü bakımından incelemiş, arada anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Fonseca, Garcia ve Perez (1989), İspanya örneklemi ile yaptıkları araştırmalarında özel okul ile devlet okullarında meydana gelen zorbalık oranlarında bir farklılık bulamamıştır.

Dölek (2002) çalışmasında zorbalığa uğrama ve zorbaca davranışlarda okul türü açısından bir ilişki bulmamıştır. Sadece, devlet okullarındaki öğrencilerin özel okula kıyasla daha büyük bir kısmının sınıflarında diğer çocukların zorbalığına uğradıklarını düşündüklerini bulmuştur.

Pişkin ve Ayas (2005), Ankara'daki genel lise, endüstri meslek lisesi ve kız meslek lisesinde okuyan 885 öğrenci üzerinde yapılan ve lise öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın türü ve sıklığını araştırmıştır. Bu araştırmada zorbalık yapan öğrenci oranlarının endüstri meslek lisesi öğrencileri arasında %35,4; genel akademik lise öğrencileri arasında %34,4 ve kız meslek lisesi öğrencileri arasında ise %13,8

olduğu saptanmıştır.

Yine, Pişkin ve Ayas (2008) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise zorbalık olaylarının Anadolu Liselerinde diğer liselere göre daha az yaşandığı saptanmıştır.

Delfabro ve diğerlerinin (2006) çalışmalarında tek cinsiyetin hâkim olduğu devlet okullarında okuyan erkek öğrencilerin zorbaca davranışlara maruz kalma oranları kızlara göre daha fazla, karma eğitimin yapıldığı özel okullarda ise kızların zorbaca davranışlara maruz kalma oranı daha yüksektir.

Çayırdağ'a göre (2006), yaptığı çalışmasında okul türü açısından zorbalık eğiliminde anlamlı derecede bir fark bulurken zorbalıkla baş etme düzeyinde farklılık olmadığını saptamıştır. Devlet okulu öğrencilerinin zorbalık eğilimi toplam puanları ve anlamlı farkın tespit edildiği zorbalık eğiliminin haklı görme, başkalarını üzme ve güç kullanma boyutlarından aldıkları puanlar özel okul öğrencilerinin puanlarından düşüktür.

4.2. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Bugünün toplumu, kritik ve analitik düşünebilen, yaratıcı, karşılaştığı değişik problemleri çözebilen bireyleri gerektirmektedir. Bu bağlamda problem çözme, bireyin demokratik tavır ve tutum geliştirme, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi becerilerini geliştirmektedir (Demirel, 2004).

Problem yaratan değil, problem çözebilen bir gençlik yetiştirebilmek için bu yöntemin öğretmen adaylarınca bilinmesi ve etkili bir şekilde kullanılması gerekir. Öğretmen, yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrencilerin farklı yaş dilimlerine göre düşünme ve problem çözme aşama ve stillerini göz önüne alarak, belirli bir problem çözümünü empoze etmek yerine, öğrencinin problem çözme becerisinin gelişmesini desteklemelidir (Dona ve diğ., 1997).

Dereli (2008), altı yaşındaki çocuklara yönelik on bir hafta haftada iki kez toplam yirmi iki oturumda yürüttüğü sosyal beceri programı sonucunda eğitime katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde önemli artışlar olduğunu, ancak kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde önemli bir değişimin olmadığını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin, *problem çözme becerisine güven*, *öz denetim* ve problem çözmekten *kaçınmama* düzeyleri 'yüksek' bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmekten kaçınmama düzeyleri en yüksek bulunmuş, bunu öz denetim ve en son ise problem çözme becerisine güven düzeyinin izlediği görülmüştür.

Öğrencilerin, cinsiyet, yaş ve okul türüne göre problem çözme becerisi düzeylerinde/puanlarında anlamlı fark olup olmadığı aşağıda incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Kız ve erkek öğrencilerin, problem çözme becerisi düzeyleri/puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan analizlerin sonucunda cinsiyetin iki boyut için anlamlı farka neden olduğu bulunmuştur. Buna göre; kız ve erkek öğrencilerin, *problem çözme becerisine güven* ve *problem çözmekten kaçınmama* puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve kız öğrencilerin problem çözme becerisine güven ve problem çözmekten kaçınmama düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmadaki bulgular literatürdeki benzer çalışmaların (Dinçer, 1995; Korkut, 2002) bulguları ile paralellik gösterirken, problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı yönündeki bazı çalışma (Çam, 1996; Kasap, 1997; Basmacı, 1998; Görmez, 1998; Erdem, 2001; Güven ve Akyüz, 2001; Serin, 2001; Özkütük ve arkadaşları, 2003) bulguları ile çelişmektedir.

Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011) ise lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin yaşlarına göre problem çözme becerilerinin önemli farklılıklar göstermediğini, kızların erkeklere göre daha yüksek problem çözme becerileri düzeylerine sahip olduklarını belirtmektedir.

Özbulak ve Aypay (2009), İzmir ilindeki farklı türlerinde eğitim alan 200 öğrenciyle araştırma yapmışlardır. Bu araştırmasındaki bulgularına göre atılganlık ve genel problem çözmeyle problem çözme alanlarından kaçıngan, düşünen, değerlendirici, kendine güvenliyle planlı boyutlarında cinsiyete göre önemli farklılıklar yokken aceleci boyutta erkeklerin kızlara göre önemli düzeyde daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğunu bildirmektedirler.

4.2.2. Yaşa İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin, yaşlarına bağlı olarak *öz denetim* puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın 8-9 yaş grubu öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, 8-9 yaşındaki öğrencilerin öz denetim düzeyleri 10-11 yaşındaki öğrencilerden daha yüksektir.

Yılmaz ve ark. (2009) problem çözme becerisi ile öğrencilerin sınıfları arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır ($p<0.05$).

Yurttaş ve Yetkin (2003) sağlık yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin 4.sınıf öğrencilere göre yüksek olduğunu belirlemiştir. Birçok araştırmacı üniversite eğitiminin eleştirel düşünme beceri gelişimini yeterince desteklemediği ve konunun üzerinde önemle durulması gerektiğini ifade etmektedir (Kaya, 1997; Dil, 2001).

Katkat ve Mızrak (2003)'ın yapmış olduğu araştırma bulgusunda sınıf seviyesi yükseldikçe problem çözme becerisinin de yükseldiğini ortaya koymuşlardır.

Genç ve Kalafat (2010)Öğretmen adaylarının empatik becerileri ve problem çözme becerilerini incelediği araştırma bulgularında, kadın ve erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin üniversitenin son sınıfında okuyan öğrencilerin bir önceki sınıf düzeyinde eğitim alan öğrencilere göre önemli düzeyde daha düşük problem çözme becerisine sahip olduklarını bulmuşlardır.

4.2.3. Okul Türüne İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin, problem çözme becerisi düzeylerinin/puanlarının eğitim gördükleri okul türüne (devlet/özel) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizin sonucunda okul türünün, öğrencilerin problem çözme becerisine güven ve problem çözmekten kaçınmama düzeylerinde anlamlı farka neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre; devlet ve özel okullarda eğitim gören öğrencilerin, *problem çözme becerisine güven* ve *problem çözmekten kaçınmama* puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın özel okul öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle

özel okul öğrencilerinin problem çözme becerisine güven ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri devlet okulu öğrencilerinden daha yüksektir.

Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011)'in yapmış oldukları araştırmada on birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin diğer sınıf düzeylerine göre önemli seviyede daha düşük olduğunu, fen lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin diğer okul türlerinde eğitim gören öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Korkut (2002), Ankara'da 239 kız, 155 erkek öğrenci olmak üzere toplam 394 lise öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmasında problem çözme becerilerini incelemiştir. Kız öğrencilerin erkeklere oranla daha iyi problem çözme becerilerine sahip olduklarını bulmuştur. Aynı zamanda süper lise kısmında eğitim alan öğrencilerin normal lise kısmında eğitim alanlara oranla ve yaşları on altıdan büyük olan öğrencilerin yaşları on beşten daha küçük olanlara oranla problem çözme becerileri daha yüksektir.

4.3. Öğrencilerin Akran Zorbalığı ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

4.3.1. Kurban Olma İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar:

- Öğrencilerin, *dışlama* (dışlanma algıları) ile *öz denetim* ve *problem çözmekten kaçınmama* düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin dışlanmaya ilişkin algıları yükseldikçe, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).
- Öğrencilerin, *söylenti çıkarma ve yaymaya* ilişkin algı düzeyleri ile *problem çözmeye güven*, *öz denetim* ve *problem çözmekten kaçınmama* düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin kendileri hakkında söylenti çıkarılması ve yayılmasına ilişkin algıları yükseldikçe, problem çözmeye güven, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).

- Öğrencilerin, *eşyalarına zarar verme* ile *öz denetim* ve *problem çözmekten kaçınmama* düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin eşyalarına zarar verilmesine ilişkin algıları yükseldikçe, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).

4.3.2. Zorba Olma İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar:

Zorbaca davranışlara başvuran öğrencilerin okul kurallarını ihlal etmeleri, saldırganca davranışlara ve şiddete başvurmalarının yanında kişilerarası ilişkilerde de başarılı olmadıkları belirtilmektedir (Olweus, 2005).

Bu bilgiler ışığında zorba ve kurban öğrencilerin okula ve çevreye uyum göstermede ve kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemleri çözmede sorun yaşadıkları söylenebilir. Kişilerarası ilişkilerde, duygusal-davranışsal alanlarda, okulda yaşanılan problemler bireyin problem çözme becerilerindeki yetersizliğin bir göstergesi olabilir (Avcıoğlu, 2005; Segrin, 2001).

- Öğrencilerin, *dışlama* düzeyleri ile *problem çözme becerisine güven*, *öz denetim* ve *problem çözmekten kaçınmama* düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin dışlama düzeyleri yükseldikçe, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).
- Öğrencilerin, *söylenti çıkarma ve yayma* düzeyleri ile *problem çözmeye güven*, *öz denetim* ve *problem çözmekten kaçınmama* düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin, söylenti çıkarma ve yayma düzeyleri/puanları yükseldikçe, problem çözmeye güven, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).
- Öğrencilerin, *eşyalara zarar verme* düzeyleri ile *problem çözmeye güven*, *öz denetim* ve *problem çözmekten kaçınmama* düzeyleri/puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin eşyalara zarar verme düzeyleri yükseldikçe, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama düzeyleri düşmektedir (veya tersi).

Kurtyılmaz (2005), 853 öğretmen adayı üzerinde, bu öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı, iletişim ve problem çözme becerileriyle olan ilişkilerini incelemiştir. Saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim süreci içerisinde problem çözme becerisi öğrencilere kazandırılmak istenen birçok özellikten bir tanesidir. Eğitim süreci içerisinde öğrencilerin iyi birer problem çözücü olmaları beklenmektedir (Elias, 2003). Eğitimciler öğrencilerin bireysel veya grupla ilgili problemlerine yardım ederken, öğrencilerin problemin neden kaynaklandığını anlamalarını sağlayarak, öğrencilere acele tepki vermenin veya davranmanın arkasında oluşabilecek olumsuzluklara bakmaları konusunda yardımcı olmalıdırlar (McCarty ve Hazelkor, 2001).

Öğrencilerin, problem çözme becerilerinin akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin yapılan analizlerin aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri (kurban ve zorba olma) ile problem çözme becerileri (problem çözme becerisine güven, öz denetim ve problem çözmekten kaçınmama) arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modellerinin altısının da istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Etki düzeyleri incelendiğinde, problem çözme becerilerinin, akran zorbalık düzeylerini açıklama yüzdeleri şöyledir;

- Dışlama (kurban) : %6,9
- Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) : %12,6
- Eşyalarına zarar verme (kurban) : %5,7
- Dışlama (zorba) : %9,7
- Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) : %11,2
- Eşyalarına zarar verme (zorba) : %8,7

Öğrencilerin, problem çözme becerileri ile cinsiyet, yaş ve eğitim gördükleri okul türünün akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisi hiyerarşik doğrusal çoklu regresyon analizleri ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri (kurban ve zorba olma) ile problem çözme becerileri (problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma) ve *cinsiyet* arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modellerinin tümünün de (altısının da) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Etki düzeyleri incelendiğinde, problem çözme becerileri ve cinsiyetin, akran zorbalık düzeylerini açıklama yüzdeleri şöyledir;

- Dışlama (kurban) : %12,3
- Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) : %14,5
- Eşyalarına zarar verme (kurban) : %7,4
- Dışlama (zorba) : %14,1
- Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) : %14,7
- Eşyalarına zarar verme (zorba) : %12,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri (kurban ve zorba olma) ile problem çözme becerileri (problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma) ve *yaş* arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modellerinin tümünün de (altısının da) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Etki düzeyleri incelendiğinde, problem çözme becerileri ve yaşın, akran zorbalık düzeylerini açıklama yüzdeleri şöyledir;

- Dışlama (kurban) : %8,2
- Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) : %13,2
- Eşyalarına zarar verme (kurban) : %5,7
- Dışlama (zorba) : %10,3
- Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) : %12,4
- Eşyalarına zarar verme (zorba) : %9,3

Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin, akran zorbalığı düzeyleri (kurban ve zorba olma) ile problem çözme becerileri (problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma) ve *okul türü* arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve

oluşturulan regresyon modellerinin tümünün de (altısının da) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Etki düzeyleri incelendiğinde, problem çözme becerileri ve yaşın, akran zorbalık düzeylerini açıklama yüzdeleri şöyledir;

- Dışlama (kurban) : %6,9
- Söylenti çıkarma ve yayma (kurban) : %13,2
- Eşyalarına zarar verme (kurban) : %6,0
- Dışlama (zorba) : %9,7
- Söylenti çıkarma ve yayma (zorba) : %11,2
- Eşyalarına zarar verme (zorba) : %8,8

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Eğitim Fakültelerine öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik dersler konulmalı ve öğretim elemanları derslerde öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim yaklaşımlarını kullanmalıdır.
2. Zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan çocuklara yönelik problem çözme becerileri grup rehberliği programları hazırlanarak müdahale çalışmaları planlanabilir.
3. Erken müdahale açısından öğrenciler zorbalık hakkında, öğretmenler de zorbalık davranışlarına maruz kalma belirtileri ve bu tür durumlarda yapılması gerekenler hakkında bilgilendirilmelidir.
4. İlkokullarda problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup çalışmaları yapılmalı.
5. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığının problem çözme becerileri arasındaki ilişki ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmeli.
6. Problem çözme becerileri eğitim programının akran zorbalığı üzerinde önemli etkisinden dolayı problem çözme becerileri geliştirmeye yönelik eğitim programlarında yer alması önerilebilir.
7. Araştırma ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarla sınırlıdır. Bu sebeple de benzer araştırmaların okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar farklı sınıf düzeylerinde yapılması önerilebilir.

EKLER

Ek-1 Bilgilendirilmiş Onam Formu
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Seher YAVAŞ tarafından yürütülen "**Son Çocukluk Döneminde (9-10Yaş) Sorun Çözme Becerilerinin Akran Zorbalığına Etkisinin İncelenmesi**" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. **Araştırmayla İlgili Bilgiler:**
   a. Araştırmanın Amacı: Son Çocukluk Döneminde Sorun Çözme Becerilerinin Akran Zorbalığına Etkisinin İncelenmesi
   b. Araştırmanın İçeriği: Sorun Çözme Becerilerinin Akran Zorbalığına Etkisi
   c. Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma **x Tez çalışması**
2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.
Katılımcının (Kendi el yazısı ile)
İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;
Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)
İmzası:

Not: *Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.*

Ek-2 Kişisel Bilgi Formu

Son Çocukluk Döneminde Sorun Çözme Becerilerinin Akran Zorbalığına Etkisine İlişkin
Kişisel Bilgi Formu

Son Çocukluk Döneminde (9-10 yaş) Sorun Çözme Becerilerinin Akran Zorbalığına Etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma yapmaktayız. Bu çalışmanın kapsamında okullarda akran zorbalığı ve sorun çözme becerilerinin belirlenmesi amacıyla sizden bilgi almayı amaçlamaktayız. Bu doğrultuda size 8 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu, 17 maddeden oluşan Akran Zorbalığı İlkokul Ölçeği ve 24 maddeden oluşan Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri soruları yöneltilecektir. Sorularımızın toplam yanıtlama süresi 20 dakikadır. Araştırmamıza katılmak tamamen gönüllük esasına dayalıdır. Araştırma esnasında sizden alınan bilgiler gizli kalacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı
Seher YAVAŞ

Kişisel Bilgi Formu

1) Hangi okulda okuyorsunuz?
2) Kaçıncı sınıftasınız?
3) Kaç yaşındasınız?
4) Cinsiyetiniz nedir?
( ) Kız ( ) Erkek
5) Annenizin öğrenim düzeyi nedir?
( ) Okur-yazar değil
( ) Okur-yazar
( ) İlkokul-Ortaokul
( ) Lise
( ) Üniversite
( ) Master-Doktora
6) Babanızın öğrenim düzeyi nedir?
( ) Okur-yazar değil
( ) Okur-yazar
( ) İlkokul-Ortaokul
( ) Lise
( ) Üniversite
( ) Master-Doktora
7) Anne ve baba birlikte yaşıyorlar mı?
( ) Birlikte yaşıyorlar ( ) Ayrı yaşıyorlar
8) Kiminle ya da kimlerle yaşıyorsunuz?
( ) Anne ve baba ile birlikte
( ) Anne ile birlikte
( ) Baba ile birlikte
( ) Diğer aile büyükleri ile birlikte
( ) Diğer (Belirtiniz)

CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

Ek-3 Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda, öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu tür söz ve eylemleri kendilerinden daha güçsüz öğrencilere yaparak onları **rahatsız** ederler. Sizden istenen **son bir yıl içinde** bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradığınızı **BANA YAPILDI** sütununa, sizin diğer öğrencilere ne sıklıkla yaptığınızı ise **BEN YAPTIM** sütununa işaretlemenizdir.

Adınızı ve soyadınızı yazmayınız ve sorulara lütfen **dürüst** cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimseye gösterilmeyecektir. Hepinize şimdiden teşekkürler.

TABLO A

		BANA YAPILDI						**BEN YAPTIM**				
		Hemen hemen hergün	**Haftada en az 1 defa**	**Ayda en az 1 defa**	**Yarı yılda 1 defa**	**Hiç bir zaman**		**Hemen hemen hergün**	**Haftada en az 1 defa**	**Ayda en az 1 defa**	**Yarıyılda 1 defa**	**Hiç bir zaman**
1	Oyuna almama											
2	Arkadaş grubuna almayarak yalnız bırakma											
3	Konuşmama, sorularına cevap vermeme											
4	Diğer öğrencilerin konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme											
5	Top oynarken bilerek pas atmama											
6	Söylentiler çıkarma ve yayma											
7	Yapmadığı bir şeyle ilgili suçlama											
8	Laf taşıyarak arkadaşlarıyla arasını bozma											
9	Hakkında çeşitli yerlere çirkin sözler yazma											
10	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikâyet etme											
11	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme											
12	Olur olmaz nedenlerle ispiyonlama											
13	Para ya da eşyasını zorla elinden alma											
14	Para ya da eşyasını çalma											
15	Eşyalarına bilerek zarar verme (kırma, yırtma vb.)											
16	Defter ya da kitaplarını çizme, karalama											
17	Topunu alıp kaçma											
18	Elbiseleri yırtma, yırtmaya çalışma, kirletme vb.											
19	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma											
20	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma											
21	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme											

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği İlköğretim (Çocuk) Formu

Puanlama Anahtarı

TABLO B

Alt Faktörler	**Madde Numaraları**
Dışlama	1, 2, 3, 4, 5
Söylenti Çıkarma ve Yayma	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Eşyalarına Zarar Verme	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21.

TABLO C

Seçenekler	**Puanlama**
Hemen hemen hergün	5
Haftada en az bir defa	4
Ayda bir defa	3
Dönem boyunca bir defa	2
Hiçbir zaman	1

Ek-4 Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

"Hiçbir zaman böyle davranmam (1)", "Ender olarak böyle davranırım (2)", "Arada sırada böyle davranırım (3)", "Sık sık böyle davranırım (4)", "Her zaman böyle davranırım (5)"

"Problem Cözme Becerisine Güven" **(1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)** "Oz Denetim" **(2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) (Bu faktördekilerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.)** "Kaçınma" **(16, 18, 20, 22, 24) (Bu faktördekilerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.**

TABLO D

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		Hiç bir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Her zaman
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		Hiç bir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Her zaman
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yolarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

KAYNAKÇA

Aksoy, B. (2003). "Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması" Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi C. 2, S: 14 s. 83-96.

Aksu, M. (1989). Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu, 44-54.

Alikaşifoğlu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A. ve İlter, O. (2004). Violent behaviour among tukish high school students and correlates of physical fighting. European Journal of Public Health, 14, 173–177.

Andreau, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychogy constructs in 8-to 12- year- old Grek school children. Agressive Behavior, 26, 49-56

Arenofsky, J. (2001) Developing Your Problem Solving Skills. Career World, S.29

Atik, G.,. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Davranışını Yordamada Denetim Odağı, Benlik Saygısı, Aile Stili, Yalnızlık ve Akademik Aaşarının Rolü, Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.

Austin, S., Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. Br J Educ Psychol. 1996 Dec;66 (Pt 4):447-56.

05.04.2018 https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9008423)

Avcıoğlu, H. (2005). Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ayas, T. (2008) Zorbalığı Önlemede Tüm Okul Yaklaşımına Dayalı Programın Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Baltaş Z, Baltaş A (1998). Bedenin Dili,s:31. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Banks, R. (1997). Bullying in schools. ERİC Document Reproduction Service No. ED(ERIC Document) 407154

04.04.2018 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407154.pdf

Basmacı, S. K., (1998). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Berger, KS. , (2007). Update on Bullying at School: Science forgotten? Develop mental Review , 27: 90 – 126.

Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Besag, V. (1995). Bullies and Victims in School, Philadelphia, Open Üniversty Press.

Bilgiç, R. , Yurtal ,(2009). Zorbalık Eğilimlerinin Sınıf İklimine Göre İncelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama; 5 (2) : 180 –194.

Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Ed. A. Ferhan Oğuzhan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bogo, Y. ve Kelly, S. (2000) Problem Solving. Paradigm Colege Teaching, Vol:48.

Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. British Journal of Educational Psychology, 62, 73-83. doi:10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x

Boulton, M. J. and Smith, P. K. (1994). "Bully/Victim Problems in Middle- School Children: Stability, Self-perceived Competence, Peer Perceptions and Peer Acceptance". British Journal of Developmental Psychology, 12, 315.

Borg, M. G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. Educational Psychology, 18, 433–435.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara:Pegem.

Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve Davranışı. s.221. Remzi Kitabevi: İstanbul.

Çam, S., (1996). İletişim Becerileri Eğitimi Programı Eğitiminin Öğretmen

Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Çam, S., Tümkaya, S. ve Yerlikaya, E. (2011) Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin Yetişkin Örnekleminde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1) 1703-1724.

Çayırdağ N., (2006). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla bas etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çetin, H. (2005). Öğrenci ergenlerin şiddete yönelik tutumları: Yaş ve cinsiyete göre bir inceleme. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Psikososyal Koruma, Önleme ve Müdahale Hizmetleri Birimi "Okullarda Şiddet" Paneli'nde Sunulmuş Bildiri (12 Ocak 2005).

Delfabro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metrez, J. ve Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. British Journal of Education Psychology, 76, 71–90.

Dereli, E. (2008). *Çocuklarda sosyal problem çözme*. Konya: Tablet Kitabevi.

Dil, S. (2001). Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.

Dinçer, F. Ç., (1995). Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Dona, M. T., Campbell, L. M. ve Luretta, N.V., (l997). Theoretical bases for reform of science Teacher education. The Elemantary School Journal. 97, 4: 419-432

Dölek, N. (2002), İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirmek için hazırlanan bir programın etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demirci E. E. (2002). İletişim becerileri eğitiminin mesleki eğitim merkezine devam eden genç işçilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Demirel, Ö., (2004). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), Advances in cognitive-behavioral research and therapy (Vol. 1, pp. 201-274). New York: Academic Press.

D' Zurilla, T. J. ve M. R. Goldfriend (1971). Problem Solving and Behavoir Modification. Journal of Abnormal Psychology, 18, 407-426.

D' Zurilla, T. J. ve Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and Methodological Issues in Social Problem-Solving Assessment. Behavior Therapy 26: 409-432.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), Social problem solving: Theory,research, and training. Washington, DC: American Psychological Association.

Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. Geneva: International Academy of Education and the International Bureau of Education.

Elliot , M. , (1992 :8) , Bullying. A Practical Guide to Coping for Schools. Wiltshire: Longman

Erdem, Y., (2001). Yüksekokul ve Sağlık Meslek Lisesi Mezunu Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri. Yeni Tıp Dergisi, 18(1): 11-13.

Erdoğmuş N., (2004). İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ersever, H. Ö. "Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri," (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1996.

Frey, Karin S., Miriam K. Hirschstein and Barbara A. Guzzo (2000) "Second Step:

Preventing Aggression by Promoting Social Competence" Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 8, 2: 102-112.

Gordon, T. (1999a). Etkili Ana Baba Eğitimi, Sistem Yayıncılık: Ankara

Gordon, T. (1999b). Etkili Ana Baba Eğitiminde Uygulamalar, Sistem Yayıncılık: İstanbul.

Gordon, T. (2001). Etkili Öğretmenlik Eğitimi, s.57-58, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Görmez, İ., (1998). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Problem Çözme ve Araştırma Üzerine Bir Çalışma İstatistiksel Bir Yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Griffin RS, Gross MA. (2004) Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. Aggression and Violent Behavior. 9 (4), 379-400.

Gültekin, Z. (2003). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güven, A. ve Akyüz, M. Y., (2001). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine ilişkin Görüşleri. Ege Eğitim Dergisi, l: 13-22.

Hazler, R. J., Hoover, J.H., and Oliver, R. L. (1996). Student perceptions of victimization by bullies in schools. The Journal of Humanistic Education and Development, 29, 143–150.

Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). The integration of personal problem solving processes within counseling. The Counseling Psychologist, 15, 371-447.

Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. School Psychology International, 13, 5-16. doi:10.1177/0143034392131001

Hoover, J. H. and Oliver, R. (1996). The Bullying Prevention Handbook. Indiana: National Educational Service.

İlhan Alper S. İlköğretimde Zorbalık. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yükseklisans Tezi, Bursa, 2008.

Jawlik, A.A. (2016). *Statistics from A to Z*. New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000).*Kültürel Psikoloji, Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. Evrim Yayınları

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.

Kandemir, M. (2006). İlköğretimde Algılanan Sınıf İçi Empatik Atmosfer ile Benlik Algısı Arasındaki Etkileşimin Akran Zorbalığıyla İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kapçı E.G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı, benlik saygısıyla ilişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 1-13.

Karaman-Kepenekçi, Y. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. Child Abuse and Neglect, 30, 193-204

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler* (15. Basım) Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kasap, Z., (1997). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasında İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Katkat, D. ve Mızrak, O., (2003). Öğretmen Adaylarının Pedogojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 158

Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul: Doktora Tezi.

Kenç, M. F. (2001).“Anasınıfı ve İlköğretimin Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim ve Uygulamaları Konusundaki Görüşleri”,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Kenç, M. F. (2002) “Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki” Eğilim ve Bilim 2002, Cilt 27, Sayı 124, 71-79.

Kenç, M. F. (2004). “*Kişilerarası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik Modeller*” Milli Eğitim Dergisi. Sayı 161, 219-237. 18.01.2018 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/kenc.htm

Khristensen, S.M., and Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. Scandinavian Journal of Psyhology, 44(5), 479-488

Kneeland, S. (2001). Problem Çözme (Çev. Nurdan Kalaycı) Gazi Kitabevi: Ankara.

Koç, Z. (2006). Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*, 177-184.

Köklü, N. Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kurtyılmaz, Y. (2005). Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler(Anadolu Üniversitesi ve Osman Gazi Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lantieri, L. and Patti, J. (1996). Waging Peace in Our Schools. Boston: Beacon Press.

Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.

Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). “Adolescent decision-making: The development of competence”. Journal of Adolescence, 12, 265-278.

McArdle, F. (1999) Art and Young Children: Doing it 'properly', Contemporary Issues in Early Childhood, 1:1, s. 101-104.

McCarty, B. ve Hazelkor, M. (2001). Reflection: The key to Social-Emotional Change using Service Learning. *Beyond Behaviour*, *10*(3), 30-35.

Mountrose, P. (2000) “6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama”. (Çev. Sermin Can). Kariyer Yayın: İstanbul

Morgan, C. T., (1999). Psikolojiye Giriş. (13.Baskı). (Çev: H. Arıcı ve Diğ.). Ankara: Meteksan Yayınları.

Natvig, G.K., Albrektsen, G., and Qvarnstrom, U. (2001). Pschosomatic symptoms among victims of school bullying. Journal of Health Pschology, 6(4), 365-377.

Nezu, Arthur M. (2004). Problem Solving and Behavior Therapy Revisited. Association for Advancement of Behavior Therapy. 35: 1-33.

Olweus, D. (1985). 80.000 clever innblandet i mobbing. Norsk skoleblad, (2), 18-23.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. (pp. 8-13) Cambridge: MA: Blackwell.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. Current Directions in Psychological Science, 4, 196-200.

Olweus D. (2003). A profile of bullying at school. Educational Leadership. 60(6):12-18.

Öğülmüş, S. (1999). "Çatışma Çözme Beceriksizliğini 21. Yüzyıla Taşıyacak mıyız?" Türk Yurdu Dergisi, 19(139-141): 352-356.

Öğülmüş, S. (2001). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öğülmüş, S. (2006). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi. Nobel Yayın: Ankara

Özbulak, B. ve Aypay, A. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi. The First International Congress of Educational Research. Trends and Issues of Educational Research. 1-3.Mayıs.2009, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi* (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.

Özdinçer Arslan S. Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Ana bilim dalı Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, 2008.

Özen, D. S. (2006). "Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Olası Yordayıcıları ve Cinsiyet ile Yaşa Bağlı Değişimi". 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu Bildiri Özetleri. İstanbul: Dumat Ofset, 33.

Özdil, G. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özkütük, N., Silkü, H.A., Orgun, F. ve Yalçınkaya, M., (2003). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri. Ege Eğitim Dergisi, 2: 1-9.

Pallant, J. (2005) SPSS Survival Guide: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows. 3rd Edition, Open University Press, New York.

Pearce, J. (1989). Fighting, teasing and bullying . Wellingborough:Thorston Publishers.

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

Pişkin, M. (2003). Okullarda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri (9-11 Temmuz). İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Pişkin, M. (2005). Okulda Akran Zorbalığı. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü "Okullarda Şiddet" Paneli. Ankara: 12 Ocak 2005.

Pişkin, M. ve Ayas,T. (2005a). Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri (21-23 Eylül) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005b). Zorba ve kurban öğrencilerin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri (21-23 Eylül) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Pişkin, M. (2006). " Zorbalığa İlişkin Yanlış Algı, İnanç ve Düşünceler". Öğretmen Dünyası. 317 s. 13-15.

Pişkin, M. ve Ayas, T. (2008). Investigation of bullying among high schools students with regard to school type, sex & grade level. İnternational Congress of Counseling. Bahçeşehir Üniversity. 25-27 Nisan 2008. İstanbul

Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011) Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu. Akademik Bakış Dergisi 23-Ocak,Şubat,Mart 2011. 12.09.2017 http://www.akademikbakis.org

Profeta, Y. (2002). Çocuğun davranış problemleri ile ebeveyn çatışmasını algılayışı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Recognizing and Preventing Bullying. (Winter, 1999). National Resource Center for Safe Schools. Fact Sheet No: 4. www. safetyzone. org.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. Journal of Social Psychology, 133, 33-42. doi:10.1080/00224545.1993.9712116

Rivers, I. and Smith, P.K. (1994) Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. Aggressive Behavior, 20, 359-368. 22.09.2017

https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J

Rigby, K. (1997). Bullying in schools. What to do about it. Melbourne: Acer

Rigby, K. (2002). New perspectives on bullying. London: Jessica Kingsley.

Rigby, K. (2007) Bullying in schools and what to do about it. ACER Press.

Roland, E. ve Munthe,E., 1989 , Bullying: An International Approach ,London: David Fulton Publishers

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

Sanders, CE. , Phye, GD. (2004). Bullying Implications For The Classroom. Kaliforniya: Elsevier Academic Press, 2004.

Satan, A. (2006) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seals, D. and Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. Adolescence**,** *38(152)*, 735-747.

Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events: testing the deficit stress generation hypothesis. Current Psychology, 20(1), 17-19.

Serin, O., (2001). Lisans ve Lisansüstü Düzeydeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Fene ve Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Serin, O. , Serin N.B. , Saygılı G. , (2010) İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri. İlköğretim Online, 9(2), 446-458, 2010. 14.09.2017 http://ilkogretim-online.org.tr

Sezen, G. ve Paliç, G. (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algılarının Belirlenmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya-Turkey.

Shure, Mryna B., Aberson B. ve Fifer, E. (1994). I Can Problem Solve (ICPS):A Cognitive Approachto Preventing Early High Risk Behaviors. Paper presented at the "Safe Schools, Safe Students: A Collaborative Approach to Achieving Safe,Disciplined and Drug-Free Schools Conducive to Learning" Conference. Washington, D.C., 28-29 October 1994. 11p.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.

Smith, P. K., Madsen, K. and Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied in school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. **Educational Research,** *41*, 267–285.

Smith PK, Brain P. (2000) Bullying in schools: lesson from two decades of research. Aggressive Behavior. 26: 1-9.

Smokowski, P.R. and Kopasz, K.H. (April, 2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. Children & Schools, 27, 101-110.

Stevens, C. (1998). Renewing the Agenda for the Teaching Profession. In Learning Matters, 3(1), 23-25.

Sungur, N. (1997), "Yaratıcı Düşünce", Evrim Yay, Yönetim Dizisi:6. s.163., İstanbul

Swets, Paul W. (1998). Ergen Çocuğunuzla Konuşma Sanatı,(Çev. Bahar Atlamaz) Varlık Özel Yayınları: İstanbul

Tıpırdamaz-Sipahi, H. İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığını etkileyen ve eşlik eden faktörler. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, 2008.

Türk Dil Kurumu (2011). Büyük Türkçe sözlük. Erişim Tarihi: 16.01.2018 http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a81a869d08799.63147937

Totan T. Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2008.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. EDUCATIONAL RESEARCH, 35 (1), 3-25. EJ 460 708.

Uyar, M. (2002).“Problem Çözme Yaklaşımı”. Eğitime Yeni Bakışlar 1. Mikro: s.223. Ankara.

Yavuzer, H. (2012), Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 905-921.

Yılmaz, E., Karaca, F. ve Yılmaz E. (2009). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12 (1), 38-48.

Yurtal F. ve Cenkseven F. (2006). İlköğretim Okullarında Zorbalığın İncelenmesi. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler. Uluslararası Katılımlı Sempozyum. MEB ve UNICEF, İstanbul: 28–31 Mart 2006.

Yurttaş, A. ve Yetkin, A. (2003). Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6(1), 1-13.