AKRAN ZORBALIĞI İLE EMPATİK EĞİLİM, OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞLAR VE SALDIRGAN DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Beril İlgül

191149105

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Doç. Dr. Ahmet BEDEL

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2022

AKRAN ZORBALIĞI İLE EMPATİK EĞİLİM, OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞLAR VE SALDIRGAN DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Beril İlgül

191149105

Orcid: 0000-0001-9502-8417

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Doç. Dr. Ahmet BEDEL

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Çalışmamın başından sonuna kadar her aşamasında yanımda olan ve bana tüm desteklerini sunan, süreçte bana rehberlik eden sevgili danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ahmet Bedel'e teşekkürlerimi sunarım.

Üniversite hayatımın ilk gününden son gününe kadar iyi ve kötü her anında yanımda olan ve en güzel anıları biriktirdiğim sevgili dostlarım İrem Topuz ve Beyza Nur Çelik'e teşekkür ediyorum.

Aldığım tüm kararlarda yanımda olan ve desteklerini hiç esirgemeyen sevgili babam Yalçın İlgül'e ve sevgili annem Nurşen İlgül'e tüm destekleri, sevgileri ve emekleri için teşekkür ediyorum.

Beril İlgül

Şubat, 2022

ÖZ

AKRAN ZORBALIĞI İLE EMPATİK EĞİLİM, OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞLAR VE SALDIRGAN DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Beril İlgül
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Araştırmanın amacı, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı ile cinsiyet, empatik eğilim ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemek ve empatik eğilim ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutlarının, zorbalık eğilimi üzerindeki yordama düzeyini belirlemektir. Bu amaçla 328 öğrenciye cinsiyet bilgisiyle birlikte Zorbalık Eğilimi Ölçeği (ZEÖ), KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği- Ergen Formu (KA-Sİ EEÖ), Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği (OSSDÖ) uygulanmıştır. Verilerin analizi için Bağımsız Örneklem T-Testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrencilerin Zorbalık Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kız öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği toplam puanına göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Zorbalık eğilimi; KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği alt boyutu olan duygusal empati ve Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği alt boyutları olan tepkisel saldırgan ve tepkisel olumlu sosyal davranış tarafından yordanmaktadır. Bilişsel empati, özgeci, AY-OSD ve AY-SGAN alt boyutlarının Zorbalık Eğilimi Ölçeği toplam puanı üzerinde anlamlı düzeyde yordayan gücü olmadığı görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin Zorbalık Eğilimi Ölçeği

puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %41'ini açıklamaktadır. Son olarak araştırma sonuçları literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: 8.Sınıf Öğrencileri, Akran Zorbalığı, Zorbalık Eğilimi, Empatik Eğilim, Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PEER BULLYING AND EMPATHIC TENDENCY, PROSOCIAL BEHAVIORS AND AGGRESSIVE BEHAVIORS

Beril Ilgul
Master Thesis
Departman of Educational Sciences
Guidance and Counseling Psychology Programme
Advisor: Assoc. Prof. Ahmet Bedel
Maltepe University Graduate School, 2022

The aim of the study is to examine the relationship between peer bullying and gender, empathic tendency and prosocial and aggressive behaviors of 8th grade students participated in the study. For this purpose, Bullying Tendency Scale (ZEÖ), KA-Sİ Empathic Tendency Scale-Adolescent Form (KA-Sİ EEÖ), Prosocial and Aggressive Behavior Scale (OSSDÖ) have been applied to 328 secondary school students. In the analysis of the data, Independent Samples T Test, the Pearson Correlation Coefficient Analysis and Multiple Hierarchical Linear Regression Analysis were used. According to the results of the study, it was seen that the total scores of the Bullying Tendency Scale of male students were significantly higher than that of female students. On the other hand, it was observed that the total scores of the Empathic Tendency Scale of the female students were significantly higher than the male students. According to the Prosocial and Aggressive Behaviors Scale total score, there was no significant difference in terms of gender variable. Bullying Tendency Scale total score; Emotional empathy, which is the sub-dimension of the KA-SI Empathic Tendency Scale, and reactive aggressive behavior and reactive prosocial behavior, which are the sub-dimensions of the Prosocial and Aggressive Behaviors Scale. It was observed that cognitive empathy, altruism, AY-OSD and AY-SGAN sub-dimensions did not have a significant predictive power on the total score of the bullying tendency scale. Independent variables explain 41% of the total

variance related to Bullying Tendency Scale total score. Lastly, the result of research are discussed within the framework of the literature.

Keywords: 8th Grade Students, Peer Bullying, Bullying Tendency, Empathic Tendency, Prosocial and Aggressive Behaviors

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... **ii**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vi**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**

KISALTMALAR ..... **xv**

ÖZGEÇMİŞ ..... **xvi**

BÖLÜM 1.GİRİŞ **1**

1.1.Problem 1

1.2. Amaç 5

1.3. Önem 5

1.4. Varsayımlar 6

1.5. Sınırlılıklar 6

1.6. Tanımlar 7

BÖLÜM 2. LİTERATÜR **8**

2.1. Akran Zorbalığı 8
2.1.1. Zorbalığın Ayırt Edici Özellikleri 9
2.1.2. Zorbalığın Türleri 9
2.1.3. Zorbanın Özellikleri 10
2.1.4. Zorba Davranışların Cinsiyet Farklılığı ile İlişkisi 11
2.1.5. Zorba Davranışların Yaş ile İlişkisi (Ortaokulda Zorbalık) 11
2.1.6. Akran Zorbalığı ile İlgili Araştırmalar 12
2.1.6.1. Akran Zorbalığı ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 12
2.1.6.2. Akran Zorbalığı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 14
2.2. Empati 15
2.2.1. Empatinin Bileşenleri 17
2.2.2. Empatik Beceri 17
2.2.3. Aşamalı Empati Sınıflandırması 17
2.2.4. Empati ile İlgili Kuramlar 19
2.2.4.1. Çıkarsama (inference) Kuramı 20
2.2.4.2. Rol Oynama Kuramı 20
2.2.4.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati 20
2.2.5. Empati ile İlgili Araştırmalar 21
2.2.5.1. Empati ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 21
2.2.5.2. Empati ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 22
2.3. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar 23
2.3.1. Olumlu Sosyal Davranışlar 24
2.3.2. Olumlu Sosyal Davranışlar ile İlgili Kuramlar 25
2.3.2.1. Psikoanalitik Yaklaşım 25
2.3.2.2. Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Öğrenme Kuramı 25
2.3.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı 26
2.3.2.4. Pozitif Psikoloji 26
2.3.2.5. Sosyo-Ekolojik Gelişimsel Model 27

2.3.3. Olumlu Sosyal Davranışların Boyutları 27
2.3.4. Saldırgan Davranışlar 28
2.3.5. Saldırgan Davranışlar ile İlgili Kuramlar 29
2.3.5.1. İçgüdü Kuramı 29
2.3.5.2. Psikoanalitik Kuram 29
2.3.5.3. Etolojik Kuram 30
2.3.5.4. Biyolojik Kuram 31
2.3.5.5. Engelleme Saldırganlık Kuramı 31
2.3.5.6. Sosyal Öğrenme Kuramı 32
2.3.5.7. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Kuramı 33
2.4. Saldırgan Davranışların Boyutları 34
2.5. Olumlu Sosyal Davranışlar ve Saldırgan Davranışlar ile İlgili Araştırmalar 35
2.5.1. Olumlu Sosyal Davranışlar ve Saldırgan Davranışlar ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 35
2.5.2. Olumlu Sosyal Davranışlar ve Saldırgan Davranışlar ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 37
BÖLÜM 3. YÖNTEM 39
3.1. Araştırmanın Modeli 39
3.2. Evren ve Örneklem 39
3.3.1. Zorbalık Eğilimi Ölçeği: 40
3.3.2. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Ergen Formu): 40
3.3.3. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği: 40
3.4. Veri Toplama Süreci 41
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 41
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR 43
4.1. Bulgular 43
4.1.1. Betimsel İstatistiklerin İncelenmesi 43
4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 47

4.1.3. Değişkenler Arası Korelasyonlar 52

4.2. ..... Tartışma ve Yorumlar 61

4.2.1. Zorbalık Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre Yorumlanması 62

4.2.2. Empatik Eğilimin Cinsiyet Değişkenine Göre Yorumlanması 63

4.2.3. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışların Cinsiyet Değişkenine Göre Yorumlanması 64

4.2.4. Akran Zorbalığı ve Empatik Eğilim Arasındaki İlişkinin Yorumlanması 66

4.2.3. Akran Zorbalığı ve Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkinin Yorumlanması 66

4.2.4. Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutlarının, Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarının Zorbalık Eğilimi Puanı Arasındaki İlişkinin Yordayıcılığının Yorumlanması 67

BÖLÜM 5. SONUÇ 69

5.1. Sonuç 69

5.2. Öneriler 71

EK'LER 73

EK-1. Zorbalık Eğilimi Ölçeği 73

EK-2. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu 74

EK-3. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği 75

EK-4. Ölçek Kullanım İzinleri 76

EK-5. Etik Kurul Onayı 77

EK-6. MEB Araştırma İzni Onay Belgesi 78

KAYNAKÇA 79

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı 39
Tablo 2. Zorbalık Eğilimi Ölçeği'nin Betimsel Bilgileri 43
Tablo 3. Zorbalık Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Bilgileri 44
Tablo 4. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun Betimsel Bilgileri..... 45
Tablo 5. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeğinin Betimsel Bilgileri 46
Tablo 6. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Bilgileri 46
Tablo 7. Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları 48
Tablo 8. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları 49
Tablo 9. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları 50
Tablo 10. Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutları ile Empatik Eğilim Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları..... 53
Tablo 11. Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutları ile Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 56
Tablo 12. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutlarının, Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarının Zorbalık Eğilimini Yordamasına İlişkin Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları 60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Modelleme Yoluyla Saldırganlık 33

KISALTMALAR

ZEÖ	: Zorbalık Eğilimi Ölçeği
KA-Sİ EEÖ	: KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği
BE	: Bilişsel Empati
DE	: Duygusal Empati
OSSDÖ	: Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği
ÖZ	: Özgeci Olumlu Sosyal Davranış
AY-OSD	: Amaca Yönelik Olumlu Sosyal Davranış
T-OSD	: Tepkisel Olumlu Sosyal Davranış
AY-SGAN	: Amaca Yönelik Saldırgan Davranış
T-SGAN	: Tepkisel Saldırgan Davranış
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZGEÇMİŞ

Beril İlgül

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim

Derece Yıl Üniversitesi, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı

Yüksek Lisans	2022	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Lisans	2019	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Lise	2014	Özel Atafen Koleji

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

2021 – Fahri Üye Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği

BÖLÜM 1.GİRİŞ

1.1.Problem

Akran zorbalığı, özellikle okul döneminde sıklıkla karşılaşılan önemli bir problemdir. Akran zorbalığı konusundaki ilk tanım, çalışmalar ve bilimsel araştırmalar 1970'li yıllarda Dan Olweus tarafından yapılıp İskandinav ülkelerinde başlatılmıştır (Olweus, 1994). Olweus'un tanımlama yaparken akran zorbalığını şiddet ile bağdaştırdığı görülmektedir (Pişkin, 2002). Akran zorbalığının geçmişten günümüze birçok farklı tanımı yapılmaktadır. Olweus'un zorbalığı veya mağdur etmeyi, bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenciyi sürekli olarak ve defalarca olumsuz eylemlere maruz bırakması şeklinde tanımlamıştır (Olweus, 1994). Olweus bir durumun zorbalık olarak tanımlanabilmesi için üç gerekli ve temel kriterin durum içerisinde bulunması gerektiğini belirtmektedir. O davranışa zorbalık denmesi için, eylemin kasıtlı olarak zarar vermeye yönelik olması, zaman içinde devam eden sürekli bir eylem olması ve eylem içerisinde bulunanlar arasında eşit olmayan güç dengesi bulunması gerekmektedir (Olweus, 1994).

Zorbalık farklı boyutlar içermektedir. Fiziksel bir şekilde vurma, dövme gibi ortaya çıkan zorbalık, şiddet ile bağdaşmaktadır. Şiddet ile zorbalığı birbirinden ayıran nokta, zorbalığın sadece fiziksel bir şekilde ortaya çıkmamasıdır (Gökler, 2009). Zorbalık tek boyuttan oluşmamaktadır, genel olarak üç çeşit zorbalık söz konusu olabilir. Bunlardan ilki, şiddet ile bağdaştırılan, itme, vurma gibi davranışları barındıran fiziksel zorbalıktır. Bir diğeri, bir kişiyi etkinlik ve oyunların dışında bırakmak, hakkında asılsız söylemlerde bulunarak dedikodu çıkarmak davranışlarını içerebilen psikolojik ve duygusal zorbalıktır. Üçüncü zorbalık türü ise tehditlerde bulunma, lakap takma gibi söz ile ifadelerde bulunulan sözel zorbalık türüdür (Karataş ve Ünalmış, 2019). Bunlarla birlikte yıllar içinde değişim ile günümüze kadar gelen ve zamanla artan teknoloji kullanımı ile zorbalık türlerine siber/sanal zorbalık kavramı türler arasında yerini almıştır (Wong, 2009).

Zorbalık durumunda akran ilişkilerinin farklı boyutları olduğunu görmekteyiz. Diğer akranlarına karşı zorbalık yapan, bir başka akran tarafından kurban ya da mağdur edilen ve seyirci konumunda bulunan akranlar bu boyutları oluşturmaktadır. (Salmivalli

ve diğerleri, 1996). Zorbalık davranışı sergileyen akran, genellikle bu davranışı kendini daha güçlü hissedilme ve diğerlerini kontrolleri altında tutabilme ihtiyacına yönelik zorbaca davranışlarda bulunurlar. Genellikle savunmalarını mağdur akranın kendilerini kışkırttığı yönünde yaparlar. Zorba akran durumdan ve davranışlarından memnun ve zevk alır durumda görülmektedir. Yine zorba öğrencilerin, meydan okuyucu, okul kurallarını çiğneme eğilimli olduklarını görebilmekteyiz. Genel sanılanın aksine zorba öğrencilerin yüksek özgüvene sahip ve kaygı düzeylerinin daha az olduğunu görebilmekteyiz (Banks, 1997). Zorba akranın yanı sıra zorbalığa uğrayan mağdur konumunda bulunan akranlar için daha güvensiz, genellikle endişeli, sosyal becerileriler ve arkadaşlık ilişkileri bakımından yoksun ve kendilerini sosyal ortamlar dışında tutan kişiler olarak görebilmekteyiz (Banks, 1997). Çevrelerinde bulunan diğer akranlarına göre daha az ve sınırlı arkadaş çevresine sahip olmaları onların zorba akranların hedefinde olma riskini arttırabilmektedir (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Seyirci grubunda bulunan akran, genellikle mağdur konumunda bulunan akranı adına müdahale ve tepki göstermek yerine, zorba konumunda olan akranını destekleyici davranabilir. Bu onu eğlendiren bir durum olarak ortaya çıkabilir ve seyirci durumundaki öğrencinin bu durumdan keyif alması zorbayı ödüllendiren ve davranışını pekiştirmesine yardımcı olan bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bazı seyirci akran grubunda bulunan akran tamamen duruma ve olaya sessiz kalarak hiç müdahale etmeyebilir, geri kalan seyirci akranlar sadece zorbanın davranışlarını pekiştirme yolu ile değil direkt zorbaya yardım ederek durumu kabul eder nitelikte davranışlar sergileyebilirler (Salmivalli, 2014). Direkt olarak mağdura zorbalık yapmıyor bile olsalar bu duruma bir şekilde dahil olup, durumun farkındalığına sahip olduklarını söyleyebilmekteyiz (Salmivalli ve diğerleri, 1996). Bu sebeplerle Olweus'un tanımlamalarını yaparken bu konumda bulunan öğrencileri pasif zorba veya izleyici zorba şeklinde tanımladığını görebiliriz (Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü, 2020) Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde; sıklık derecesi açısından bakıldığında okullarda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin oranının %4 ve %50 arasında değiştiğini görebilmekteyiz. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, kurban konumunda olan öğrencilere oranla zorbalık yapan öğrencilerin %6 ile %20 daha düşük oranlara sahip olduğunu görmekteyiz (Pişkin, 2002).

Zorbalık, okullar hayatımızda var olduğundan beri devam eden bir problem olarak gözükmektedir (Barone, 1995). Akran zorbalığına sürekli olarak maruz kalan çocukların

akran ilişkileri ve akademik başarıları açısından olumsuz etkilere maruz kaldıklarını görebilmekteyiz (Pekel Uludağlı ve Uçanok, 2005). Okullarda şiddet ile sıkça karşılaşan öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende hissetme ihtiyaçlarının zedelendiği görülmektedir. Yine okullarda şiddete maruz kalan öğrencilerin kişilikleri üzerinde uzun süre etkili olabilecek hasarlar oluşmaktadır ve öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Bulut, 2008). Zorbalığa maruz kalma durumunda, Cowie (2006) bu durumu mağdur öğrencilerin huzurlu, güvenli bir eğitim alma hakkı ile saygı ve eşit muamele görme hakları ihlal edilme yoluyla yok sayılmaktadır şeklinde açıklamıştır. (Akt. Bulut, 2008).

Bunlarla birlikte iletişim insanlar için en temel kavramlardan birisidir. Kişiler yaşamda devamlılık sürdürebilmek adına iletişim kurmak durumundadırlar (Dökmen, 2005). İletişim kurmanın en temelinde kişinin karşısındaki bireyi doğru anlaması ve aynı şekilde kendisini iletişimde olduğu kişiye karşı doğru aktarabilmesi vardır (Çakır, 2016). Birey devamlı olarak çevresi ile iletişim halinde kalmalıdır. Bunu gerçekleştirirken doğru ve etkili bir iletişim sağlamak için kişinin empati kurması çok önemlidir. Empatik beceri, bireylerin ilişki kurması açısından sahip olması önemli olan en gerekli özelliklerdendir. Empati kurma becerisi, iletişim kurarken yaşanan çatışmalara engel olmakta ve bireyler arası daha verimli iletişime yol açmaktadır (Gökler, 2009) Empatinin genel olarak tanımına bakıldığında, bir kişinin kendisini başka bir kişinin yerine koyması ile o bireyin tavırlarını, düşünce ve duygularını, davranışlarını anlamaya çalışmasıdır (Dökmen, 2005). Empati yaparken kişi karşısındakinin bambaşka biri olduğunu bilmektedir. Empatiyi yaparken kişinin kendi kimliğinin bilincinde olması ve karşısındaki kişiyi yargılamadan ve içinde olduğu durumu değerlendirmeden yapıyor olması önemlidir. Empatinin bütün ilişkilerde etkili olduğunu ve erken yaşlar içerisinde desteklenmeye başlanması gerektiğini görebilmekteyiz (Çubukçu ve Girmen, 2009). Roberts ve Strayer'ın çalışmasına bakılacak olursa empatik becerisi daha yüksek olan çocukların yardımlaşma ve iş birliğinde bulunma açısından daha verimli oldukları ve arkadaşları tarafından ortamlarında daha çok yer verildikleri görülmektedir (Roberts ve Strayer, 1996). Bu çalışmanın sonucu erken yaşlardaki desteklenmenin önemini açıklar niteliktedir. Bu desteklenmenin başında bireyin empatiyi öğrenebilmesi ve uygulayabilmesi için en önemli noktalardan birinin bireyin empatik anlayışın uygulandığı bir ortamda büyümesinin önemli olduğunu belirtebilmekteyiz (Gökler, 2009).

Olumlu sosyal davranışlar sosyalleşme döneminin en önemli noktalarından birisidir (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004). Olumlu sosyal davranışlar, başkalarının fayda sağlaması ya da ilişkiler arasındaki uyumu arttırmak amacıyla ve gönüllü şekilde yapılan, diğer bireylere karşı ilgi ve empati gösterme, paylaşım yapma, iş birliği yapma, rahatlatma, yardım etme gibi davranışları içinde bulunduran davranışlar şeklinde tanımlanabilirler. Bunlarla birlikte, ergenlik döneminde fazlaca çalışılan saldırgan davranışlar örneği ise çoğunlukla olumlu sosyal davranışların tam tersi olarak, başkalarına zarar vermeyi hedefleyen davranış biçimi olarak tanımlanabilmektedir (Coie ve Dodge, 1998).

Bu kapsamda literatürde yer alan farklı çalışmalar incelendiğinde zorbalık konusu üzerine birçok çalışma yapıldığı ve farklı değişkenler ile ele alındığından bahsetmek mümkündür (Kapçı, 2004; Çayırdağ, 2006; Şirvanlı-Özen, 2006; Satan, 2006; İlhan-Alper, 2008; Çankaya, 2011; Çoşkun, 2018; Kıldıran, 2019). Rehber (2007), yaptığı çalışmasında empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin düşük, problem çözme düzeylerinin yüksek olduğundan bahsetmektedir. Öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin artması ile zorbaca ve saldırgan davranışlara olan eğilimlerinin azalması ve bunlarla birlikte olumlu sosyal davranışlar sergilemeye daha yakın olmaları beklenmektedir. Bunlarla birlikte olumlu sosyal davranışlar sergileyen öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olacağı ve saldırgan davranışlara eğilim göstermemeleri sebebi ile zorbaca davranışlardan uzak olacakları beklenmektedir. Okul dönemindeki öğrencilerde başkasının bakış açısına sahip olma yani empati yapabilmenin artması ile doğrudan ve dolaylı saldırganlığın daha az görüldüğü belirtilmiştir (Aktaş ve Güvenç, 2006). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin azalması, artması veya önlenebilmesi durumları için etkisinin olabileceği düşünülen empati, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar değişkenlerinin yordama düzeylerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Akran zorbalığı tutumlarının, empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar açısından incelenmesinin ve birlikte ele alınmasının önemli olduğu ve ortaokul öğrencilerinin bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için uygun bir araştırma evreni oluşturacağı ve çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin akran zorbalığıyla birlikte empatik eğilimlerinin, olumlu sosyal ve saldırgan davranış eğilimlerindeki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma amacına yönelik şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Cinsiyet değişkenine göre akran zorbalığı, empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Akran zorbalığı ile empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Akran zorbalığı ile olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar akran zorbalığını yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Sadece fiziksel davranışla sınırlı olmayan akran zorbalığı özellikle bireylerin okul dönemindeki duygusal, sosyal ve akademik yaşantılarını olumsuz etkilemektedir. Okullarda zorbalığın giderek yaygınlaşmasıyla birlikte bu konu araştırılmaya ve üzerinde çalışılmaya değer olarak görülmektedir. Zorbalığa maruz kalan veya uygulayan öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde problemler gözlenebilmektedir. İlişkiler kurarken, sosyal çevreye uyum sağlarken sorun yaşayabilmektedirler. Öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurması, okul hayatlarında akademik başarıya sahip olmaları, empati duygularını geliştirebilmiş olmaları gibi etkenler doğrultusunda akran zorbalığı konusu önemli bir nokta oluşturmaktadır.

Kişilerarası iletişimin en önemli noktalarından olan empati, birçok iletişim probleminin önüne geçmektedir ve çözümlenmesine yardımcı olmaktadır. Empati kurma becerisine sahip olmak kişiye sosyal duyarlılık, topluma uyum sağlama, yardımlaşma gibi birçok konuda destek sağlamaktadır. Bunlarla birlikte kişinin empatik beceriye sahip olması olumlu sosyal davranışlara olumlu yönde etki sağlarken, saldırganlık davranışında azaltıcı bir etkisi olmaktadır. Empatik eğilimleri artan bireylerin, kişisel gelişimleri ve akademik başarılarında ve kişilerarası iletişimlerinde anlamlı bir artış olacağı düşünülmektedir.

Olumlu sosyal davranışlar sergileyen ergenlerin akran ilişkilerinde daha başarılı olması ve akranların birbirlerine davranışlar açısından örnek oluşturması akranlar açısından önemli bir noktadır. Bu ergenler birbirleri arasında da sağlıklı bir ilişki kurmaktadırlar. Saldırgan davranışlar ise günlük yaşamda ve okul ortamında sıklıkla karşılaşılabilecek bir olgudur. Akranlar arasında bu davranışlar birbirlerini örnek almak şeklinde taklit edilerek devam etmektedir.

Yukarıda verilmiş olan tüm başlıklar günlük yaşamda ve okul ortamında birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Literatür incelemesi yapıldığında çocukların akran zorbalığı ile empatik eğilimleri ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Artmalarının ya da azalmalarının birbirlerini etkileyeceği bu kavramların birlikte çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlara ek olarak olumlu sosyal ve saldırgan davranışların birlikte çalışılmasının alana katkılı ve faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1) Öğrenciler veri toplama araçlarına içtenlikle yanıt vermiştir.
2) Örneklem grubunun evreni yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1) Araştırma için seçilen katılımcılar yaşanan küresel salgın ve süreç ile birlikte devam eden pandemi sebebi ile sadece yüz yüze eğitime devam eden İstanbul ili Maltepe ilçesine bağlı 8.sınıf ortaokul öğrencileri örneklemi ile sınırlıdır.
2) Araştırmada incelenen empatik eğilim düzeyi ‘KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Ergen Formu)’nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3) Araştırmada incelenen olumlu sosyal davranış ve saldırgan davranış düzeyleri ‘Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği’ nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
4) Araştırmada incelenen zorbaca davranışların araştırılması ‘Zorbalık Eğilimi Ölçeği’ nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akran Zorbalığı: "Bir öğrencinin bir veya daha fazla öğrenci tarafından tekrar eden biçimde olumsuz davranışlara (fiziksel, sözel ve/veya psikolojik) maruz kalması" dır (Olweus, 1993).

Empatik Eğilim: Bireyin başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissetme potansiyelidir.

Olumlu Sosyal Davranışlar: Başkalarına yarar sağlamak amacı taşıyan amaçlı ve gönüllü olarak gerçekleştirilen davranışlardır (Eisenberg ve Fabes, 2006).

Saldırgan Davranışlar: Saldırganlık en az iki kişiyi gerektiren, kendisine zarar verilmesini istemeyen bir kişiye zarar verme, incitme amacıyla yapılan bir davranış olarak tanımlanabilmektedir.

BÖLÜM 2. LİTERATÜR

2.1. Akran Zorbalığı

Zorbalık kavramı, okul zorbalığı adı altında ilk olarak Dan Olweus tarafından incelenmiştir. Bilindiği kadarı ile 1970'li yıllar içerisinde İskandinav ülkelerinde bulunan okullar ile çalışmalarını başlatmış ve yürütmüştür (Olweus,1994). Yaşanan zorbalık sorununun genel olarak bilindiği ancak 1970'li yıllarda araştırılacak bir problem haline gelebildiği görülmektedir. İlk olarak İskandinav ülkelerinde bu çalışmaları görmeye başlasak bile daha sonraki 1980 ve 1990 yıllarında ABD, İngiltere, Japonya, Hollanda, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde de okullardaki zorbalık konusu ele alınmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2012). Olweus, zorbalığı tanımlarken saldırganlık ile bağdaştırarak bahsetmektedir. Bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenciyi devamlı olarak çok fazla şekilde tekrarlaması ile olumsuz durumlara maruz bırakması şeklinde yorumlamıştır (Olweus, 1994). Yine kendisi zorbalıktan bahsederken, o eyleme veya duruma zorbalık denilebilmesi için gerçekleştirilen eylemin kasıtlı bir biçimde yapılıyor olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte zorba davranışlar gösteren ve bu davranışlara maruz kalan öğrenciler arasındaki güç dengesizliği halini vurgulamıştır. Bu durumların zorbalık için gerekliliğinden bahsedilmiştir (Olweus, 1994). Yapılan zorbalık tanımlarına bakıldığında ise ilk tanımı yapan Olweus sonrasında, farklı araştırmacılarında Olweus 'un tanımını geliştirdiklerini görebiliyoruz. Bazı tanımların Olweus gibi grup şiddetini baz aldığı, bazılarının bireysel şiddeti ele aldığı, bir grubunda fiziksel şiddet üzerine yoğunlaştığını görmekteyiz (Pişkin, 2002). Tanım yapanlardan biri olan Besag (1989), zorbalığı uzun süre devam eden, güçsüzlüğe karşı gücün kendi kazanç ve çıkarının öne çıktığı ve fiziksel, sözel ve psikolojik olabileceği yönünde tanımlamıştır. Yine bir başka tanımlayan olarak Farrington (1993), daha az gücü bulunan bir kişinin ondan daha fazla gücü bulunan biri tarafından genellikle daha az güçlü olan mağdura zarar verme amaçlı olarak ona yaşatılan psikolojik veya fiziksel olabilen ve tekrarlanan baskısı şeklinde tanımlamıştır.

2.1.1. Zorbalığın Ayırt Edici Özellikleri

Zorbalık davranışı bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan ve mağdur durumundaki kişiye fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik olarak zarar verme amacı olabilen söz ve eylemler olabilir. Zorbalık davranışı bir kere ile sınırlı değildir. Belirli zamanlar içerisinde tekrarlanan davranışları barındırmaktadır. Zorbaca davranışlar sergileyen zorbalar bu zorba eylemlerini bireysel veya grup olarak yapabilecekleri gibi, mağdur konumunda bulunan kişiler de bu zorba davranışlara bireysel olarak ya da grup olarak maruz kalıp, zarar görebilirler. Zorbaca davranışa maruz kalan mağdur kişinin fiziksel veya zihinsel açıdan kendini koruyamayacak ve savunamayacak durumda olması gerekir. Genellikle bakıldığında zorbaca davranışlar sergileyen zorba kişilerin yaptıkları zorbaca davranışlar sonucunda bir çıkar ve kazanç elde ettikleri görülebilir (İlhan Alper, 2008). Yine zorba davranışlar sergileyen kişilere bakıldığında, mağdur konumunda olan kurbanların küçük düşmüş ve acı çeken durumlarının hoşlarına gittiği ve bu durumun onlara zevk verdiği görülmektedir (Banks, 1997).

2.1.2. Zorbalığın Türleri

Zorbalık tür olarak doğrudan ve dolaylı şeklinde iki farklı şekilde ayrılır. Zorbalık davranış olarak ise fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve fiziksel olmayan-sözel olmayan zorbalık şeklinde ayrılır. Ancak ilerleyen yıllar içerisinde, değişen şartlar ve gelişen teknoloji ve yaygınlaşmış internet kullanımı ile türlere ekleme olmuştur (Wong, 2009). Doğrudan zorbalık gerçekleştirilirken, zorba kişi mağdur kişiye karşı açık bir şekilde zorba davranışlarını sergilerken, dolaylı zorbalıkta zorba kişi mağdur kişiyi direkt olarak kasıtlı şekilde grup dışında bırakarak dışlama yolu ile zorba davranış gerçekleştirilebilir (Olweus, 1994). Bu şekilde doğrudan ve dolaylı zorbalık ayrımına bakıldığında fiziksel ve sözel zorbalığın doğrudan zorbalık olduğunu görmekteyiz. Fiziksel zorbalığa bakıldığında, itmek, vurmak, tekme atmak, saçını çekmek, düşürmek gibi eylemler içermektedir. Bununla birlikte sözel zorbalık davranışları ise, hakaret içeren konuşmalar yapmak, kişiye küfretmek ve kişiye lakap takmak şeklinde açıklanabilir. Bunlar dışında dolaylı zorbalık yapma şekli olarak sosyal dışlama yani oyun dışı bırakmak, arkadaş ortamına kabul etmemek, ortamda yok saymak, kişinin dedikodusunu yapmak şeklinde çeşitlendirilebilir (Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü, 2020).

Teknoloji, her geçen gün daha fazla gelişen ve erişimimizin gittikçe daha kolaylaştığı bir alandır. Bilgiye ulaşma ihtiyacımızın artması, eğitim alanında kullanımının yoğunlaşması ve bunlarla birlikte sosyalleşmenin bir bölümünün bu alana kayması ile internet kullanımının hayatımızda fazlaca arttığı düşünülmektedir. Ergenlik döneminde bulunan bireylerin interneti en çok eğlence, alışveriş, e-posta yoluyla iletişim ve birbirleri ile sohbet amaçlı kullandıklarını görebilmekteyiz (Beran ve Li, 2005). Bu kullanımların artması ile siber zorbalık kavramı oluşmaya başlamıştır.

Belsey (2006), siber zorbalığı tanımlarken, bir kişi veya grubun birbirlerine bilinçli ve tekrarlanan durumlar şeklinde şekilde zarar vermesi ancak bunu yaparken bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması ile yapılan bir zorbalık türü olarak tanımlamıştır. Siber zorbalığı diğer zorbalık türlerinden ayıran şey ise bu zorbalık türü gerçekleştirilirken cep telefonu, bilgisayar veya internet ortamı gibi sanal yolla iletişim imkanı sunan araçların kullanılmasıdır (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Bu zorbalık türünde zorbaca davranış sergileyen kişi ile bu davranışa maruz kalan mağdur kişi arasında direkt bir temas olmamasına rağmen bu tür bir zorbalık kişide üzüntü, korku, depresyon, hayal kırıklığı ve utanç gibi duygular görülebilir (Hinduja ve Patchin, 2010).

2.1.3. Zorbanın Özellikleri

Zorbaca eylemlerde bulunan kişilere bakıldığında genelde saldırganlık davranışına eğilimli olduklarını ve atılgan olduklarını görebiliriz (Kartal, 2008). Yine zorbaca eylemlerde bulunan öğrencilerin, meydan okuyucu bir tavır sergilemeleri, okul içerisinde kuralları çiğneme eğilimlerinin olduklarını görebilmekteyiz (Banks, 1997). Bunlarla birlikte zorbaların mağdur konumunda bulunan öğrencileri baskıları altında tutmaktan keyif duyduklarını görebiliriz (Olweus, 1994). Olweus (2010)'a göre zorba öğrencilerin mağdur konumunda bulunan öğrencilere karşı empati duygularının düşük olduğu, genellikle dürtüsel davrandıkları ve kolay sinirlenebildikleri, karşısındakilere karşı hükmetmeyi sevdikleri genel yorumlanabilen zorba kişi özelliklerindendir. Gökler (2009)'un en belirgin olarak kendini belli eden zorba özelliklerini birleştirdiğinde yukarıdakilere ek olarak kaygı düzeylerinin düşük olduğu, otokontrollerinin zayıf olduğu, başka akranlarına karşı düşüncesiz davranmaya daha meyilli oldukları görülmektedir.

2.1.4. Zorba Davranışların Cinsiyet Farklılığı ile İlişkisi

Zorba davranışların sergilenmesi ile ilgili cinsiyet farklılıklarına bakacak olursak, bu zorbaca davranışların aslında hem kız hem de erkek öğrencilerde görülebildiğini görmekteyiz. Yapılan bazı çalışmalara göre erkek öğrencilerin zorbaca davranışlar sergileme eğilimlerinin kız öğrencilerin zorbaca davranış sergileme eğilimlerine göre daha fazla olduğu, ancak bununla birlikte zorbalığa uğrama şekillerinde farklılık gözükmesi sebebi ile kız öğrencilerinin zorbaca davranış eğilimlerinin genelde dolaylı zorbalık yani ortamdan uzaklaştırmak, yok saymak ve dedikodu yapmak gibi zorbaca davranış eğilimlerine daha yatkın olduğunu görmekteyiz (Espelage ve Swearer, 2004; Akt. Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü, 2020).

Yine zorbalığa uğrama şekillerinde oluşan farklılık göz önünde bulundurularak kız öğrencilere nazaran erkek öğrencilerin daha çok fiziksel yani tekme atmak, itmek ve dövülmek gibi zorbalık şekillerine uğradıkları görülmektedir (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2006).

Houndoumadi ve Pateraki (2001) tarafından 8-12 yaşları arasındaki öğrenciler ile yapılan çalışmada erkek öğrenciler mağdur olan öğrenciler hakkında onların bu zorbaca davranışları hak ettiklerini belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada bulunan erkek öğrencilerin kız öğrenciler nazaran daha fazla öğretmenleri ve aileleri tarafından küçük görülme kaygıları olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bir diğer ayrım ise yine zorbaca davranışlara maruz kalmış mağdur konumundaki kız öğrencilerin bu yapılanları yakın arkadaşlarına ve ailelerine anlatmak konusunda erkek öğrencilere göre daha açık oldukları görülmüştür (Houndoumadi ve Peteraki, 2001).

Bir diğer araştırma sonuçları incelendiğinde, zorbaca davranışlara maruz kalmış kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre olaylar sonrasında çok daha fazla üzüntü yaşadıkları belirtilmiştir (Menesini ve diğerleri, 1997).

2.1.5. Zorba Davranışların Yaş ile İlişkisi (Ortaokulda Zorbalık)

Houndoumandi ve Peteraki (2001) Yunanistan' da 8-12 yaşları arasında bulunan 1312 öğrenci ile yaptıkları çalışmanın bulguları incelendiğinde, yaş düzeyinde artma oldukça zorbaca davranışlarda bulunan öğrenci oranında artma, bununla birlikte mağdur konumunda bulunan öğrencilerin oranlarında azalma görülmektedir. Yine

Houndoumandi ve Peteraki (2001)'nin bu çalışması incelendiğinde doğrudan zorbalık olarak tanımladığımız yani tekmelemek, vurmak, itmek gibi davranışları barındıran zorbalığı daha çok yaş olarak küçük öğrencilerin maruz kaldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yaşça daha büyük öğrencilerin ise dolaylı zorbalık yani dalga geçme, lakap takma gibi davranışlara daha çok maruz kaldıklarını görülmüştür. Genel olarak bakıldığında yaşla birlikte zorbalık türünün değiştiği düşünülmektedir.

2.1.6. Akran Zorbalığı ile İlgili Araştırmalar

2.1.6.1. Akran Zorbalığı ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Akran zorbalığı ile ilgili literatür incelenmiş olup Türkiye'de gerçekleştirilmiş bazı çalışmaların özetleri bu kısımda yer verilmiştir.

Kapçı (2004) tarafından gerçekleştirilen 4. ve 5. Sınıfları kapsayan ve toplam 206 öğrenci ile yapılan bu çalışmada öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık davranışlarının türleri, ne sıklıkta gerçekleştiği, zorbalık türlerinin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelendiği ve bunlarla birlikte zorbaca davranışlara maruz kalınmasının kişinin benlik saygısı, depresyon düzeyi, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine yönelik oluşan farklılığa bakılmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre çalışmaya katılan %40 oranında öğrencinin herhangi bir şekilde zorbaca davranışlara maruz kaldıkları görülmüştür. Yine zorbalık türü fark etmeksizin bu davranışlara maruz kalmanın olumsuz benlik saygısı geliştirdiği görülmüştür. Bunlarla birlikte duygusal zorbalık türüne maruz kalınmasının, özsaygıyı, diğer zorbalık türlerine göre daha fazla etkilediği görülmüştür.

Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Ankara'da eğitime devam eden 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 701 kişilik bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Çalışmanın amacı akran zorbalığı gruplarını belirlemek ve bu grupların yalnızlık, akademik başarı, akran reddi ve kabulü gibi değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde zorba/kurban konumunda bulunan öğrencilerin seyirci konumunda bulunan yani karışmayan öğrencilere oranla akranları tarafından daha fazla akran reddi yaşadıkları ve akademik başarı açısından daha düşük oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte kurban ve zorba/kurban konumunda bulunan öğrencilerin ise zorba ve seyirci konumundaki

öğrencilere oranla daha yalnız oldukları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet farklılığı olarak incelendiğinde ise kız öğrencilerin akran zorbalığı olarak daha fazla alay etme ve ilişkilere bağlı zorbalığa maruz kaldıkları, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere oranla daha fazla sergiledikleri zorbalık türünün alay etme, korkutma ve ilişkisel saldırı olduğu bulunmuştur.

Satan (2006) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, yaş aralığı 12-14 yaş olan ve ortaokulda öğrenim görmekte olan 496 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli değişkenler incelenmiştir. Bu değişkenlerle birlikte öğrencilerin okul ortamında maruz kaldıkları zorbaca davranışlar ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde, zorbalık eğilimi göstermede erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha eğilimli oldukları görülmektedir. Yine bununla birlikte araştırmanın anne ve babanın eğitim düzeyi değişkeni ele alınıp her iki ebeveyn için bakıldığında eğitim düzeyi yükseldikçe zorbaca davranış eğiliminin düştüğü görülmüştür.

Pişkin (2010) tarafından 4,5,6,7 ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada 1154 öğrenci ile Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı öğrenciler arasındaki zorbalık oranlarının belirlenmesi ve zorbaca davranışlar gerçekleşirken cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey açısından incelenmesidir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, %35,1 oranında öğrencinin mağdur konumunda olduğu, %30,2 oranında öğrencinin ise zorba konumunda olduğu görülmüştür. Bunlarla birlikte %6,2 oranında öğrencinin ise hem zorba hem de mağdur konumunda oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde kız öğrencilerin mağdur konumunda daha fazla yer aldıkları bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okula giden öğrencilerde, orta ve alt düzeydeki öğrencilere göre zorbalık oranının daha fazla olduğu bulguları bulunmuştur. En son olarak zorbaca davranışların türü olarak ayrı ayrı bakıldığında uygulanma olarak en yaygın olan türün sözel zorbalık olduğu görülmüştür.

Çankaya (2011) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada 8.sınıfa devam eden 201 öğrenci ile zorbaca davranışlar üzerine çalışılmıştır. Yine çalışma bulguları incelendiğinde zorbaca davranışların türü değişkenine göre öğrencilerin en fazla sözel ve fiziksel zorbalık türüne maruz kaldıkları görülmüştür. Bununla birlikte cinsiyet

değişkenine bakıldığında ise erkek öğrencilerin sözel olarak zorbaca davranışlara maruz kalma oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2.1.6.2. Akran Zorbalığı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Akran zorbalığı ile ilgili literatür incelenmiş olup yurtdışında gerçekleştirilmiş bazı araştırma örneklerinin özetlerine bu bölümde yer verilmiştir.

Boulton (1994) tarafından 8 ve 9 yaşlarındaki 158 öğrenci ile yapılmış olan bu çalışmada akran zorbalığı ile akran algıları, akran kabulü ve yeterlik algıları gibi başlıklar incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin zorba ve kurban oranlarına bakıldığında, %13 oranında öğrenci zorba, %17 oranında öğrencinin ise kurban konumunda bulunduğu belirlenmiştir. Cinsiyet farkı olarak bakıldığında iki cinsiyet için zorbalığa uğrama farkı bulunmamıştır.

Menesini, Eslewa ve Smith (1997) tarafından yapılan bu çalışmada İtalya örneğinde 1379 öğrenci, İngiltere örneğinde ise 6758 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın amacı olarak, öğrencilerin akran zorbalığına karşı sergiledikleri tutumları, öğrencilerin ve öğretmenlerin zorbalık ile karşılaştıklarındaki müdahale çeşitleri ve empatik anlayış üzerinde durulmaktadır. Yaş aralığı genel olarak 8-16 arası kullanılmıştır. Cinsiyet farklılığı incelendiğinde her iki belirgin olarak kız öğrencilerin zorbalığa maruz kalma oranının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Yine bununla birlikte kız öğrencilerin kurban konumundaki öğrencilere karşı empati seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. İtalya örnekleminde ilkokullar arasında zorba ve mağdur arasındaki fark azken, İngiltere örneğinde bu farkın daha belirgin olduğu görülmüştür.

Baldry ve Farrington (2000) tarafından Roma'da gerçekleştirilen bu çalışmada 11-14 yaşları arasında 238 öğrenci yer almıştır. Bu çalışmada zorbalığıyla birlikte kişisel özellikler ile ebeveyn tarzları değişkeninin incelenmesidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla zorbalığın ve suçluluğun görüldüğü belirlenmiştir. Yine çalışmada yaş ilişkisine bakıldığında, suçluluğun yaş arttıkça arttığı anca zorbalıkta bir değişim olmadığı görülmüştür.

Houndoumadi ve Pateraki (2001) tarafından Yunanistan'da 7-11 yaşları arasında 3,4,5, ve 6. sınıflarda öğrenime devam eden 1312 öğrenci ile bir çalışma

gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin zorbaca davranışlara karşı tutumlarıyla birlikte ailelerin ve öğretmenlerin farkındalıklarını araştırmaktır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde yaşın ilerlemesi ile zorbaca davranış sergileyen öğrencilerin oranında yükseliş, ancak bu yükseliş ile mağdur konumunda bulunan öğrencilerde düşüş olduğu bulunmuştur. Yine yaş ve zorbalık türü arasındaki ilişkiye bakıldığında yaş ilerledikçe maruz kalınan zorbalık türünde değişim gözlenmiştir. Yaş olarak daha küçük olan öğrencilerin vurma, tekmeleme, dövme gibi zorbalıklara daha fazla maruz kaldığını görürken, yaşça daha büyük öğrencilerin lakap takılma, alay edilme gibi zorbalıklara maruz kaldığı görülmüştür. Cinsiyet farkı olarak incelendiğinde ise erkek öğrencilerin zorbalık davranışını daha havalı bulduklarından yaptıklarını belirttikleri görülmüştür.

2.2. Empati

Empati kişilerarası iletişimin sağlıklı kurulabilmesi için sahip olunması gereken en önemli becerilerden biridir. Temel olarak bakıldığında kişiler arası kurulan ilişkilerde kişilerin birbirlerini anlaması olarak tanımlanabilir (Kaya ve Siyez, 2010). Empati, en temel sosyal becerilerden bir tanesidir (Gökler,2009). Dökmen (2005), aslında bu tanım incelendiğinde altının çok daha fazla dolu olduğundan bahsetmiştir. Kavram olarak empati, ilk olarak Theodor Lipps tarafından 1897 yılında Almanca bir terim olan "Einfühlung" kelimesi ile kullanılmıştır. Lipps, Einfühlung kelimesinin tanımlamasını yaparken 'içsel taklit' üzerine olduğunu belirtmiştir (Montag ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte 1909 yılında Titchener tarafından Almanca bir kelime olan einfühlung, eski Yunanca'dan esinlenerek "içine algılama" anlamı taşıyan "empatheia" kelimesinden ilham alarak İngilizceye "empathy" olarak geçirilmiştir (Dökmen, 2005). Empati kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde birçok kişi tarafından ele alınmış bir tanım olduğunu hatta aynı kişiler tarafından bile zamanla farklı tanımlar ile güncellendiğini görebilmekteyiz. Rogers çalışma hayatı süresince bu kavramların birçoğunu yapan isimlerden birisidir (Dökmen, 2005). Rogers (1983) tarafından yapılan tanım ile empatik olmak ve empati durumu hakkında kişinin duygusal unsurlarını o kişinin kendisi gibi yaşamak ve ona bu şekilde iletmesi yani 'imiş gibi' yapmak olduğundan bahsetmektedir.

Dökmen (2005), Rogers'ın bu tanımlamasına bağlı olarak empati yaparken bir kişinin sahip olması gereken önemli ve gerekli olan üç maddeden bahsetmiştir.

a) Empatiyi yapan kişi bakış açısını karşısındaki ile aynı tutmalıdır. Her bireyin bakışı farklıdır ve onu anlama hedefimiz doğrultusunda bakışımızı değiştirmeli ve onun gözünden bakarak düşünmeliyiz. Bu yapılanın empati sayılabilmesi için sonrasında rolden çıkabilmeli ve kendimize dönebilmeliyiz. Bu kısımda 'imiş' gibi yapabilmenin önemi vurgulanmaktadır.
b) Empati denildiğinde sadece duygularını anlamış olmak yerine doğru anlamış olmak önemlidir.
c) Son olarak, önemli noktalardan bir tanesi empati yapılan kişiyi doğru anlamanın sonunda bu anlama hissinin karşı tarafa ifade edilebilmesidir. Doğru bir empati sürecinin tamamlanabilmesi empati yapılan karşıdaki kişinin doğru şekilde anlaşılmış olduğunu anlaması için bu ifade etme adımı gereklidir. Bu ifade etme şekli sözlü olarak veya bedensel ifadeler kullanılarak yapılabilmektedir. Karşımızdaki kişiyi anladığımızı ifade eden belki gülümseme şeklinde yüz ifadeleri, yanında olduğumuzu hissettiren dokunma şeklinde beden ifadeleri ve bunlarla birlikte anladığımızı ifade eden sözlü ifadelerin birlikte kullanılması en etkili şekillerdendir (Dökmen,2005).

Rogers (1983), danışma ve terapi uygulamalarında başarılı olunmasının en etkili yöntemlerinden birinin empatinin yapılması olduğundan bahsetmektedir. Empatik anlayış gösterilen bireyin ilerleyen süreçlerde kendisini kabul edilmiş hissetmesi ile ilerleyen süreçte kendisini anlaması ve sürecin başarılı ilerlemesi ile empatinin güçlü bir araç olduğunu belirtmiştir. Yine empatik davranış sergileyebilen bireylerin çevrelerinde bulunan kişilere ve ortamlara karşı alay etmeye, onur kırmaya, fiziksel güç kullanmaya ve daha saldırgan olmaya yönelik davranışlardan uzak olmalarının sağlandığı görülmüştür. (Gökler, 2007) Bunlarla birlikte empatik anlayışın uygulanmadığı ortam ve koşullarda büyüyen çocuklara bakıldığında ise korku, saldırganlık, kaygı ve değersiz hissetme gibi problemleri olduğu görülmektedir. Öğrenilen bir davranış olan empatiyi, aile ortamında öğrenemeyen çocuklarda bunun eksikliği yaşanacağından daha sonraki hayat dönemlerinde zorbalık davranışı ile karşılaştıklarında kendilerini diğer akranlarının yerine koyamadıklarından dışlanmışlık, üzüntü, acı gibi duyguların eksiklikleri görülecektir (Gökler, 2007).

2.2.1. Empatinin Bileşenleri

Empati ele alındığında iki temel bileşeni olduğu görülmektedir. Bilişsel ve duygusal bileşenler bu iki temel bileşeni oluşturmaktadır. Temel olarak bu iki bileşen açıklanmak istendiğinde karşıdaki bireyin ne düşündüğünü anlamak için onun rolüne girilmesine empatinin bilişsel bileşeni, karşımızdaki bireyin hislerini anlamaya çalışırken hissettiği şeyleri aynı şekilde hissetmesi etkinliğine ise empatinin duygusal bileşen olarak açıklanmaktadır (Dökmen, 2005). Empati, başkalarının duygusal durumlarını ayırt etme kapasitesini ve başkalarına ilişkin hem bilişsel hem de duygusal bir perspektif ile yaklaşma yeteneğini içerir (Garaigordobil, 2009). Literatür incelemesi yapıldığında araştırmacılar açısından farklı bileşenlerin ele alındığı düşünülmektedir. Dökmen (2005), Hoffman'ın bilişsel ve duygusal bileşene ek olarak güdüsel bileşenden bahsettiğini belirtmiştir.

2.2.2. Empatik Beceri

Empatik beceri, kişilerin empati kurabilme durumlarını bize anlatan ifadedir (Mete,2005). Bireylerin kişiler arası ilişki kurarken kullanmaları gereken hem sosyal hayatlarında hem de toplumsallaşma sürecinde sahip olunması gereken önemli özelliklerden bir tanesi empatik beceridir (Gökler,2009). Empatik beceriye sahip ve bu özelliği gelişmiş olarak nitelendirilebilen bireylerin kendilerini karşısındaki bireyin yerine daha rahat koyabildiği ve duygularını hissetmede daha rahat olduğu yani empatiyi daha kolay yapabildiği görülmektedir (Gökler, 2007). Empatik eğilim, tüm bunların bir parçası olmakla beraber aslında empatinin duygusal boyutunu bize ifade etmektedir ve kişilerin empati yapma konusundaki potansiyellerini anlatmaktadır (Mete,2005).

2.2.3. Aşamalı Empati Sınıflandırması

Aşamalı Empati Sınıflandırması 1988 yılında Dökmen (2005) tarafından ortaya konulmuştur. Bu düzene göre üç adet ana empati basamağı bulunmaktadır. Bu basamakların isimleri Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağıdır. Basamaklar kendi aralarında duygu ve düşünce olmak üzere bir kez daha ayrılırlar.

a) Onlar Basamağı: Bu basamak, "Senin sorunların karşısında onlar yani toplum ne düşünüp ne hissediyor." ana fikri ile ilgilidir. Bu basamağa ilişkin kaşımızdaki

kişiye empatik tepki verirken kendi duygu ve düşüncelerimiz ile değil toplumun konu ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak tepki verilmektedir. Sorunu dinleyen ve buna karşılık geribildirimde bulunan kişi konu dışında bulunan üçüncü şahıs kişilerin fikirlerini belirtmektedir.

b) Ben Basamağı: Bu basamak, "Senin sorunların karşısında ben ne hissediyorum ve düşünüyorum." ana fikrini bize anlatmaktadır. Bu basamak ile ilişkili empatik tepki veren birinde ben-merkezcilik görülmektedir. Sorunu dinleyen kişi, sorun sahibine fikir veya akıl verirken eleştirme yolu kullanılır ve onu sorunu ile baş başa bırakırken kendi sorunlarından bahsetmeye başlamaktadır. Bu basamaktaki kişilerin tepkileri her ne kadar Onlar Basamağında bulunan birinin tepkilerine göre daha kaliteli sayılsa da empati kurma düzeyleri yeterli olarak görülmemektedir.
c) Sen Basamağı: Bu basamak, "Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyorsun ve ne hissediyorsun." ana fikrini bize vermektedir. Bu basamakta sorunu dinleyen kişi empatik tepki verdiği kişinin rolüne bürünmektedir. Bakış açısı olarak onu kullanmaktadır. Düşüncelerini dile getirirken toplum veya kendisini dışarıda tutarak empatik tepki verdiği kişinin duygu ve düşüncelerini ele alır.

Dökmen (2005), bu 3 ana empati basamağına ek olarak onları kapsayacak şekilde on alt basamak daha oluşturup, bunları en az etkili olanından en etkiliye olacak biçimde sıralandırmıştır.

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür ne hisseder: Empatik tepki verdiği kişiyi toplumun düşünceleri üzerinden eleştirir. (İlişkili olduğu basamak: Onlar Basamağı)
2. Eleştiri: Empatik tepki verdiği kişiyi kendi yargıları açısından eleştirir. (İlişkili olduğu basamak: Ben Basamağı)
3. Akıl verme: Kişiye ne yapması gerektiği konusunda fikir verir. (İlişkili olduğu basamak: Ben Basamağı)
4. Teşhis: 'Bunu fazla dert ediyorsun.' tarzında teşhislerde bulunur. (İlişkili olduğu basamak: Ben Basamağı)

5. Bende de var: Empatik tepki verdiği kişiye benzer sorun yaşadığından bahsedip kendisini sorunlarından bahsetmeye başlar. (İlişkili olduğu basamak: Ben Basamağı)
6. Benim duygularım: Karşısındaki kişiyi dinledikten sonra sevindiğini ya da üzüldüğünü belirten ifadeler kullanarak duygularını söz ile ifade eder. (İlişkili olduğu basamak: Ben Basamağı)
7. Destekleme: Sözlerini tekrar etme yolu ile empatik tepki vererek desteğini o kişiye gösterir. (İlişkili olduğu basamak: Sen Basamağı)
8. Soruna eğilme: Sorunu irdeleyici sorular sorar ve konu ile derinden ilgilenir. (İlişkili olduğu basamak: Sen Basamağı)
9. Tekrarlama: Sorununu dinlediği kişiye aynı cümlelere kendi yüzeysel fikirlerini katarak yansıtma yapar. (İlişkili olduğu basamak: Sen Basamağı)
10. Derin duyguları anlama: Burada empatik tepki veren kişi bu tepkiyi verirken kendisini sorununu dinlediği kişinin yerine koyar ve o role bürünüp, onun ifade etmekte ve görmekte zorlandığı noktaları kendisine açık bir biçimde ifade eder. (İlişkili olduğu basamak: Sen Basamağı)

Yukarıda açıklanan alt basamaklar incelenecek olursa, 1.basamak bize Onlar Basamağını ifade etmektedir. 2.,3.,4.,5, ve 6. basamaklar Ben Basamağını ve son olarak 7.,8.,9. ve 10. basamaklar Sen Basamağını ifade etmektedirler. 1. basamaktan 10. basamağa doğru kalite sıralaması oluşturmuş olan empatik tepkiler yer almaktadır. Empatinin gerçekleştirilmiş olabilmesi için son dört basamak yani Sen Basamağı ile ilişkili basamakların asıl empatik tepkiler olduğunu görebilirken, öncesinde bulunan ilk altı basamağı bu yoldaki hazırlık evreleri olarak görebilmekteyiz (Dökmen, 2005).

2.2.4. Empati ile İlgili Kuramlar

Ünal (1972), "İnsanları Anlama Kabiliyeti" deyiminden empati olarak bahsetmektedir ve aynı adı taşıyan makalesinde bu konu ile ilgili üç temel yaklaşımı açıklamıştır. Bu üç temel yaklaşım belirttiği sırası ile: Çıkarsama Kuramı, Rol Oynama Kuramı ve Heyecan Yayılması Olarak Empati şeklinde belirtilmektedir (Ünal, 1972: 72).

2.2.4.1. Çıkarsama (Inference) Kuramı

Yaklaşımlar arasından bu görüş, karşımızdaki kişinin fiziksel ifade şekillerinin yorumlanması sayesinde bir kişiyi anlamanın tamamlanacağından bahsetmektedir. İç dünyamızda gelişmekte olan durumlar kendilerini yüzümüz ve bedenimizde belki bir duruş, belki bir ifade olarak gösterirler. Empati yapan kişi bu fiziki ifadeleri yorumlayarak onlara anlam kazandırmış olmaktadır. Yani dıştan gösterilen fiziksel ifadeler, iç dünyamızdan karşı tarafa işaretler olarak gitmektedir. Empati sürecinde bu fiziki ifadelerle karşılaşan kişiler başka kişilerinde iç dünyalarında benzer yaşantılarla karşılaştıklarını anlayabilmektedirler. Çıkarsama kuramına göre empati kavramına bakıldığında, bireylerin kendi his ve fiziki durumlarını karşılarında bulunan diğer bireylere yüklemesi durumu olarak anlaşılmaktadır (Ünal, 1972: 73).

2.2.4.2. Rol Oynama Kuramı

Empatiyi açıklarken kullandığımız bir diğer yaklaşım ise Rol Oynama Kuramıdır. Bu yaklaşımda fiziki davranışların görünürlüğü konusunda hemfikirdir ve bununla birlikte bu fiziki davranışların nasıl yorumlandığı konusu ile ilgilidir. Bu kuram, George H. Mead tarafından 'rol alma' şeklinde öne sürülmektedir (Ünal, 1972: 76).

George H. Mead rol oynama kuramını, diğerlerinin görüş açılarını anlamak ve davranışlarını yorumlamak amacıyla çevremizde bulunan kişilerin yerine kendimizi koymak ve onları taklit ekmek şeklinde bu kuramı savunmakta ve açıklamaktadır. Çocukların yaşamlarında gelişmeye devam ederken gördükleri kişileri ve büyüklerini çoğunlukla taklit ettikleri görülmektedir. Bir anlayış kazanmalarının yolu, kendilerini başkalarını yerine koyarak ve taklit yeteneklerini kullanmaları ile oluşacaktır. Çocuk gelişme sürecindeki bu yola fiziki davranışları taklit ile başlayıp zihnen rollerini almaya doğru gelişmektedirler. Rol oynama kuramı bu şekilde başlangıç göstermektedir (Ünal, 1972: 76-77).

2.2.4.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati

Bu görüşü savunan Harry S. Sullivan empatiyi, çocuk ile annesi veya ona bakım sağlayan kişi arasındaki heyecansal bağ olarak açıklamaktadır. Sullivan, empati sürecinin hayatın tüm süreçlerini kapsadığını belirtmektedir. Bir yetişkinin karşısındaki kişiye

baktığı zaman onun ses yüksekliği, nefes alışverişi, titremesi gibi fiziksel durumların farkında olabildiğini bilmekteyiz. Bu yaklaşıma göre, kişinin bu heyecan belirtilerini anlamasının yetişkin olmasından daha önceki yaş dönemlerine denk geldiği ve genellikle hayat boyu sürdüğü belirtilmektedir. Yaklaşıma genel olarak bakıldığında karşımızdaki kişinin duygu durumuna göre eğer seviniyorsa onunla sevinip bu heyecan durumunu o kişiyle yaşamak sayesinde empati kurulabilmektedir (Ünal, 1972: 78).

2.2.5. Empati ile İlgili Araştırmalar

2.2.5.1. Empati ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Empati ile ilgili literatür incelenmiş olup Türkiye'de gerçekleştirilmiş olan bazı çalışmaların özetleri bu kısımda yer verilmiştir.

Rehber ve Atıcı (2007) tarafından Nevşehir'de bulunan ve ortaokula devam eden 755 öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olan çalışmada bu öğrencilerin empatik eğilim ve çatışma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde saldırganlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise empatik eğilim düzeyleri düşük olan öğrencilere göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ele alındığında ise kız öğrencilerin hem empatik düzey düzeyi olarak hem de sorun çözme becerisi düzeyinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kaya ve Siyez (2011) tarafından İzmir ve Malatya'da farklı sosyo-ekonomik düzeyleri barındıran ilköğretim okullarında gerçekleştirilen bu çalışmada 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 340 öğrencinin katıldığı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı olarak akran zorbalığı grupları incelenirken bununla birlikte grupların empatik eğilim düzeylerinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin %26,9'u kurban, %3,4'ünün zorba, %60,8'inin zorba/kurban ve son olarak %8,6'sının seyirci konumunda bulunarak bir şeye karışmadıkları belirlenmiştir. Yine sonuçlar incelendiğinde duygusal empati ve bilişsel empatinin akran zorbalığı gruplarında ayırıcı değişken oldukları ortaya çıkmıştır.

Duy ve Yıldız (2015) tarafından Diyarbakır'da öğrenim görmekte olan 6.,7. ve 8. sınıf gruplarından oluşan 277 öğrencinin yer aldığı çalışmada zorba olmakla birlikte

empatik eğilim ve yaşam doyumu değişkenleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre empatik eğilim değişkeni incelendiğinde kurban durumunda bulunan öğrencilerin zorba ve zorba/kurban öğrencilere göre daha fazla düzeyde bilişsel empatik eğilime sahip oldukları belirlenmiştir. Duygusal empati değişkeni ele alındığında ise kurban durumundaki öğrencilerin zorba ve zorba/kurban öğrencilere göre daha fazla duygusal empatik eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlarla birlikte zorba ve zorba/kurban öğrenciler incelendiğinde ise empatik eğilimin herhangi bir bileşeni açısından fark bulunmadığı görülmektedir. Bulgular genel olarak incelendiğinde zorba konumundaki öğrencilerin genel yaşam doyumları ve ve arkadaş boyutu açısından daha iyiyken, kurban konumunda bulunan öğrencilerin ise okul boyutu açısından daha iyi oldukları görülmektedir.

Çakır (2016) tarafından öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri bazı değişkenler tarafından incelenmesi gerçekleştirilen bu çalışma ortaokulda öğrenim gören 400 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacına bağlı olarak öğrencilerin empatik eğilim düzeyleriyle birlikte çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki ile cinsiyet, ailenin gelir durumu, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum ve kardeş sayısı gibi değişkenler ele alınmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

2.2.5.2. Empati ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Empati ile ilgili literatür incelenmiş olup yurtdışında gerçekleştirilmiş olan bazı çalışmaların özetleri bu kısımda yer verilmiştir.

Caruso ve Mayer (1998) tarafından hem ergen hem de yetişkinler ile çalışılan bu çalışmaya 503 tanesi yetişkin, 290 tanesi ergen olmak üzere toplam 793 kişi katılmıştır. Çalışmanın amacı olarak duyuşsal empatinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ergenlikte yaşla beraber empati düzeyinin arttığı ancak yetişkin seviyesinde belirgin bir değişim olmadığı görülmektedir.

Warden ve Mackinnon (2003) tarafından 9 ve 10 yaşındaki çocuklardan oluşan 131 kişilik bir çalışma grubu ile öğrencilerin sosyal davranış, sosyometrik statü, empati ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki üzerine çalışılmıştır. Öğrencilere Sosyal Davranış Ölçeği uygulanmış ve sonuçlarına göre 23 zorba öğrenci, 14 kurban

öğrenci ve 21 sosyal (prosocial) öğrenci olarak belirlenmiştir. Sonuçların empati ile ilişkili kısmı değerlendirildiğinde empatik becerilerinin en yüksek olan grubun zorba ve kurban öğrencilere oranla sosyal çocuklar olduğu belirlenmiştir.

Gini ve diğerleri (2007) tarafından İtalya örneği olarak gerçekleştirilen çalışmada 7. ve 8.sınıflarda öğrenim gören 142'si kız, 176'sı erkek olmak üzere 318 öğrenci yer almıştır. Yapılan bu çalışmada ergen öğrencilerin empatik tepkileri ile zorbalık ve savunma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zorbalık ile ilgili ölçekte daha düşük puanları olduğu ve buna bağlı olarak zorbaca davranışlar ve empati arasında ise erkek öğrencilerin puanlarında anlamlı negatif bir ilişki görülmektedir. Empati ve yardım etme arasındaki pozitif ilişkinin erkek öğrencilerin sonuçlarında görülmesi, empatik olmalarının olumlu sosyal davranışlarına etkisi açısından önemli bir sonuç olduğu bulgularda belirtilmektedir.

Dadds ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma için 4-16 yaşları arasındaki 2612 öğrencinin aileleri ile çalışılmıştır. Ailelerden elde edilmiş veriler doğrultusunda ve araştırmanın amacı olarak çocukların duyuşsal, bilişsel ve empatik yönlerine yönelik araştırma amaçlanmıştır. Ailelerden veriler çocuklarını gözlemlemeleri ile cevaplanmış formlar ile alınmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde cinsiyet faktörüne bağlı olarak erkek çocuklarına oranla kız çocuklarının duyuşsal ve bilişsel empati kurma yönünden daha etkili oldukları belirlenmiştir.

2.3. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar

Literatür incelendiğinde olumlu sosyal davranışların ve saldırgan davranışların çoğunlukla ayrı şekillerde ele alındıkları görülmektedir. İkisini birlikte inceleyen araştırmacılar davranışların iki farklı yaklaşımı barındırdığını ve birbirlerine zıt yapılarda yaklaşımlar olduklarını belirtmişlerdir. Bu davranışı savunan araştırmacılar (Cummings, Hollenbeck, Iannoti, Radke-Yarrow ve Zahn-Waxler, 1986), saldırgan davranışlarda bulunan çocukların başkalarına fayda sağlayacak eylemlerde bulunmayacaklarını ve olumlu sosyal davranışlarda bulunan çocukların ise bir başkasına zarar verme eyleminde bulunma gibi bir niyetlerinin olmayacaklarını savunmaktadırlar (Bayraktar ve diğerleri, 2010). Bir diğer görüşü savunanlar ise (Bukowski, 2003; Hawley ve Vaugh, 2003; Prinstein ve Cillesen, 2003) iki davranışın birbirleri ile örtüşebileceğini belirtmektedirler.

Sosyal statü durumu ve maddi kazançların elde edilmesi gibi durumlarda olumlu ve olumsuz davranışların birbirleri ile kullanılabildikleri savunulmaktadır (Bayraktar ve diğerleri, 2010).

2.3.1. Olumlu Sosyal Davranışlar

Olumlu sosyal davranışlar, başka kişilerin yararına olan, kişiler arası ilişkilerin uyumunun artması amacıyla faydası olan, diğer kişilere karşı gösterilen empati yapma, yardımlaşma, iş birliği içinde olma ve yapılan yardımı gönüllü şekilde yapma gibi davranışları bulunduran ve sosyal kabul gören davranışlardır (Jackson ve Tisak, 2001). Olumlu sosyal davranış hem özgeciliği hem de yardımlaşmayı barındıran, gönüllü olarak gerçekleştirilen ve başkasına hem fiziksel hem de ruhsal açıdan katkı sağlama amaçlı davranışların genelidir. Birine fayda sağlamak amacıyla yapılan yardım davranışına olumlu sosyal davranış diyebilmekteyiz. Bu duruma örnek olarak borç verme durumu örnek verilebilmektedir. Bir arkadaşımıza borç vererek ona yardım etmiş oluyoruz ancak yardım etmemizin altında yatan neden önemlidir. Kendini hiç düşünmeden, yalnızca karşımızdaki kişiye yarar sağlamayı hedefliyorsak özgeci davranış gerçekleştirmiş olmaktayız. Bu durumda kişi kendi çıkarlarını ve kazançlarını düşünmeden empati yardımı ile karşısındakinin faydasına odaklanmaktadır. Bu örnek üzerinden davranışa yardım etme diyemeyeceğimiz durumda ise kişi kendi çıkarını düşünür ve borç verme davranışını sadece eli açık ve cömert bir insan olarak görülmek ve anılmak amacıyla gerçekleştirir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). Olumlu sosyal davranışlar tanımlanırken sonuçları başka kişiler açısından tanımlanmaktadır. Olumlu sosyal davranışlar gerçekleştirilirken gönüllülük esası altında gerçekleştirilebilmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Olumlu sosyal davranışlar sosyalleşme sürecinin gerçekleşmesindeki en önemli noktalardan bir tanesidir. Çocuk ve ergen bireylerin olumlu sosyal davranış becerilerine sahip olmaları ve geliştirmeleri toplumsal ve bireysel açıdan önem taşımaktadır (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004).

2.3.2. Olumlu Sosyal Davranışlar ile İlgili Kuramlar

2.3.2.1. Psikoanalitik Yaklaşım

Freud'un yapısal modeline göre doğarken sahip olunan kişilik yapısı bir tanedir bu alt benlik(id) olarak açıklanmaktadır. Alt benliğin kişinin kendi isteklerinin tatmin amacıyla çalıştığını belirtmektedir. İd, haz ilkesine bağlı olarak çalışmaktadır ve toplumsal sınırlamalar önemli olmaksızın kişinin kişisel tatmini ile ilgilidir. Bebekler refleks bir hareket olarak o an gördükleri ve istedikleri her nesneye doğru bir hamle yaparlar. Bu hamleler sırasında o eşyanın onlara zarar verme ihtimali ya da onlara ait olmaları durumu ile ilgilenmezler. Bu refleks durumu kişinin ileriki yaşlarında mevcut durumunu korur. Ancak Freud'un yapısal modelinde bahsettiği ve sağlıklı yetişkin bireylerdeki alt benlik sayesinde bu durum kontrol altında kalmaktadır (Burger,2006). Çevreleri ile etkileşimde bulunan 2 yaş ve altı çocuklarda, kişilik yapısının bir diğer kısmı olan benlik (ego) gelişimi başlamaktadır. Benlik, gerçeklik ilkesine bağlıdır ve alt benliğin bireysel tatmini gerçekleşirken o an var olan durumun gerçeklerini ele alarak çalışmaktadır. 5 yaşına gelmiş olan çocukta kişilik yapısının bir sonraki aşaması ola üst benlik (süperego) oluşmaktadır. Üst benlik, yapabileceğimiz ve yapamayacağımız şeyler hakkında sınırlamaları oluşturmaktadır. Toplumsal değer yargıları ve ahlaki kısımlar ile ilgilidir (Burger,2006). Kişilerin bu gelişim süreci sırasında ebeveynlerinin değer yargılarını ve standartlarını üst benlik yani süperego temsil ederken, çocukların ahlaki duygulara zarar vermemek ve anne-baba iletişimini korumak amacıyla ilişkili olarak geliştirdikleri davranışlar ise olumlu sosyal davranışlar olarak belirtilmektedir (Eisenberg ve ark., 2006; Shaffer, 2008).

2.3.2.2. Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçı yaklaşımı savunanlar, çocukların öğrenmeyi koşullandırma ile gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Davranışçı yaklaşım davranışları öğrenmeyi koşullandırma ile gerçekleştirme sürecinde ceza ve ödüllerin kullanımının öneminden bahsetmektedir. Bunlarla birlikte davranışçı yaklaşımın bakış açısına göre; olumlu sosyal davranışların geliştirilmesinde ceza ve ödül kullanımı (Hartmann, 1976; Akt. Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006, s:649) ile koşullandırma sayesinde ise empati açısından

gelişmenin (Aronfreed, 1970; Akt. Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006, s.649) önemli rolü olduğu belirtilmektedir.

Sosyal öğrenme kuramcıları davranışların çevresel faktörler, modelleme, ödül ve ceza ile öğrenilip bu şekilde geliştiğini açıklarlar (Eisenberg ve Mussen, 1989). Geleneksel sosyal öğrenme bakış açısına göre; olumlu sosyal davranışlar ödüllerin yani dolaylı pekiştireçlerin sonucu olarak gösterilirler. Nitekim ahlaki karakter ise, ebeveynler ya da öğretmenler sayesinde öğretilmiş olan öğrenme alışkanlıkları ve erdemli olma şeklinde açıklanmaktadır (Hartshorne ve May, 1928; Akt. Eisenberg ve Mussen, 1989, s:26). Sosyal öğrenme kuramına göre olumlu sosyal davranışların pekişmesinde ödüllerin etkili olduğu belirtilmiştir (Eisenberg ve Mussen, 1989).

2.3.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar pasif olarak içgüdüleriyle ya da çevresel faktörler ile şekillendirilmeyen varlıklar olarak tanımlanmaktadırlar. Pasif varlıklar olmalarının aksine yaratıcı yollar kullanarak çevre üzerinde etkilidirler. Çocuklar çevreyi ve çevredeki uyaranları fark ederek bunları akıllıca yorumlamaktadırlar (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Bilişsel gelişim kuramına göre ahlak gelişimi çalışmaları Piaget ve Kohlberg tarafından yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre Piaget ve Kohlberg, yaşları daha küçük olan çocukların bakış açısı alma yeteneklerinin sınırlı oluşundan dolayı olumlu sosyal davranışların ortaya çıkması sürecinin erken okul yıllarına varmasından bahsetmektedirler (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

2.3.2.4. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji yaklaşımı amaç olarak kişilerin psikolojik işlevleri açısından hayatlarında gelişen yalnızca olumsuz şeylere odaklanmak yerine, aynı zamanda olumlu nitelikler oluşturmalarını hedeflemektedir. 1990'lı yıllarıyla birlikte daha çok gelişimini sürdüren pozitif psikoloji öznel düzeyde, öznel deneyimler (Örn: iyimserlik, memnuniyet, mutluluk gibi...) ile ilgilenmektedir. Bireysel düzeyde ise olumlu bireysel özellikler (Örn: kişilerarası beceri, cesaret, meslek kapasitesi, azim) ile ilgilenmektedir. Son olarak ise grup düzeyinde, bireylerin daha iyi birer vatandaş olmalarıyla ilgili olan

vatandaşlık erdemleri ve kurumlarla (örn: iş ahlakı, sorumluluk, nezaket, fedakarlık, hoşgörü) ile ilgilenmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji yaklaşımı henüz olumlu sosyal davranışlar ile ilişkilendirilen en önemli başlıklar arasında yer almamaktadır. Ancak bazı psikologlar açısından (Aspinwall ve Staudinger, 2003; Eisenberg ve Ota Wang, 2003; Akt. Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006 s:650) ilişkisel güç olarak ve kişilerarası ilişkilerde iş birliği, sempati, fedakarlık ve hoşgörü gibi olumlu sosyal davranış kavramları pozitif psikoloji araştırmalarında yer alan önemli araştırma konularındandır.

2.3.2.5. Sosyo-Ekolojik Gelişimsel Model

Carlo ve Randall (2001) tarafından sosyo-ekolojik gelişimsel model geliştirilmiştir. Bu modelin geliştirilmesinde farklı olumlu sosyal davranışların ve belirli bireysel ve sosyal bağlamsal özellikler hedef alınmıştır. Sosyo-ekolojik model oluşturulurken Bronfenbrenner' in ekolojik kuramı ve Bandura' nın sosyal bilişsel kuramı gibi olumlu sosyal davranışları açıklamak için birçok farklı kuramın birleştirilmesi ile ortaya çıkarılmıştır. Bu model ile anlaşılmaya çalışan, bireysel, ekolojik ve kişilerarası kurulan sosyal ilişkiler açısından olumlu sosyal davranışların etkileridir (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004).

Bu sosyo-ekolojik gelişimsel modele göre sosyal ortamdaki ve ailesel ortamdaki değişkenler, aile ve sosyal bağlamsal arka plan değişkenleri, bilişsel ve duygusal özellik ve süreçler ve anlık durumsal özellikler, olumlu sosyal davranışlar üzerinde etkili olan üç grup olarak sınıflandırılmışlardır. Aile ve sosyal bağlamsal değişkenler kendi içinde akran, aile ve kültür olarak üç gruba ayrılmışlardır. Son olarak duygusal ve bilişsel özellik ve süreçler ise özgü ve genel bilişsel beceriler ve doğuştan gelmekte olan duygusal becerilen şeklinde isimlendirilmektedirler. Sosyo-ekolojik model ele alındığında sosyal ve kişiler arası kurulan ilişkilerin yanı sıra olumlu sosyal davranışlar ile bağlantılı olan değişkenler, empati, bazı bireysel özellikler ve diğer insanların bakış açılarına sahip olabilme gibi özelliklerdir (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004).

2.3.3. Olumlu Sosyal Davranışların Boyutları

Zahn-Waxler Radke-Yarrow ve Chapmen (1992) gibi bazı araştırmacılar tarafından olumlu sosyal davranışların tek boyut altında incelendiği görülmüştür (Bayraktar ve

diğerleri, 2010). Carlo ve Randall (2002), olumlu sosyal davranışların çok boyutluluğunda bahsetmişlerdir. Bu boyutlar sırası ile incelendiğinde; Özgeci, İtaatkar, Duygusal ve Kamusal olarak dört farklı boyutta incelenmektedir. Özgeci (Altruism) davranışlar, başka kişilere yardımda bulunma ile içselleştirilmiş normlar ile desteklenen içten gelen yardımlar olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışlar içsel olarak motive edilmiş davranışların başkalarına fayda sağlanması amacıyla yapılması olarak anlatılabilmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1989). Ergenler ile özgeci davranışları benimsemeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında topluma fayda sağlama amaçlı gerçekleştirilen sosyal sorumluluklar ve verilecek görevlerin birbirleriyle ilişki oldukları görülmektedir. Nitekim bununla birlikte sorumluluk duygusu gelişmiş olan ve topluma karşı sorumlu hisseden ergenlerin özgeci olumlu sosyal davranışlara eğilimlerinin daha olası olduğu belirtilmektedir (Carlo ve Randall, 2002). Bir diğer olumlu sosyal davranış boyutu olarak incelenen itaatkar (Compliant) davranışlar ise bir istek ve rica karşılığında gerçekleştirilen yardımlar olarak tanımlanmaktadır. Duygusal uyarıcılar aracılığı ile yardımda bulunmalar ise olumlu sosyal davranışların duygusal alt boyutunu oluşturmaktadır. Belirtilen bir diğer olumlu sosyal davranışlar boyutu bir grubun önünde gerçekleştirilen ve diğer kişilerin onaylarını almak ve saygılarını kazanmak hedefi barındıran ve bunlar ile kişinin kendi değer geliştirme güdüsünü destekleyen şekilde gerçekleştirilen kamusal (Public) olumlu sosyal davranış boyutudur (Carlo ve Randall, 2002). Kamusal davranışın alt boyutları olarak belirtilen anonim ve gizli (Anonymous) olarak adlandırabilecek olan alt boyut ise yardımı yapan kişinin kimliğinin belirsiz olması şeklinde açıklanabilen olumlu sosyal davranış boyutudur (Carlo ve Randall, 2002). Carlo ve Randall (2002), yaptıkları çalışmada ankete katılanların yaptıkları ayrımlar baz alınarak krizler ve acil (Dire) durumlar ile karşılaşıldığında ortaya çıkan yardım etme davranışları da olumlu sosyal davranışlar boyutları altında incelenmektedir. Bu şekilde olumlu sosyal davranışların boyutları özgeci, itaatkar, duygusal, kamusal, gizli ve acil/kriz şeklinde boyutlandırılmıştır (Carlo ve Randall, 2002).

2.3.4. Saldırgan Davranışlar

Saldırganlık, sosyal psikolojinin en üzerinde durduğu konulardandır. Sosyal ve günlük ve yaşamda herkesin karşılaşabileceği bir kavramdır. Saldırganlık, birine veya bir şeye verilen zarar veya amacı acı vermek olan davranıştır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar,

2020). Davranışın saldırganlık olup olmadığı ile ilgili davranışı gerçekleştiren kişinin niyeti göz önüne alınmalıdır. Bir davranış kişiye zarar verme amacı taşıma şeklinde yapıldığında saldırgan bir davranış olurken davranış bu amacı taşımıyorsa saldırgan bir davranış olarak nitelendirilememektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). Bu duruma örnek olarak bir diş hekimini ele almamız gerekirse, hastasının dişine müdahale öncesi iğne yapması gerekmektedir. İğnenin acı verici olduğu bilinmesine rağmen bu işlemi müdahale sırasında acı hissetmemesi sebebiyle yaptığının da hasta bilincindendir. Diş hekiminin bu eylemi niyeti sebebiyle saldırgan davranış olarak nitelendirilmemektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2003). Saldırgan davranışlar kendi içinde araç olarak ve amaç olarak düşmanca saldırganlık şeklinde ayrılmaktadırlar. Kendini korumak amacıyla başkasına zarar verme davranışı, araç olarak saldırganlık olarak nitelendirilmektedir. Eylem direkt zarar vermek amaçlı ise bu düşmanca saldırganlık olarak isimlendirilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

2.3.5. Saldırgan Davranışlar ile İlgili Kuramlar

2.3.5.1. İçgüdü Kuramı

Freud (1930), saldırganlığı insan doğasına dahil olan bir parça olarak tanımlayıp doğuştan saldırganlık içgüdüne sahip olunduğundan bahsetmektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2015). Freud (1948) ve Lorenz (1974), saldırganlığın biyolojik yapı ile insanlarda bulunan bir özellik olduğunun savunucularındandır. Doğuştan gelen saldırganlığı savunanlar, insan evrimi bağlamında çalışma gerçekleştirerek insanların varlıklarını devam ettirebilmeleri için saldırganlık davranışının gerekliliğini savunmuşlardır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

2.3.5.2. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik yaklaşımın temsilcisi olan Freud, yaşam ve ölüm olarak iki ana içgüdüden bahsetmektedir. Freud (1966), kişilerin saldırganlık davranışının doğuştan olduğunu savunmaktadır ve doyurulması gereken ölüm içgüdüsüne dayandırmaktadır. Freud'un görüşüne göre saldırganlık dürtüsü kullanılmazsa, saldırgan enerji bedende birikir ve kendine bir çıkış yolu arar ve bu çıkışı davranış olarak yansıtamazsa, ruhsal rahatsızlık olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Kişi bu enerjiyi davranışa yansıtırsa deşarj olunması sayesinde saldırgan enerjinin seviyesinin azaldığını ve saldırgan olma

ihtimalinin düştüğünden bahsetmektedir. Psikoanalitik kuram bu görüşü katarsis olarak adlandırmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). Bazı bulgular Freud'un katarsis kavramını desteklememektedir. Geen, Stonner ve Shope (1975), kişilerin saldırgan davranışlarda bulunmaya devam ettikçe saldırgan olma ihtimallerinin düşmesindense artmış olduğunu belirtmişlerdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). Saldırgan davranışın bir kere sergilenmesi bir sonraki seferleri kolaylaştırmaktadır. Bir kere saldırgan bir tutum gösterdiğimiz kişiye karşı bakışımız ve olumsuz duygularda artış görülmesinden dolayı bir sonraki sefer o kişiye saldırgan davranış sergilemek kolaylaşmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

İki binli yıllarda Freud'un psikoanalitik yaklaşımda sergilediği bakış açısı temeli devam ettirilerek saldırganlık hayal kırıklığı, yıkıcı dürtü ya da memnuniyetsizliğe karşı tepki; birincil ihtiyaçların karşılanmaması sonucu çekilen acıya tepki ya da narsistik ihtiyaçların değişmesi ile bağlantılı bir dürtü olarak incelenmektedir (Rizzuto, Meissner ve Buie, 2004; Akt. Nair ve Ercan, 2019).

2.3.5.3. Etolojik Kuram

Etolojik kuram, saldırganlığın öğrenilmeyen ve doğuştan gelen dürtüsel bir davranış olmasını savunan içgüdüsel yaklaşımdır. Etolojik kuramın temelleri hayvan davranışlarını incelemekte olan Konrad Lorenz'in çalışma ve gözlemlerine dayanmaktadır. Lorenz (1966)'nın ortaya koymuş olduğu bu kurama göre, atalardan kalıtımsal olarak gelen savaşma içgüdüsüyle saldırganlık davranışı gelişmektedir (Myers, 2002; Akt. Ferligül Çakılcı, 2013). Etologlar hayvan davranışlarını onların doğal ortamları içerisinde incelemektedirler ve saldırganlık davranışını hayvanların yaşam faaliyetlerini sürdürmeleri için doğuştan gelen ve önemli bir faktör olarak belirtmişlerdir. Etologlara göre, hayvanların çevrelerinde bulunan tehlikelere karşı önlemesinde, en güçlü erkeğin dişiyi dölleyerek yeni nesin kuvvetli olarak doğması ve yiyecek bulunmasında daha kolaylık olacak olması gibi etkenler, saldırganlık davranışı ile açıklanmaktadır (Eibl-Eibesfeldt. 1970; Akt. Cüceloğlu, 2021). Lorenz (1983) saldırganlık davranışının insanlar için benzer şekilde işlediğinden bahsetmektedir. Lorenz'e göre saldırganlık, insanlar için korumaya odaklı, çıkmayı bekleyen ve bunları içinde barındıran bir içgüdüdür (Hasta ve Güler, 2013).

2.3.5.4. Biyolojik Kuram

Saldırganlığın açıklamasında kullanılan bir diğer kuram ise biyolojik kuramdır. Bu yaklaşımda insanlar ve hayvanlarda bulunan saldırganlık davranışının hormonlara dayalı olduğu ve beyinde yer alan bazı bölgeler ve genlerin incelenmesi sonucu yapılan açıklamalara dayandırıldığı görülmektedir (Friedmann, Dunlap, & Goodwin, 2011; Lee & Coccaro, 2007; Nelson, 2006; Akt. Nair ve Ercan, 2019). Bu yaklaşımın savunucuları saldırgan davranışlara etkili olarak içgüdülerle birlikte biyolojik etmenlerin de var olduğunu belirtmişlerdir. Sinir sistemi, genler ve biyokimyasal etmenler, saldırganlık davranışını tetikleyebilen biyolojik etmenler olarak belirtilmektedirler (Franzoi, 2003; Kenrick ve diğerleri, 1999; Akt. Ferligül, 2013).

2.3.5.5. Engelleme Saldırganlık Kuramı

Saldırganlığı etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi de engellenmedir. Temel olarak Freud'un psikanalitik yaklaşımından ilerleyerek John Dollard, Leonard Doob, Neal Miller, O. H. Mowrer, & Robert Sears tarafından öne sürülen bu kuramda, engellenme sonucu saldırganlık davranışının görüldüğünden bahsedilmektedir (Nair ve Ercan, 2019). Engellenme saldırganlığa yol açan tek etken değildir, ancak önemli etkenlerden birisidir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). Barker, Dembo ve Lewin (1941) tarafından bir grup çocuk ile yapılan deney incelendiğinde saldırgan davranışların engelleme faktörü ile tetiklenebildiği görülmektedir. Çalışmada içerisinde birçok oyuncak bulunan bir oda ve bir grup çocuk kullanılmıştır ve çocukların uzunca bir süre odaya girmesi engellenmiştir. Çocuklar bir süre odaya girebileceklerini düşünerek camın ardından odayı izlemeye devam etmişlerdir. Uzunca bir süre geçince çocuklar odaya alınmış ve oyuncaklar ile oynamalarına izin verilmiştir. Bu grupta yer alan çocuklarda oyuncaklar ile atarak oynama, fiziksel zarar verme, yıkıcı davranma ve kırma gibi hareketler gözlemlenmiştir. Araştırmaya bağlı olarak ikinci bir grup çocuk odaya diret olarak alındıklarında sakin ve huzurlu şekilde oynadıkları gözlenmiştir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

Bu kurama göre bakıldığında topa vuruşu istediği gibi sonuçlanmayan futbolcun, peynirini bulamayan farenin verdiği tepkilerin saldırganlık ile ilgisi olmalı ve saldırgan davranış sergileyen herkesin engellenme durumunda olması gerekmektedir. Ancak

karşımıza çıkan tüm engellenme durumlarına saldırgan davranışlar ile karşılık verseydik, yaşamımızın çoğu saldırganlıkla geçmek durumunda kalmaktadır. Bu durum sebebiyle bazı kuramcılar düşüncelerini değiştirerek psikoanalitik kuramdan yardım almışlardır (Burger, 2006).

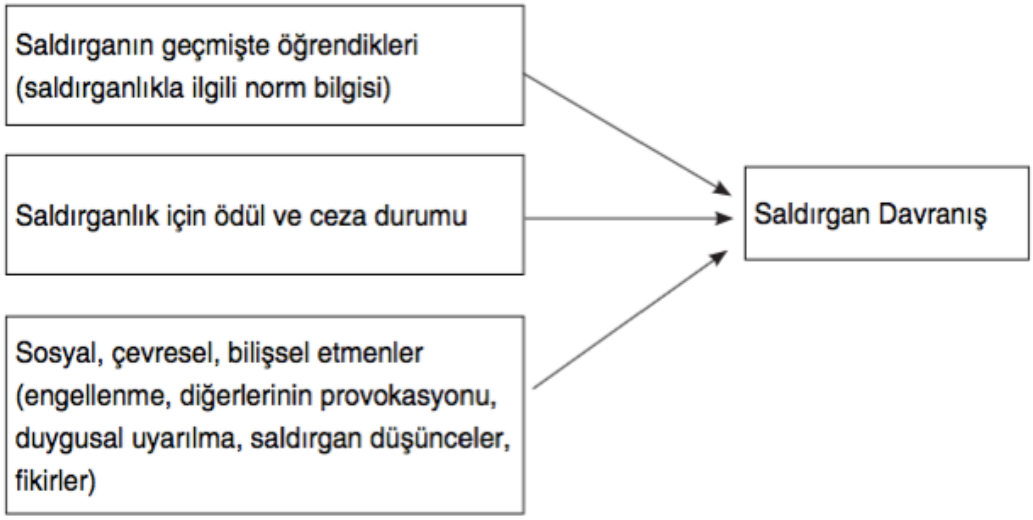
2.3.5.6. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığın öğrenme sonucu ile ortaya çıktığını savunmaktadır. Bandura, Ross ve Ross (1961) çalışmasında, çocuklara içerisinde bir bebek balona bağırırken aynı zamanda vuran bir yetişkin bireyin filmini izlettirmişlerdir. Sonrasında o balon bebekle oynama sırası filmi izleyen çocuklara verilmiştir. Bu çocukların izledikleri filmdeki saldırgan davranışları taklit edip üstüne başka saldırgan davranışlar da ekleyerek balon bebeğe saldırganca yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Daha sonrasında deney filmi izlememiş çocuklar ile tekrarlandığında herhangi bir saldırgan davranışla yaklaşan çocuk gözlemlenmemiştir. Çalışmanın sonucu olarak elde edilen bulgular ile saldırganlığın izlenme yolu ile gerçekleşebildiği ve artabildiği görülebilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

Bandura (1973), bu çalışmalara dayanarak saldırganlık davranışının sebebinin öğrenmeler ile kazanılmasını anlatan ‘sosyal öğrenme modelini’ oluşturmaktadır. Bandura bu görüş ile dolaylı veya doğrudan olarak (1) hangi kişi ve gruplara daha kolay şekilde saldırgan davranılabileceği, (2) başkalarının hangi tür davranışlarının saldırgan tepki gerektirdiği, (3) hangi durum veya bağlamların saldırganlık davranışı için uygun olduğu veya uygunsuz olacağının öğrenildiğini belirtmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

Saldırganlık davranışına etkide bulunan etmenler; bireyin geçmişte öğrendiği deneyimleri, saldırganlık davranışı için ödül ve cezalar, bilişsel ve çevresel etmenler olarak belirtilmektedir (Güler, 2010).

Şekil 1.’de saldırgan davranışa etki eden etmenler sosyal öğrenme bakışı açısından verilmektedir.



Şekil 1. Modelleme Yoluyla Saldırganlık (Baron ve Byrne, 1987; Akt. Güler, 2010, s. 361).

2.3.5.7. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Kuramı

Sosyal bilgi işleme kuramı, kişinin bilgiyi işlemesi, kazanması ve kullanma şeklini açıklamaktadır. Bu kuram insan yapısındaki saldırgan eylemleri açıklayan kuramlardan bir tanesidir. Crick ve Dodge (1994) sosyal bilgi işleme kavramını, insanların biyolojik sınırlılıkları ve geçmiş deneyimleri ile çevrelerinde olan sosyal durumlara karşı tepkileri olarak açıklamışlardır. Kişinin bilgiyi çevresinden alması, o bilgiyi depolaması ve yeniden kullanma becerisini belirlemeye çalışan sosyal bilgi işleme kuramıdır.

Sosyal bilgi işleme süreci zorbaca davranışların oluşumunu altı aşama ile açıklamaktadır. İlk basamakta çocuk sosyal çevresindeki ilgisinin olduğu davranışları kodlamaktadır. İkinci basamakta, kodlanan bu davranışlar anlamlandırılmaya başlanır yani işlenmektedir. Üçüncü aşamada çocuk o durum ile ilgili bir hedef belirlemektedir. Dördüncü basamakta çocuğun ilgisini çekmiş olan durum ile ilgili benzer bir şey gördüğünde verdiği tepki incelenmektedir. Beşinci basamakta çocuğun daha önce oluşturduğu tepkileri değerlendirdiği ve sonuçta değerlendirmesi en olumlu olan tepkiyi seçtiği varsayılmaktadır. Son olarak altıncı basamakta ise çocuk seçtiği tepkiyi davranışsal olarak canlandırmaktadır. Bu aşamalardan bir ya da daha fazlasında bozukluk görülmesi saldırgan davranışların oluşmasını açıklamaktadır (Crick ve Dodge, 1994). Saldırgan çocuklar bu yaklaşım ile ele alındığında yukarıda belirtilen aşamalardan bir

veya daha fazlasında sorun yaşadıkları yani bilgi işleme yetersizliği görüldüğü belirtilmektedir (Gökkaya ve Tekinsav-Sütcü, 2015).

2.4. Saldırgan Davranışların Boyutları

Buss (1961), saldırganlığı üç boyut altında kategorize etmektedir. Bunlar (a) fiziksele karşı sözel, (b) aktife karşı pasif ve son olarak (c) doğrudan ve dolaylı olarak belirtilmektedir (Walker ve Richardson, 1998). Fiziksel saldırganlık itme, vurma, tekme atma ve ısırma gibi davranışları içerirken sözlü saldırganlık ise karşı tarafa sözlü olarak iletilir ve amacı alıcı kişiye verdiği psikolojik hasardır. Aktif saldırganlıkta ise amaç görülmektedir. Saldırgan kişi kurbanına zarar vermeyi hedeflemektedir. Tam tersi olan pasif saldırganlıkta ise kurban kişinin amaçlarına ulaşmasını engellemek amacıyla aktif yanıt vermeme olarak ifade edilmektedir. Son ve üçüncü olarak tanımlanan boyut ise saldırgan eylemin doğrudan veya dolaylı olması ile ilgilenmektedir. Doğrudan saldırganlık uygulayan saldırgan kişiler daha belirgindirler. Saldırgan davranış gösterdikleri kişiyi öfkelendirme ile harekete geçirebilecek uyaranları direkt olarak ona karşısındaki kurbana iletmesi ile gerçekleştirilir. Öte yandan, dolaylı saldırganlıkta ise saldırgan direkt olarak kurbanla yüzleşmeden ona zarar vermeye çalışır. Anonim şekilde notlar iletmek, kötü niyet içeren söylentiler yaymak ve kişiyi kötü gösterme amaçlı karalama hareketleri dolaylı saldırganlık olarak örneklendirilebilmektedir (Walker ve Richardson, 1998).

Feshbach (1970), saldırganlığı tanımlarken 2 alt tip olarak tanımlamıştır; Birinci Alt Tip, “Duygusal”, “tepkisel”, “koruyucu”, “atılgan” ve “sıcakkanlı” olarak belirtilmiştir. Bu belirtilenler başkası tarafından başlatılmış olan sözel ya da fiziksel saldırganlığa verilen sert tepkiler olarak belirtilmişlerdir. Bu saldırganlık türü duygusal olarak üstünlük kurma ve kontrolü hedeflemektedir. İkinci At Tipte ise: ‘yıkıcı’, “araçsal”, “proaktif” ve “soğukkanlı” olarak saldırganlık belirtilmiştir. Bu saldırganlık türü, istenilen bir hedefe ulaşmak için kullanılan, başkasına karşı üstünlüğü ve kontrolü olan, hükmederek kontrol etmeyi barındıran ve amaç içeren saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Lui, 2004).

Dodge ve Coie (1987) ise saldırganlığı proaktif (amaca yönelik) ve reaktif (tepkisel) olmak üzere iki başlıkta açıklamıştır. Reaktif (tepkisel) saldırganlığın amacı algılanmış olan tehditin ortadan kaldırılması şeklinde açıklanmıştır. Reaktif (tepkisel)

saldırganlık, kışkırtıcı davranışa karşı, bir tehdit durumuna karşı, korku barındırabilen bir olaya karşı verilen savunma ve misilleme tepkisi olarak tanımlanmaktadır. Proaktif (amaca yönelik) saldırganlık ise; kışkırtıcı herhangi bir davranışın bulunmadığı başka bir kişiye zarar verme, hükmetme ve zorlamaya yönelik davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (Marcus ve Kramer 2001). Reaktif (tepkisel) saldırganlık kuramsal temel olarak engelleme saldırganlık kuramına (Berkowitz, 1989; Akt. Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010), proaktif (amaca yönelik) saldırganlık kuramsal temel olarak sosyal öğrenme kuramına dayandırılmaktadır (Bandura, 1973; Akt. Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010). Bazı araştırmacılar (Dodge ve Coie, 1987), proaktif (amaca yönelik) ya da reaktif (tepkisel) saldırganlığı yüksek olan erkek öğrencilerde, diğer akranları tarafından daha fazla reddedildikleri görülmektedir (Marcus ve Kramer 2001).

2.5. Olumlu Sosyal Davranışlar ve Saldırgan Davranışlar ile İlgili Araştırmalar

2.5.1. Olumlu Sosyal Davranışlar ve Saldırgan Davranışlar ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar ile ilgili literatür incelenmiş olup Türkiye'de gerçekleştirilmiş olan bazı çalışmaların özetleri bu kısımda yer verilmiştir.

Kumru, Carlo Edwards (2004) tarafından yapılan çalışma 6,7,8.10 ve üniversite 2.sınıf öğrencilerinden oluşan 300'ü erkek, 250'si kız toplam 550 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma ergenlik döneminde olan gençlerin olumlu sosyal davranışlarında cinsiyet ve yaş değişkenleri ile olumlu sosyal davranışlarla bağlantılı olarak bazı değişkenler açısından incelenmesini hedeflenmiştir. Çalışmanın bulguları yaş değişkenine göre incelendiğinde yaş olarak daha küçük grupta bulunan öğrencilerin kamusal ve itaatkar olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bununla birlikte yaş olarak daha büyük grupta olan öğrencilerin ise daha çok özgeci ve gizli olumlu sosyal davranışlar sergileme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin daha çok itaatkar, duygusal ve gizli olumlu sosyal davranışlara eğilimli oldukları belirlenirken, erkek öğrencilerin ise daha çok kamusal olumlu sosyal davranışlara eğilimli oldukları bulunmuştur.

Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010) tarafından saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelendiği çalışmada 180'i kız, 303'ü erkek olan 483 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları cinsiyete göre saldırganlık düzeyine göre incelendiğinde erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aydın-Sünbül ve Güçray (2016) tarafından 14-18 yaşları arasındaki 9,10 ve 11.sınıfa devam eden 571 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin olumlu sosyal davranışların, koruyucu faktörler ve yaş cinsiyet, aile gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi değişkenler kapsamında incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulguları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin olumlu sosyal davranış eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Yine öğrencilerin çevre ile algıladıkları sosyal destek, uygun davranış gibi algıları arttıkça olumlu sosyal davranış gösterme eğilimlerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Badanka-Çelikten (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 12-18 yaşları arasında bulunan suça sürüklenmiş çocuklar ile çalışılmıştır. Çalışma kapsamında 210 çocuk arasından çalışma için belirlenen koşulları karşılayan 67'si erkek, 6'sı kız toplam 73 çocuk ile çalışılmıştır. Suça sürüklenmiş olan çocuklarda olumlu sosyal ve saldırgan davranışlarının belirli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmanın yaş ve cinsiyet bulgularına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Arslan ve Demirci (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6,7 ve 8.sınıfa devam eden 180'i erkek, 182'si kız olmak üzere 362 öğrenci ile saldırganlık düzeyleri ile sosyal beceri ve çatışma çözme becerileri arasında bulunan ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kişilerin problem çözme başarılarının saldırgan davranışı azalttığı belirtilmektedir. Çalışmanın sonucu incelendiğinde empatinin saldırgan davranışları azalttığı görülmektedir.

Nair ve Ercan (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada 202'si kız, 259'u erkek olmak üzere 461 lise öğrencisinin saldırganlık düzeyleri cinsiyet, yaş, kişilik özellikleri, anne-baba tutumları, akran ilişkileri ve algılanan çevre güvenliği gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre fiziksel saldırganlıkta anlamlı bir farklılık görülmektedir. Erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu

görülmektedir. Yaş değişkenine göre saldırganlık düzeyi incelendiğinde ise öğrencilerin yaşları arttıkça fiziksel saldırganlıkta azalma olduğu görülmektedir.

2.5.2. Olumlu Sosyal Davranışlar ve Saldırgan Davranışlar ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar ile ilgili literatür incelenmiş olup yurt dışında gerçekleştirilmiş olan bazı çalışmaların özetleri bu kısımda yer verilmiştir.

Jackson ve Tisak (2001) tarafından 7-12 yaşları arasında 83 öğrenci ile yapılan çalışmada çocukların gelişimlerinde yardım etme, iş birliği yapma, paylaşma gibi olumlu sosyal davranışların etkileri incelenmektedir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde 7-8 yaşındaki öğrencilerin yarım ve iş birliği kavramlarını aynı şekilde değerlendirdikleri ve iş birliği yapıyor olmayı yardımlaşma olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Yaş olarak daha genç olan öğrencilerde, tesadüf eseri oluşan yardım durumlarında yardım edecekleri görülmüştür, ancak başka olumlu sosyal durumlarda yanıt verme potansiyelinin erkek öğrencilere göre kız öğrencilerde daha çok olduğu belirtilmiştir. Yaş olarak daha küçük öğrenciler ise sadece arkadaşlarıyla ilgili durumlara daha tepkisel oldukları görülmüştür.

Carlo ve Randall (2002) tarafından yapılan çalışmada 249 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır ve olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranış ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın bulguları cinsiyet faktörüne göre incelendiğinde, kız öğrencilerin olumlu sosyal davranışta bulunma, empatik olma ve farklı bakış açıları sergilemeleri açısından erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise fiziksel saldırganlık gösterme oranlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir

Warden ve Mackinnon (2003) tarafından 9 ve 10 yaşındaki çocuklardan oluşan 131 kişilik bir çalışma grubu ile öğrencilerin sosyal davranış, sosyometrik statü, empati ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki üzerine çalışılmıştır. Öğrencilere Sosyal Davranış Ölçeği uygulanmış ve sonuçlarına göre 23 zorba öğrenci, 14 kurban öğrenci ve 21 sosyal (prosocial) öğrenci olarak belirlenmiştir. Sonuçların olumlu sosyal davranışlar ile ilişkili kısmı değerlendirildiğinde, 17'si kız, 4'ü erkek 21 öğrenci prososyal olarak tanımlanmışlardır. Bu öğrencilerin antisosyal puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Boxer, Tisak ve Goldstein (2004) tarafından yapılan ergenlerde olumlu sosyal ve saldırgan davranışların alt tiplerinin araştırıldığı çalışmada 250 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada yer alan 129 öğrenci 7. ve 8. sınıflarda, 121 öğrenci ise 11. ve 12. sınıflarda eğitim görmektedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde daha ileri yaştaki ergenlerin, genç ergenlere göre olumlu sosyal ve saldırgan davranışlara katılımlarının daha fazla olduğu görülmemektedir. İleri yaştaki ergenlerin, genç ergenlere göre saldırganlığı daha fazla onaylama olasılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun saldırganlığa daha uzun süre maruz kalmış olma durumu ile yani yaş ve deneyim ile ergenlerin saldırganlığı davranışsal bir tepki olarak kabul etmelerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir.

McGinley ve Carlo (2007) tarafından yapılan çalışmada 252 üniversite öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada olumlu sosyal davranışlar ve fiziksel saldırganlık davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin kamusal olumlu sosyal davranış göstermelerinin kız öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Buna oranla itaatkar ve özgeci olumlu sosyal davranış gösterme oranlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı, empatik eğilimleri, olumlu sosyal ve saldırgan davranış eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanan bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıda olan değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılması ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde birey, olaylar veya nesneler hiçbir şekilde etkilenmez ya da değişime uğramazlar (Karasar, 2016). Tarama araştırmaları, kitlelerin görüşlerini betimlemeye yardımcı olan araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

İstanbul'da Maltepe ilçesine bağlı ortaokul öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde, Maltepe ilçesinde bulunan iki farklı devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan 8.sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Yaşanan küresel salgın sebebi ile süreç boyunca devam eden pandemi süresince ortaokul öğrencilerinden sadece 8.sınıflar yüz yüze eğitime devam etmişlerdir. Bu sebeple örneklem, Maltepe ilçesinde öğrenim görmekte olan ve yüz yüze eğitim gören ortaokul 8.sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Tablo 1. *Araştırma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Kız	177	54,0
Erkek	151	46,0
Toplam	328	100,0

Yukarıda yer alan Tablo 1'e göre araştırmada toplam 328 katılımcı bulunmaktadır.

Araştırmada katılımcıların 177'sini kız öğrenciler (%54) ve 151'ini erkek öğrenciler (%46) oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Zorbalık Eğilimi Ölçeği: Öğrencilerin zorbalık eğilimlerini ölçmek amacıyla Dölek (2002) tarafından 'Zorbalık Eğilimi Ölçeği' geliştirilmiştir. Ölçekte 26 madde ve bu maddeleri içeren 6 alt boyut bulunmaktadır. 'Olumsuz Yansıtma' alt maddesi 5 maddeden (19, 21, 22, 23, 25), 'Duygusal Paylaşım Eksikliği' alt maddesi 6 maddeden (14, 16, 18, 20, 24, 26), 'Haklı Görme' alt maddesi 4 maddeden (9, 11, 12, 15), 'Başkalarını Üzmek' alt maddesi 4 maddeden (1, 3, 4, 6), 'Gücü Kullanma' alt maddesi 6 maddeden (2, 5, 7, 8, 13, 17) ve son olarak 'Rahatsız Olmama' alt maddesi 1 maddeden (10) oluşmaktadır. 1, 3, 10, 14, 16, 18, 20, 24 ve 26. maddeler ters madde şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek 4'lü likert tipidir. Ölçek değerlendirilirken 'Kesinlikle katılıyorum'=4 puan, 'Katılıyorum'=3 puan, 'Katılmıyorum'=2 puan, 'Kesinlikle katılmıyorum'=1 puan olacak şeklinde puan verilmektedir (Dölek, 2002). (EK-1) Ölçeğin mevcut çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Ergen Formu): Ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından 17 maddeden oluşan KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği geliştirilmiştir. Bilişsel empati ve duygusal empati olarak iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bilişsel empati alt boyutu 10 maddeden, duygusal empati alt boyutu ise 7 maddeden oluşmaktadır. Bu iki alt boyutun toplanması ile genel empati düzeyi elde edilebilen toplam empati puanına ulaşılmaktadır. Ölçek 1='Bana hiç uygun değil.', 5='Bana tamamen uygun.' olmak üzere 5'li likert tipi ölçektir. Ölçekte puanların artması ile empatik eğilimin artması yorumlanmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010). (EK-2) Ölçeğin mevcut çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği: Ergenlik döneminde meydana gelebilen olumlu sosyal ve saldırgan davranışların incelenebilmesi

ve ele alınabilmesi adına Boxer, Tisak ve Goldstein (2004) tarafından ölçek geliştirilmiştir. Bayraktar, Kındap, Kumru ve Sayıl (2010) tarafından Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Amaca Yönelik (Proaktif) ve Tepkisel (Reaktif) Saldırgan Davranış ile Amaca Yönelik, Tepkisel ve Özgeci Olumlu Sosyal Davranış olarak beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 1='Hiç Tanımlamıyor', 4 = 'Kesinlikle Tanımlıyor' olacak şekilde 4'lü likert tipi ölçektir (Bayraktar, Kındap, Kumru ve Sayıl, 2010). (EK-3) Ölçeğin mevcut çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması için, ekte verilmiş olan "Zorbalık Eğilimi Ölçeği (EK-1)", "KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (EK-2)", "Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği (EK-3)" tek bir form olacak şekilde düzenlenmiştir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 2020-2021 eğitim öğretim yılı için gerekli olan araştırma uygulaması izni alındıktan sonra İstanbul ili, Maltepe ilçesinde bulunan devlet ortaokullarından uygulama yapılacak olanlar tesadüfi şekilde belirlenmiştir.

Cinsiyet kişisel bilgisi ile ölçeklerin yer aldığı 68 soruluk form belirlenen okullardaki 8.sınıfta öğrenim gören ve ölçekleri uygulamaya gönüllülük gösteren öğrencilere belirli yönergeler eşliğinde, bir ders saati içerisinde uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanıp elde edilmiş olan veriler Excel düzenlemesinin ardından "IBM SPSS Statistics 22.0" programına yüklenip çözümlenmiştir. Bu araştırmanın normallik sınanması için Zorbalık Eğilimi Ölçeği, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği, Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeğinden elde edilmiş olan toplam puanların Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayıları değerlendirmeye alınmıştır. Kim (2013) tarafından örneklem büyüklüğünün 300'den büyük olması durumunda çarpıklık değeri 2'den küçük, basıklık değeri ise 7'den küçük olan değerlerin normal dağılımı sağladığını belirtmiştir. Bu bilgi doğrultusunda mevcut araştırmanın normallik sınaması çarpıklık (skewness) değeri için 2'den küçük, basıklık (kurtosis) değeri için 7'den küçük olarak kabul edilmiştir. Betimsel bilgilerin belirlenmesi amacıyla yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır.

Verilerin analizi için, ilk olarak araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalık eğilimi, empatik eğilim, olumlu sosyal ve saldırgan davranışların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığına bakmak için; 'Bağımsız Örneklem T Testi' analizi uygulanmıştır. Zorbalık Eğilimi Ölçeği ile Empatik Eğilim Ölçeği, Zorbalık Eğilimi Ölçeği ile Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği arasındaki ilişkinin incelenmesi için 'Pearson Korelasyon Analizi' uygulanmıştır. Empatik Eğilim Ölçeği alt boyutlarının ve Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin zorbalık eğilimlerini yordayıcı etkisini incelemek amacıyla 'Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi' kullanılmıştır. Bu çalışmada istatistiksel olarak anlamlılık değeri $p \leq .05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada; akran zorbalığı, empatik eğilim ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bunlarla birlikte cinsiyet değişkeni ele alınmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan araştırma sorularına ilişkin istatistiksel analizler, analizler sonucu elde edilen bulgular ve bulguların yorumları bu bölümde yer almaktadır.

4.1. Bulgular

4.1.1. Betimsel İstatistiklerin İncelenmesi

Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin akran zorbalık eğilimleri, empatik eğilimleri ve olumlu sosyal ve saldırgan davranış değişkenlerinin incelenmesi amacıyla ölçeklerde betimleyici istatistik yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 2. *Zorbalık Eğilimi Ölçeği'nin Betimsel Bilgileri*

Ölçek	N	$\bar{X}$	*SS*	Min ve Max Değerler
Zorbalık Eğilimi Ölçeği	328	56,40	9,67	37-93

Yukarıda yer alan Tablo 2' de katılımcıların Zorbalık Eğilimi Ölçeği'nden almış oldukları puan ortalamaları, standart sapmaları ve minimum-maksimum değerleri gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde Zorbalık Eğilimi Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puanın 37, en yüksek puanın ise 93 olduğu, ortalamanın 56,40 ve standart sapmanın 9,67 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Zorbalık Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Bilgileri*

Zorbalık Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	SS	Min ve Max Değerler
Olumsuz Yansıtma	328	7,77	2,59	5-20
Duygusal Paylaşım Eksikliği	328	16,88	2,75	12-30
Haklı Görme	328	9,09	2,86	4-16
Başkalarını Üzmek	328	9,29	1,68	5-15
Gücü Kullanma	328	10,63	3,46	6-24
Rahatsız Olmama	328	2,72	,93	2-5

Yukarıda yer alan Tablo 3'te katılımcıların Zorbalık Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları, standart sapmaları ve minimum-maksimum değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde olumsuz yansıtma alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 20 olduğu, ortalamanın 7,77 ve standart sapmanın 2,59 olduğu görülmektedir.

Duygusal paylaşım eksikliği alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 12, en yüksek puanın ise 30 olduğu, ortalamanın 16,88 ve standart sapmanın 2,75 olduğu görülmektedir.

Haklı görme alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 4, en yüksek puanın ise 16 olduğu, ortalamanın 9.09 ve standart sapmanın 2,86 olduğu görülmektedir.

Başkalarını üzmek alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 15 olduğu, ortalamanın 9,29 ve standart sapmanın 1,68 olduğu görülmektedir.

Gücü kullanma alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 6, en yüksek puanın ise 24 olduğu, ortalamanın 10,63 ve standart sapmanın 3,46 olduğu görülmektedir.

Rahatsız olmama alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 2, en yüksek puanın ise 5 olduğu, ortalamanın 2,72 ve standart sapmanın ,93 olduğu görülmektedir.

Tablo 4. *KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun Betimsel Bilgileri*

KA-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	SS	Min ve Max Değerler
Bilişsel Empati	328	20,57	4,56	7-28
Duygusal Empati	328	28,06	6,75	10-40

Yukarıda yer alan Tablo 4'te katılımcıların KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları, standart sapmaları ve minimum-maksimum değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde bilişsel empati alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 7, en yüksek puanın ise 28 olduğu, ortalamanın 20,57 ve standart sapmanın 4,56 olduğu görülmektedir.

Duygusal empati alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 10, en yüksek puanın ise 40 olduğu, ortalamanın 28,06 ve standart sapmanın 6,75 olduğu görülmektedir.

Tablo 5. *Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeğinin Betimsel Bilgileri*

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS	Min ve Max Değerler
OSSDÖ	328	53,62	10,01	25-82

Yukarıda yer alan Tablo 5'te katılımcıların Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği'nden almış oldukları puan ortalamaları, standart sapmaları ve minimum-maksimum değerleri gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puanın 25, en yüksek puanın ise 82 olduğu, ortalamanın 53,62 ve standart sapmanın 10,01 olduğu görülmektedir.

Tablo 6. *Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Bilgileri*

Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	SS	Min ve Max Değerler
Özgeci	328	13,00	3,48	5-20
AY-OSD	328	10,64	3,88	5-20
T-OSD	328	15,33	3,32	5-20
AY-SGAN	328	6,78	3,19	5-20
T-SGAN	328	7,85	3,72	5-20

Yukarıda yer alan Tablo 6'da katılımcıların Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları, standart sapmaları ve minimum-maksimum değerleri gösterilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde özgeci olumlu sosyal davranış alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 20 olduğu, ortalamanın 13,00 ve standart sapmanın 3,48 olduğu görülmektedir.

AY-OSD (amaca yönelik olumlu sosyal davranış) alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 20 olduğu, ortalamanın 10,64 ve standart sapmanın 3,88 olduğu görülmektedir.

T-OSD (tepkisel olumlu sosyal davranış) alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 20 olduğu, ortalamanın 15,33 ve standart sapmanın 3,32 olduğu görülmektedir.

AY-SGAN (amaca yönelik saldırgan davranış) alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 20 olduğu, ortalamanın 6,78ve standart sapmanın 3,19 olduğu görülmektedir.

T-SGAN (tepkisel saldırganlık) alt boyutunda, öğrencilerin aldığı en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 20 olduğu, ortalamanın 7,85 ve standart sapmanın 3,72 olduğu görülmektedir.

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Parametrik testler örneğin popülasyonu ile ilgili, normal dağılım beklenen varsayımlar bulundurmaktadır (Pallant, 2020). Buna ilişkin olarak ZEÖ toplam puanı ve alt boyutları, KA-Sİ EEÖ ve alt boyutları, OSSDÖ ve alt boyutları normal dağılım göstermesi sebebiyle Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, haklı görme, başkalarını üzmek, gücü kullanma ve rahatsız olmama alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7' de verilmektedir.

Tablo 7. *Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

ZEÖ	Gruplar	N	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*p*
Olumsuz Yansıtma	Kız	177	7.45	2.36	-2.41	.16
	Erkek	151	8.14	2.80		
Duygusal Paylaşım Eksikliği	Kız	177	16.63	2.52	-1.75	.08
	Erkek	151	17.17	2.98		
Haklı Görme	Kız	177	8.54	2.76	-3.83	**.00**
	Erkek	151	9.73	2.86		
Başkalarını Üzmek	Kız	177	9.11	1.57	-2.16	**.03**
	Erkek	151	9.51	1.79		
Gücü Kullanma	Kız	177	9.99	3.12	-3.68	**.00**
	Erkek	151	11.38	3.70		
Rahatsız Olmama	Kız	177	2.63	.86	-1.83	.67
	Erkek	151	2.82	1.00		
ZEÖ Toplam Puan	Kız	177	54.38	8.80	-4.16	**.00**
	Erkek	151	58.78	10.12		

Tablo 7 incelendiğinde Zorbalık eğiliminin olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği ve rahatsız olmama alt boyutlarında gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Haklı görme, başkalarını üzmek, gücü kullanma alt boyutları ve ZEÖ toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Kız öğrencilerin haklı görme puan ortalamalarının ($\bar{x}=8.54$, $ss=2.76$), erkek öğrencilerin haklı görme puan ortalamalarına ($\bar{x}=9.73$, $ss=2.86$) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir ($t=-3.83$; $p<.05$).

Kız öğrencilerin başkalarını üzmek puan ortalamalarının ($\bar{x}=9.11$, $ss=1.57$), erkek öğrencilerin başkalarını üzmek puan ortalamalarına ($\bar{x}=9.51$, $ss=1.79$) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir ($t=-2.16$; $p<.05$).

Kız öğrencilerin gücü kullanma puan ortalamalarının (x̄=9.99, ss=3.12), erkek öğrencilerin başkalarını üzmek puan ortalamalarına (x̄=11.38, ss=3.70) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir (t=-3.68; p<.05).

Kız öğrencilerin ZEÖ toplam puan ortalamalarının (x̄=54.38, ss=8.80), erkek öğrencilerin ZEÖ toplam puan ortalamalarına (x̄=58.78, ss=10.12) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir (t=-4.16; p<.05).

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8' de verilmektedir.

Tablo 8. *KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

KA-Sİ EEÖ	Gruplar	N	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*p*
Bilişsel Empati	Kız	177	22.06	4.06	6.84	**.00**
	Erkek	151	18.82	4.51		
Duygusal Empati	Kız	177	30.55	6.19	5.84	**.00**
	Erkek	151	26.39	6.71		
KA-Sİ EEÖ Toplam Puan	Kız	177	52.62	9.26	6.89	**.00**
	Erkek	151	45.21	10.17		

Tablo 8 incelendiğinde empatik eğilimin bilişsel empati, duygusal empati alt boyutlarına ve KA-Sİ EEÖ toplam puanına göre gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir (p<.05).

Kız öğrencilerin bilişsel empati puan ortalamalarının (x̄=22.06, ss=4.06), erkek öğrencilerin bilişsel empati puan ortalamalarına (x̄=18.82, ss=4.51) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir (t=6.48; p<.05).

Kız öğrencilerin duygusal empati puan ortalamalarının ($\bar{x}$=30.55, ss=6.19), erkek öğrencilerin duygusal empati puan ortalamalarına ($\bar{x}$=26.39, ss=6.71) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir (t=5.84; p<.05).

Kız öğrencilerin KA-Sİ EEÖ toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=52.62, ss=9.26), erkek öğrencilerin EEÖ toplam puan ortalamalarına ($\bar{x}$=45.21, ss=10.17) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir (t=6.89; p<.05).

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre özgeci, AY-OSD, T-OSD, T-OSD, T-SGAN alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9' da verilmektedir.

Tablo 9. *Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

OSSDÖ	Gruplar	N	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*p*
Özgeci	Kız	177	13.35	3.51	1.96	**.05**
	Erkek	151	12.60	3.40		
AY-OSD	Kız	177	10.14	3.91	-2.55	**.01**
	Erkek	151	11.23	3.78		
T-OSD	Kız	177	15.53	3.30	1.17	.24
	Erkek	151	15.10	3.34		
AY-SGAN	Kız	177	6.35	3.07	-2.65	**.00**
	Erkek	151	7.28	3.26		
T-SGAN	Kız	177	7.43	3.54	-2.20	.28
	Erkek	151	8.34	3.88		
OSSDÖ Toplam Puan	Kız	177	52.81	9.59	-1.58	.11
	Erkek	151	54.56	10.45		

(Özgeci: Özgeci olumlu sosyal davranış, AY-OSD: Amaca yönelik olumlu sosyal davranış, T-OSD: Tepkisel olumlu sosyal davranış, AY-SGAN: Amaca yönelik saldırgan davranış, T-SGAN: Tepkisel saldırgan davranış)

Tablo 9 incelendiğinde olumlu sosyal ve saldırgan davranışların T-OSD, T-SGAN alt boyutları ve OSSDÖ toplam puanında gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (p>.05). Özgeci, AY-OSD ve AY-SGAN alt boyutlarında gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir (p>.05).

Kız öğrencilerin özgeci puan ortalamalarının ($\bar{x}$=13.35, ss=3.51), erkek öğrencilerin özgeci puan ortalamalarına ($\bar{x}$=12.60, ss=3.40) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir (t=1.96; p<.05).

Kız öğrencilerin AY-OSD puan ortalamalarının ($\bar{x}$=10.14, ss=3.91), erkek öğrencilerin AY-OSD puan ortalamalarına ($\bar{x}$=11.23, ss=3.78) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir (t=-2.55; p<.05).

Kız öğrencilerin AY-SGAN puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =6.35, ss=3.07), erkek öğrencilerin AY-SGAN puan ortalamalarına ($\bar{x}$ =7.28, ss=3.26) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir (t=-2.65; p<.05).

Kız öğrencilerin T-OSD puan ortalamalarının ($\bar{x}$=15.53, ss=3.30), erkek öğrencilerin T-OSD puan ortalamalarına ($\bar{x}$=15.10, ss=3.34) göre daha yüksek olduğu görülmektedir (t=1.17; p<.05).

Kız öğrencilerin T-SGAN puan ortalamalarının ($\bar{x}$=7.43, ss=3.54), erkek öğrencilerin T-SGAN puan ortalamalarına ($\bar{x}$=8.34, ss=3.88) göre daha düşük olduğu görülmektedir (t=-2.20; p<.05).

Kız öğrencilerin OSSDÖ toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=52.81, ss=9.59), erkek öğrencilerin OSSDÖ toplam puan ortalamalarına ($\bar{x}$=54.56, ss=10.45) göre daha düşük olduğu görülmektedir (t=-1.58; p<.05).

4.1.3. Değişkenler Arası Korelasyonlar

Pearson Korelasyon Analizi, aralıklı verilerin bulunduğu ve dağılımın normal dağılım kabul edildiği parametrik bir testtir (Mayers, 2013). Zorbalık Eğilimi Ölçeği alt boyutları ve KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 10 ile verilmektedir.

Tablo 10. *Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutları ile Empatik Eğilim Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Olumsuz Yansıtma	-									
2.Duygusal Paylaşım Eksikliği	.238**	-								
3.Haklı Görme	.497**	.077	-							
4.Başkalarını Üzmek	.340**	.161**	-.384**	-						
5.Gücü Kullanma	.696**	.232**	.581**	.481**	-					
6.Rahatsız Olmama	.114*	.139*	-.133*	.050	.038	-				
7.ZEÖ Toplam Puan	.803**	.496***	.714**	.603**	.871**	.150**	-			
8.Bilişsel Empati	-.215**	-.460**	-.157**	-.119*	-.232**	-.114*	-.350**	-		
9.Duygusal Empati	-.369**	-.437**	-.238**	-276**	-.334	-.303**	-.491**	.662**	-	
10. KA-Sİ EEÖ Toplam Puan	-.335**	-488**	-.225**	-233**	-.320**	-.248**	-.475**	.873**	.944**	-

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10’ da verilen Pearson korelasyon analizlerine göre 8.sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri alt boyutları ile empatik eğilimleri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir.

Zorbalık eğilimi alt boyutu olan olumsuz yansıtma ile empatik eğilim alt boyutu olan bilişsel empati arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Olumsuz yansıtma arttıkça bilişsel empati düzeyinde azalma görülmektedir. Olumsuz yansıtma alt boyutu ile duygusal empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Olumsuz yansıtma arttıkça duygusal empati düzeyinde azalma görülmektedir. Duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu ile bilişsel empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Duygusal paylaşım eksikliği arttıkça bilişsel empati düzeyi azalmaktadır. Duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu ile duygusal empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Duygusal paylaşım eksikliği arttıkça duygusal empati düzeyi azalmaktadır. Haklı görme alt boyutu ile bilişsel empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Haklı görme arttıkça bilişsel empati düzeyi azalmaktadır. Haklı görme alt boyutu ile duygusal empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Haklı görme arttıkça duygusal empati düzeyi azalmaktadır. Başkalarını üzmek alt boyutu ile bilişsel empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Başkalarını üzme arttıkça bilişsel empati düzeyi azalmaktadır. Başkalarını üzmek alt boyutu ile duygusal empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Başkalarını üzme arttıkça duygusal empati düzeyi azalmaktadır. Gücü kullanma alt boyutu ile bilişsel empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Gücü kullanma arttıkça bilişsel empati düzeyi azalmaktadır. Gücü kullanma alt boyutu ile duygusal empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Rahatsız olmama alt boyutu ile bilişsel empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Rahatsız olmama arttıkça bilişsel empati düzeyi azalmaktadır. Rahatsız olmama alt boyutu ile duygusal empati alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Rahatsız olmama arttıkça duygusal empati düzeyi azalmaktadır.

Zorbalık eğilimi ölçeği alt boyutları ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 11 ile verilmektedir.

Tablo 11. *Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutları ile Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Olumsuz Yansıtma	-												
2.Duygusal Paylaşım Eksikliği	.238**	-											
3.Haklı Görme	.497**	.077	-										
4.Başkalarını Üzmek	.340**	.161**	.384**	-									
5.Gücü Kullanma	.696**	.232**	.581**	.481**	-								
6.Rahatsız Olmama	.114*	.139*	-.133*	.050	.038	-							
7.ZEÖ Toplam Puan	.803**	.496**	.714**	.603**	.871**	.150**	-						
8.Özgeci	-.202**	-.381**	-.246**	-.230**	-.238**	-.096	-.371**	-					
9.AY-OSD	.038	-.134*	.065	.007	.045	-.073	.002	.307*	-				
10.T-OSD	-.297**	-.408**	-.121*	-.244**	-.228**	-.195**	-.375**	.627**	.285**	-			
11.AY-SGAN	.413**	.193**	.217**	.275**	.356**	.089	.415**	-.180**	.157**	-.250**			
12.T-SGAN	.465**	.223**	.297**	.286**	.456**	.053	.495**	-.201**	.139*	-.211**	.825**	-	
13.OSSDÖ Toplam Puan	.150**	-.175**	.079	.036	.142*	-.079	.063	.543**	.691**	.503**	.541**	.549**	-

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11'de verilen Pearson korelasyon analizlerine göre 8.sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri alt boyutları ile olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir.

Zorbalık eğilimi alt boyutu olan olumsuz yansıtma ile olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutu olan özgeci olumlu sosyal davranış arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Olumsuz yansıtma arttıkça özgeci olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Olumsuz yansıtma alt boyutu ile AY-OSD alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Olumsuz yansıtma alt boyutu ile T-OSD alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Olumsuz yansıtma alt boyutu ile AY-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Olumsuz yansıtma arttıkça amaca yönelik saldırgan davranış artmaktadır. Olumsuz yansıtma arttıkça tepkisel olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Olumsuz yansıtma alt boyutu ile T-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Olumsuz yansıtma arttıkça tepkisel saldırgan davranış artmaktadır.

Zorbalık eğilimi alt boyutu olan duygusal paylaşım eksikliği ile olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutu olan özgeci olumlu sosyal davranış arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Duygusal paylaşım eksikliği arttıkça özgeci olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu ile AY-OSD alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Duygusal paylaşım eksikliğin arttıkça amaca yönelik olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu ile T-OSD alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Duygusal paylaşım eksikliği arttıkça tepkisel olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu ile AY-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Duygusal paylaşım eksikliği arttıkça amaca yönelik saldırgan davranış artmaktadır. Duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu ile T-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Duygusal paylaşım eksikliği arttıkça tepkisel saldırgan davranış artmaktadır.

Zorbalık eğilimi alt boyutu olan haklı görme ile olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutu olan özgeci olumlu sosyal davranış arasında negatif yönlü anlamlı

bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Haklı görme arttıkça özgeci olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Haklı görme alt boyutu ile AY-OSD alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Haklı görme alt boyutu ile T-OSD alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.05). Haklı görme arttıkça tepkisel olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Haklı görme alt boyutu ile AY-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Haklı görme arttıkça amaca yönelik saldırgan davranış artmaktadır. Haklı görme alt boyutu ile T-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Haklı görme arttıkça tepkisel saldırgan davranış artmaktadır.

Zorbalık eğilimi alt boyutu olan başkalarını üzmek ile olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutu olan özgeci olumlu sosyal davranış arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Başkalarını üzmek arttıkça özgeci olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Başkalarını üzmek alt boyutu ile AY-OSD alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Başkalarını üzmek alt boyutu ile T-OSD alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Başkalarını üzmek arttıkça tepkisel olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Başkalarını üzmek alt boyutu ile AY-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Başkalarını üzmek arttıkça amaca yönelik saldırgan davranış artmaktadır. Başkalarını üzmek alt boyutu ile T-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Başkalarını üzmek arttıkça tepkisel saldırgan davranış artmaktadır.

Zorbalık eğilimi alt boyutu olan gücü kullanma ile olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutu olan özgeci olumlu sosyal davranış arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Gücü kullanma arttıkça özgeci olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Gücü kullanma alt boyutu ile AY-OSD alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Gücü kullanma alt boyutu ile T-OSD alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Gücü kullanma arttıkça tepkisel olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Gücü kullanma alt boyutu ile AY-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Gücü kullanma arttıkça amaca yönelik saldırgan davranış artmaktadır. Gücü kullanma alt boyutu ile T-SGAN alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<.01). Gücü kullanma arttıkça tepkisel saldırgan davranış artmaktadır.

Zorbalık eğilimi alt boyutu olan rahatsız olmama ile olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutu olan özgeci olumlu sosyal davranış arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Rahatsız olmama alt boyutu ile AY-OSD alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Rahatsız olmama alt boyutu ile T-OSD alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Rahatsız olmama arttıkça tepkisel olumlu sosyal davranış azalmaktadır. Rahatsız olmama alt boyutu AY-SGAN alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Rahatsız olmama alt boyutu ile T-SGAN alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Empatik eğilim ölçeği alt boyutlarının ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar ölçeği alt boyutlarının zorbalık eğilimi ölçeği toplam puanını yordama düzeyinin belirlenmesi amacıyla Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 12 ile verilmektedir.

Tablo 12. *KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutlarının, Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarının Zorbalık Eğilimini Yordamasına İlişkin Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	***R***	***R^2***	***R^2 Değişikliği (ΔR^2)***	***F Değişikliği p***	***B***	***Standart Hata (SHB)***	***β***	***t***	***p***
Standart					77.273	2.294		33.692	.000
Adım 1	.492	.242	.238	51.968					
KA-Sİ EEÖ-BE					-.094	.137	-.044	-.685	.494
KA-Sİ EEÖ-DE					-.661	.092	-.462	-7.166	**.000**
Adım 2	.641	.411	.398	18.330					
OSSDÖ-ÖZ					-.155	.169	-.056	-.913	.362
OSSDÖ-AY-OSD					.158	.117	.064	1.352	.177
OOSDÖ-T-OSD					-.383	.168	-.131	-.2.27	**.023**
OSSDÖ-AY-SGAN					-.224	.235	-.074	-.952	.342
OSSDÖ-T-SGAN					1.114	.198	.429	5.613	**.000**
R=.641 *R^2=.411* p=.000									

(BE: Bilişsel empati, DE: Duygusal empati, ÖZ: Özgeci olumlu sosyal davranış, AY-OSD: Amaca yönelik olumlu sosyal davranış, T-OSD: Tepkisel olumlu sosyal davranış, AY-SGAN: Amaca yönelik saldırgan davranış, T-SGAN: Tepkisel saldırgan davranış)

Tablo 12 incelendiğinde, Adım 1'de analize giren empatik eğilim ölçeği alt boyutlarından BE (bilişsel empati) ile anlamlı ilişki göstermediği görülmektedir (R=.492, R^2=.242, ΔR^2=.238). Adım 1'de BE (bilişsel empati) alt boyutu *(β=-.044, p>.05, p=.494)* zorbalık eğilimi ölçeği toplam puanının anlamlı yordayıcısı değildir. DE (duygusal empati) alt boyutu *(β=-.661, p>.05, p=.000)* zorbalık eğilimi ölçeğinin anlamlı yordayıcısıdır. Adım 1'de analize giren BE (bilişsel empati) *(β=-.044, p>.05, p=.494)* alt boyutunun modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir. Adım 2'de analize giren olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar ölçeği alt boyutlarından sırasıyla ÖZ, AY-OSD ve AY-SGAN alt boyut puanları zorbalık eğilimi ölçeği puanı ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir (R=.641, R^2=.411, ΔR^2=.398). Adım 2'de sırasıyla olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutlarından T-OSD *(β=-.131, p>.05, p=.023)* ve T-SGAN *(β=.429, p>.05, p=.000)* zorbalık eğilimi ölçeğini puanının anlamlı yordacıyılarıdır. Adım 2'de olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar alt boyutlarından ÖZ *(β=-.056, p>.05, p=.362),* AY-OSD *(β=.064, p>.05, p=.177)* ve AY-SGAN *(β=-.074, p>.05, p=.342)* alt boyutlarının modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, bağımsız (yordayan) değişkenlerin zorbalık eğilimi ölçeği puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %41 açıkladığını göstermektedir.

4.2.Tartışma ve Yorumlar

Bu araştırmada; akran zorbalığı, empatik eğilim ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunlarla birlikte, çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Bu amaç ve değişken doğrultusunda belirlenmiş ve hazırlanmış olan araştırma sorularına yönelik istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizler ile elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalar ile ilişkili olarak yorumlanmıştır.

4.2.1. Zorbalık Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre Yorumlanması

Araştırmanın cevaplanması amaçlanan ilk sorusu 'Cinsiyet değişkenine göre akran zorbalığı, empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?' şeklindedir. Mevcut araştırmada zorbalık olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği ve rahatsız olma açısından cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalar sonucu cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalara rastlanmıştır (Kapçı,2004; İlhan-Alper, 2008). Bunlarla birlikte haklı görme, başkalarını üzmek, gücü kullanma alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılıklar görülmektedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde kız öğrencilerin haklı görme, başkalarını üzmek, gücü kullanma alt boyut puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte kız öğrencilerin puanlarına bakıldığında erkek öğrencilerin puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde zorbaca davranışında bulunanların genellikle erkek öğrenciler olduğu ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır (Baldry ve Farrington, 2000; Ma, 2001; Pellegrini ve Long, 2002; Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2006; Aktaş ve Güvenç, 2006; Genç, 2007; Arıman, 2007; Kartal, 2008; Çalık ve ark., 2009; Espelage, Green ve Polanin, 2011; Topçu ve Erdur-Baker 2012; Atik ve ark., 2012; Başar ve Çetin, 2013; Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü, 2020). Bu sonuçlar yapılan çalışmayı desteklemektedir. Bu durumun, yetiştirilme tarzı, çevrenin etkisi, anne-babanın yaklaşımı gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir.

Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü (2020) yaptıkları çalışmanın sonunca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbaca davranışlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte zorbaca davranışların türleri arasında cinsiyet farklılıklarından da bahsedilmiştir. Erkek öğrencilerin tüm zorbalık türlerini kız öğrencilerden daha fazla uyguladıkları görülmektedir. Erkek öğrencilerin en çok başkalarına söylenti yayma şeklinde zorbalık uyguladığı, en az ise sözel zorbalık uyguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte kız öğrencilerin en çok uyguladığı zorbalık türünün ise sözel zorbalık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin sözel yollar ile kendilerinin daha iyi ifade etmeleri, dil gelişimi farklılıkları, sözel iletişimde daha iyi oluşları gibi faktörler Gültekin (2014) tarafından kadın ve erkekler arasındaki farklılıklar

olarak incelenmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak kız öğrencilerin en çok uyguladıkları zorbalık türünün sözel zorbalık olmasından bahsedilebilmektedir. Bunlarla birlikte erkek çocuklarının fiziksel olarak güçlü yetiştirilme ortamlarından dolayı erkek öğrencilerin daha çok fiziksel güç kullanarak fiziksel zorbalık uyguladıkları, kız öğrencilerin ise sözel iletişim becerilerini daha fazla kullanarak sözel zorbalığı daha çok uyguladıkları düşünülmektedir.

4.2.2. Empatik Eğilimin Cinsiyet Değişkenine Göre Yorumlanması

Araştırmanın cevaplanması amaçlanan 'Cinsiyet değişkenine göre akran zorbalığı, empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?' sorusunun devamında empatik eğilim düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmaktadır. Mevcut araştırmada empatik eğilim, bilişsel empati ve duygusal empati açısından cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bulguların sonuçlarına göre kız öğrencilerin bilişsel empati ve duygusal empati düzeyleri erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde kız öğrencilerin daha yüksek empatik eğilim düzeyine sahip olduğu görülen çalışmalara rastlanmıştır (Gini, 2007; Rehber ve Atıcı, 2007; Dadds ve arkadaşları, 2008; Çubukçu ve Girmen, 2009; Topçu ve Erdur-Baker, 2012; Çakır,2016; Salı, 2016; Akyol ve Bilbay, 2018; Sezgin, 2020). Bunlarla birlikte literatür incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalar olduğu görülmektedir (Dinçyürek, 2004; Sarı ve Özgök, 2014; Duy ve Yıldız, 2014).

Dinçyürek (2004) yaptığı çalışmasında empatik eğilimin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak bununla birlikte kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

Rehber ve Atıcı (2007) yapmış olduğu çalışmasında kız öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar incelendiğinde kız öğrencilerin daha empatik oluşlarının aileleri ve yetiştirilme tarzları ve çevre etkisi ile ilgisi olabileceği görülmüştür. Yine çalışmanın sonuçlarında kız öğrencilerin kendilerini daha fazla empatik olarak ifade ettikleri ve bu konuda kendilerini daha yeterli buldukları görülmektedir.

Topçu ve Erdur-Baker (2012) yaptıkları çalışmada zorbalık ve empati düzeyi ile cinsiyet değişkenini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha az empatik oldukları ve bununla ilişkili olarak zorbaca davranışlara daha yatkın oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm bu verilere bakıldığında empatik eğilim düzeyinin cinsiyet ile ilişkilendirilebileceğinden bahsedebilmekteyiz. Bunun farklılığın nedenleri olarak, yetiştirilme tarzlarındaki toplumsal cinsiyet rollerinin farklılıklarından bahsedilebilmektedir. Kız çocuklarının daha duygusal yapıda olmaları, erkek çocuklarının yetiştirilirken güçlü ve sert olmaları gerektiğinin onlara aşılanması, herhangi bir çatışma durumunda kızların daha olumlu tutum gösterme eğilimleri, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha fazla duyarlı ve uyumlu şekilde yetiştirilmeleri gibi sebeplerden bahsedilebilir şeklinde düşünülmektedir.

4.2.3. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışların Cinsiyet Değişkenine Göre Yorumlanması

Araştırmanın cevaplanması amaçlanan 'Cinsiyet değişkenine göre akran zorbalığı, empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?' sorusunun devamında olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmaktadır. Mevcut araştırmada özgeci, AY-OSD ve AY-SGAN alt boyutlarına göre cinsiyet ile olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Özgeci olumlu sosyal davranış sergileyenlerin en çok kız öğrenciler, AY-OSD ve AY-SGAN davranışların ise en çok erkek öğrenciler tarafından sergilendiği görülmektedir. T-OSD, T-SGAN alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yine de puanlar incelendiğinde T-OSD alt boyutunda kız öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları, T-SGAN alt boyutunda ise erkek öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak mevcut çalışmaya göre erkek öğrencilerin daha fazla saldırganlık eğiliminde oldukları, kız öğrencilerin ise daha fazla olumlu sosyal davranış eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu bulgulara ilişkin erkek öğrencilerin olumlu sosyal davranış sergileme eğilimlerinin artması için amaçlarına yönelik bir araç olması gerektiği ve davranışın sonucunda kahramanlık ve başarı olduğu takdirde olumlu sosyal davranışlara yöneldikleri söylenebilir.

Literatür incelendiğinde genellikle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla saldırgan davranış eğiliminde oldukları görülmektedir (Carlo ve Randall, 2002; Efilti, 2006; Öz, 2007; Öztürk, 2008; Eroğlu, 2009; Arslan ve ark., 2010; Gönültaş, 2013; Gençoğlu, Kumcağız ve Ersanlı, 2014; Salı, 2016; Nair ve Ercan, 2019). Literatür incelenip olumlu sosyal davranışlar yönünden bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumlu sosyal davranışta bulunma eğiliminde olduğu görülen çalışmalar bulunmaktadır (Jackson ve Tisak, 2001; Pakaslahti, Karjalainen ve Järviven, 2002; Gembeck ve ark.,2005; Mc Ginley ve Carlo, 2007; Veenstra ve ark., 2008; Kumru ve ark., 2004; Aydın-Sünbül ve Güçray, 2016).

Kumru, Carlo ve Edwards (2004) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenini olumlu sosyal davranışların türleri ile ele aldıkları görülmektedir. Çalışmanın bulgularında genel olarak kız öğrencilerin olumlu sosyal davranışta bulunma eğilimlerinin erkeklere göre daha fazla olduğunu görmekteyiz. Bu sonuçlar türlere göre detaylı incelendiğinde ise kız öğrencilerin duygusal, itaatkar, gizli ve özgeci olumlu sosyal davranışları gerçekleştirmekte daha yatkın, erkek öğrencilerin ise kamusal olumlu sosyal davranışları gerçekleştirmekte daha yatkın olduklarını görmekteyiz.

Ramirez, Andreu ve Fujihara (2001) yaptıkları çalışmada erkeklerin kızlara oranla daha fazla fiziksel saldırganlıkta bulunduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kızların saldırganlıkta bulunma oranının erkeklere göre daha düşük olduğu bilinse de kızların en çok eğiliminin olduğu saldırganlık türünün ise sözel zorbalık olduğundan bahsedilmiştir. Bunun sebebinin kız öğrencilerin sözel iletişim becerilerini daha etkili kullanmaları olarak görülebilmektedir.

Erkek öğrencilerin saldırganlık davranışına daha eğilimli olmaları 10-14 yaş dönemindeki öğrencilerin gelişimsel dönemleri ile yorumlanabilmektedir. Bahsedilen yaş dönemi gereği tercih edilen oyunların erkek öğrenciler için farklılaşabildiğinden bahsedilmektedir. Erkek öğrencilerin kuvvet ve cesaretlerini kanıtlamaya çalışmalarına yönelik daha fazla kuvvet gösterme amaçlı, rekabet içeren saldırgan oyunlar tercih etmesi saldırganlığa olan yatkınlıklarını açıklayabilmektedir (Doğan, 2007). Yine ergenlik döneminin zorlu geçebilmesi ile ergen öğrencilerin öfke kontrolü, problem çözme ve iletişim kurmada yaşadıkları zorluklar nedeniyle saldırganlığa yöneldikleri görülebilmektedir (Yavuzer, 2011).

4.2.4. Akran Zorbalığı ve Empatik Eğilim Arasındaki İlişkinin Yorumlanması

Araştırmanın cevaplanması amaçlanan ikinci sorusu 'Akran zorbalığı ile empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' şeklindedir. Mevcut araştırmada olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, haklı görme, başkalarını üzmek ve rahatsız olmama alt boyutları ile bilişsel ve duygusal empati arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde akran zorbalığı ve empatik eğilim arasında anlamlı ilişkilerin olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Warden ve Mackinnon, 2003; Gini ve ark., 2007; Kandemir ve Özbay, 2009; Kandemir ve Özbay, 2009; Kaya ve Siyez, 2011; Salı, 2016).

Gini ve ark. (2007) tarafından yapılan çalışmada empatik olma düzeyinin zorbaca davranışlarla ilişkisinden bahsedilmiştir. Erkek öğrenciler için zorbaca davranışların fazla olması durumu empatik eğilim düzeyinin az olması ile ilişkilendirilmiştir.

Salı (2016) yaptığı çalışmasında duygusal, bilişsel ve toplam puanlarına göre empatik eğilim düzeyinin kız öğrencilerde daha fazla olduğunu belirtmiştir. Saldırganlık puanlarıyla birlikte incelendiğinde ise erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının empati puanlarıyla negatif yönlü anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bu durumun erkek çocuklarının yetiştirilme süreleri boyunca daha güçlü ve sert olmaları gerektiği ile ilgili kurulan algıdan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

4.2.3. Akran Zorbalığı ve Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkinin Yorumlanması

Araştırmanın cevaplanması amaçlanan üçüncü sorusu 'Akran zorbalığı ile olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' şeklindedir. Mevcut araştırmada olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, haklı görme, başkalarını üzmek ve rahatsız olmama alt boyutları ile özgeci, AY-OSD, T-OSD, AY-SGAN ve T-SGAN alt boyutları arasında negatif yönlü ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (Çalık ve ark., 2009; Aydın-Sünbül ve Güçray, 2016; Yelci, 2018).

Çalık ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada özgeci davranış ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkiden bahsedilmektedir. Yapılan çalışmanın bulguları incelendiğinde özgeci davranış eğilimi arttıkça öğrencilerin zorbalık eğiliminde azalma olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin özgeci davranış eğilimi arttıkça başkalarını üzmek ve fayda sağlamaya çalışmak gibi zorbalık eğilimlerinde azalma olduğu belirtilmektedir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin artan olumlu sosyal davranış eğilimleriyle birlikte okullarda karşılaşılan şiddet ve saldırganlık sorunlarının azalmasında etkili olacağından bahsedilmiştir.

Aydın-Sünbül ve Güçray (2016) yaptıkları çalışmada zorbalık ve saldırganlık gibi faktörlerin olumlu sosyal davranışları azalttığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır.

Yelci (2018) yaptığı çalışmasında öğrencilerin akranlar arasında saldırgan davranış göstermeleri ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmektedir. Siber zorbalık düzeyi ve siber mağduriyet düzeyinin artması ile saldırgan davranış sergileme eğiliminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bedel ve Güler (2020) yaptıkları çalışmada zorbalık ve saldırgan davranışların etkilenmesinde önemli bir faktör olarak başa çıkma stratejilerini göstermişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre başa çıkma stratejileri konusunda eksiklik yaşayan öğrencilerin zorbaca ve saldırgan davranışlarda bulunma eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal öğrenme süreci ve model alma açısından ele alındığında öğrencilerin olumlu sosyal ve saldırgan davranışları ailelerinden, öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve yetiştirildikleri çevreden gözlemleyerek ve öğrenerek aldıklarını da belirtebilmekteyiz.

4.2.4. Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutlarının, Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarının Zorbalık Eğilimi Puanı Arasındaki İlişkinin Yordayıcılığının Yorumlanması

Araştırmanın cevaplanması amaçlanan dördüncü sorusu ‘Empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar akran zorbalığını yordamakta mıdır?’ şeklindedir. Araştırmada uygulanan Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi için bağımsız (yordayıcı) değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları belirlenmiştir. Yordanan değişken olan Zorbalık Eğilimi Ölçeği puanı ile yordayıcı değişkenler olan Empatik

Eğilim Ölçeği alt boyutları ve Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği alt boyutları arasındaki anlamlılık incelenmiştir.

Mevcut araştırmada uygulanan Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizinde yordayıcı değişkenlerin, Zorbalık Eğilimi Ölçeği puanı için toplam varyansın yaklaşık %41'ini açıkladığı belirlenmiştir. Adım 1'de Empatik Eğilimi Ölçeği alt boyutlarının, toplam Zorbalık Eğilimi Ölçeği puanını yordama düzeyine bakılmıştır. BE (bilişsel empati) alt boyutunun anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte DE (duygusal empati) alt boyutunun Zorbalık Eğilimi Ölçeği toplam puanını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Adım 2'de Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar alt boyutlarının, toplam Zorbalık Eğilimi Ölçeği puanını yordama düzeyine bakılmıştır. Özgeci, AY-OSD (amaca yönelik olumlu sosyal davranış) ve AY-SGAN (amaca yönelik saldırgan davranış) alt boyutlarının anlamlı yordayıcı olmadıkları görülmüştür. Bunlarla birlikte T-OSD (tepkisel olumlu sosyal davranış) ve T-SGAN (tepkisel saldırgan davranış) alt boyutlarının Zorbalık Eğilimi Ölçeği toplam puanını anlamlı şekilde yordadıkları görülmektedir.

BÖLÜM 5. SONUÇ

Bu bölümde sonuç ve öneriler kısımlarına yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma; ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı ile empatik eğilimleri ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışları arasındaki ilişki incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya 177'si kız, 151'i erkek olmak üzere 328 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bilgileriyle birlikte zorbalık eğilimlerini ölçmek için Zorbalık Eğilimi Ölçeği (ZEÖ), empatik eğilim düzeylerini belirlemek için KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu (KA-Sİ EEÖ), olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar gösterme düzeylerini belirlemek için Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği (OSSDÖ) kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre erkek öğrencilerin zorbalık eğilimi puanlarının kız öğrencilerin zorbalık eğilimi puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, rahatsız olmama alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Kız öğrencilerin empatik eğilim düzeyi puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Hem bilişsel hem de duygusal empati alt boyutları için kız öğrencilerin empatik olmaya daha eğilimli oldukları ve bu konuda daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin bilişsel ve duygusal empati alt boyutları için belirleyici olduğu görülmektedir. Olumlu sosyal ve saldırgan davranışların ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlılık düzeyleri incelendiğinde özgeci, AY-OSD (amaca yönelik olumlu sosyal davranış) ve AY-SGAN (amaca yönelik saldırgan davranış) alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Bunlarla

birlikte T-OSD (tepkisel olumlu sosyal davranış) cinsiyete göre anlamlı fark göstermemesine rağmen kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine T-SGAN (tepkisel saldırgan davranış) alt boyutu cinsiyete göre anlamlı fark göstermemesine rağmen erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Zorbalık Eğilim Ölçeği alt boyutları ve Empatik Eğilim Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenirken olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, haklı görme, başkalarını üzmek, gücü kullanma ve rahatsız olma alt boyutlarının bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutları açısından negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunlarla birlikte gücü kullanma alt boyutu ile duygusal empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Zorbalık Eğilim Ölçeği alt boyutları ve Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği arasındaki ilişki incelenirken olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, haklı görme ve başkalarını üzmek alt boyutları ile AY-SGAN ve T-SGAN alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, haklı görme, başkasını üzmek alt boyutları ile özgeci ve T-OSD alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Rahatsız olmama alt boyutunun T-OSD alt boyutu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AY-OSD alt boyutunun sadece duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bağımsız (yordayan) değişkenlerin Zorbalık Eğilimi Ölçeği puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %41'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Empatik Eğilim Ölçeği alt boyutlarında duygusal empati alt boyutunun zorbalık eğilimini yordadığı görülmektedir. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği alt boyutlarından T-OSD ve T-SGAN alt boyutlarının zorbalık eğilimi düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları bulunmuştur. Zorbalık eğilimi toplam puanına ilişkin yordama düzeyinin gücü yüksekten düşüğe olacak şekilde duygusal empati, T-SGAN ve T-OSD olarak sıralanmaktadır.

Mevcut araştırma sonuçları değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin etkili olduğu görülmektedir. Akran zorbalığına eğilimin ZEÖ toplam puanına bakıldığında erkek öğrencilerin puanının anlamlı düzeyde yüksek olduğu, KA-Sİ EEÖ toplam puanına

bakıldığında erkek öğrencilerin puanının anlamlı düzeyde düşük olduğu, OSSDÖ toplam puanına bakıldığında erkek öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin zorbalık ve saldırganlığa daha eğilimli olmalarıyla birlikte kız öğrencilerin olumlu sosyal davranış ve empatik olmaya daha eğilimli oldukları görülmektedir.

Son olarak mevcut araştırma bulguları genelinde öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin empatik eğilim ve olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar tarafından yordandığından bahsedebilmekteyiz. Kişinin empatik eğilim düzeyinin yüksek olması, öğrencilerin saldırganlık ve zorbalık eğilimine uzak olması ile açıklanırken aynı zamanda olumlu sosyal davranışlarda bulunma eğilimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Empatik eğilime yatkın olan öğrencilerin zorbaca davranışlarda bulunmamakla birlikte başkalarına fayda sağlayacak daha fazla olumlu sosyal davranışlarda bulunabilecekleri görülebilmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları ele alınarak akran zorbalığı üzerine yapılacak olan sonraki çalışmalara dair öneriler bu kısımda yer almaktadır. Aşağıda verilmiş olan bu öneriler araştırma önerileri ve uygulama önerileri şeklinde başlıklar olarak verilmiştir.

Araştırma Önerileri:

1. Bu araştırmanın örneklemini pandemi koşulları sebebiyle sadece ortaokul 8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemin genişletilerek 5,6,7 ve 8.sınıf olarak tüm ortaokul sınıf düzeylerine ve ilkokullara uygulanması üzerine çalışmalar yapılabilir. Örneklemin genişletilmesi önerilmektedir.
2. Yeni çalışmalarda farklı değişkenler (yaş, sınıf düzeyi, okul türü) kullanılarak çalışmanın desteklenmesi önerilmektedir.
3. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışların bir arada kullanıldığı çalışmaları arttırmak ve literatüre bu konuda katkı sağlayarak çalışmaları arttırmak önerilmektedir.

Uygulama Önerileri:

1. Öğrencilere akran zorbalığı üzerine psikoeğitim programı, eğitici ve bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Psikoeğitim programının etkisi üzerine çalışmalar sürdürülebilir.
2. Çalışmada erkek öğrencilerin empati düzeyleri düşük çıkmıştır. Bu konunum seminer ve psikoeğitim çalışmaları düzenlenebilir. Bu şekilde zorbalık eğilimi konusunda destek çalışma geliştirilebilir.
3. Okullarda büyük bir sorun olarak görülen zorbalıkta okul psikolojik danışmanları önemli bir yere sahiptirler. Bu sebeple onların da içinde yer aldığı farkındalık geliştirme çalışmaları önerilmektedir.
4. Zorbalık, empati, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar öğrencilerin yetiştirilme süreçlerinde verilen eğitimler ile önemli davranış farklılıkları gösterebilmektedir. Bu sebeple eğitim çalışmaların daha küçük yaş seviyesinde başlaması önerilmektedir.

EK'LER

EK- 1. Zorbalık Eğilimi Ölçeği

ZORBALIK EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum		
☐	☐	☐	☐	1.	Arkadaşlarımla kavga etmek yerine sorunlarımı konuşarak çözerim.
☐	☐	☐	☐	2.	Başkalarına güç kullanmak hoşuma gider.
☐	☐	☐	☐	6.	Bazen başkalarını üzmek insanı rahatlatır.
☐	☐	☐	☐	7.	Bazen bir başka çocukla alay ettiğimde kendimi iyi hissederim.
☐	☐	☐	☐	9.	Bazen istediklerinizi zorla yaptırmak gerekebilir.
☐	☐	☐	☐	10.	Bazı çocuklar hiçbir neden yokken birisine taktıklarında çok rahatsız oluyorum.
☐	☐	☐	☐	11.	Bazı çocuklar kendilerine kötü davranılmasını hak eder.
☐	☐	☐	☐	19.	Kendimden güçsüz kişilere bağırmak beni rahatlatır.
☐	☐	☐	☐	20.	Kendimi kötü hissettiğimde bunu yakın arkadaşlarımla konuşarak geçirebiliyorum.
☐	☐	☐	☐	21.	Kendimizi kötü hissettiğimizde bunun acısını başkalarından çıkartmak normaldir.

EK- 2. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu

KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ-ERGEN FORMU

	AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın	**Bana hiç uygun değil**	**Bana biraz uygun**	**Bana oldukça uygun**	**Bana tamamen uygun**
1	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	1	2	3	4
2	Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler.	1	2	3	4
3	Bir arkadaşım öğretmen tarafından azarlandığında üzülürüm.	1	2	3	4
5	Karşımdaki kişiyi uzun süre dikkatle dinleyebilirim.	1	2	3	4
6	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	1	2	3	4
9	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	1	2	3	4
10	Arkadaşlarım benimle konuştuktan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler.	1	2	3	4
15	Bir arkadaşımın sorununu anlamak için onu sonuna kadar dinlerim.	1	2	3	4
16	Televizyonda ya da sinemada üzücü şeyler seyrettiğimde ben de üzülürüm	1	2	3	4
17	Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm	1	2	3	4

EK- 3. Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği

OLUMLU SOSYAL VE SALDIRGAN DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ

	Beni Hiç Tanımlamıyor	Beni Kısmen Tanımlıyor	Beni Oldukça Tanımlıyor	Beni Kesinlikle Tanımlıyor
1. Kendiliğimden sık sık sahip olduklarımı paylaşırım.**ÖZGECİ**	1	2	3	4
2. Genellikle istediğimi elde edebilmek için başkalarına iyilik yaparım.**AY-OSD**	1	2	3	4
3. Birileri bana uygun bir şekilde hissettirdiğinde genellikle onlara iltifat ederim (güzel şeyler söylerim). **T-OSD**	1	2	3	4
8. Birileri benden uygun bir şekilde istediğinde genellikle sahip olduklarımı ödünç veririm. **T-OSD**	1	2	3	4
9. Kendiliğimden sık sık başkalarına iyilik yaparım. **ÖZGECİ**	1	2	3	4
10. Genellikle istediğimi elde edebilmek için başkalarını itip kakarım. **AY-SGAN**	1	2	3	4
14. Kendiliğimden sık sık başkalarına yardım ederim. **ÖZGECİ**	1	2	3	4
15. Birileri beni sinirlendirdiğinde veya keyfimi kaçırdığında genellikle onlara bağırırım. **T-SGAN**	1	2	3	4
20. Kendiliğimden başkalarına iltifat ederim (sık sık güzel şeyler söylerim). **ÖZGECİ**	1	2	3	4
21. Genellikle istediğimi elde edebilmek için sahip olduklarımı başkalarına ödünç veririm. **AY-OSD**	1	2	3	4
24. Genellikle istediğimi elde edebilmek için başkalarına kötü sözler söylerim. **AY-SGAN**	1	2	3	4
25. Birileri benden uygun bir şekilde istediğinde genellikle onlara yardım ederim. **T-OSD**	1	2	3	4

EK- 4. Ölçek Kullanım İzinleri

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK- 5. Etik Kurul Onayı

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK- 6. MEB Araştırma İzni Onay Belgesi

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

KAYNAKÇA

Aktaş, V. & Güvenç, B. G. (2006). Kız ve Erkek Ergenlerde Saldırgan ve Olumlu Sosyal Davranışlar ile Yaş, İlişkisel Bağlam ve Kişiler Arası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2*, 233-264.

Arıman, F., (2007). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerin Zorbalık Eğilimleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. & Saygın, Y. (2010). Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1).

Arslan, C. & Demirci, A. (2019). Ergenlerde Saldırganlığın Sosyal Beceri ve Çatışma Çözme Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 17 (2), 323-342.

Atik, G., Özmen, O. & Kemer, G. (2012). Bullying and Submissive Behavior. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45 (1), 191-208.

Aydın Sünbül, Z. & Güçray, S. S. (2016). Ergenlerde Olumlu Sosyal Davranışları Yordamada Koruyucu Faktörler ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 6 (45), 101-114

Badanka-Çelikten, B. (2017). *Suça Sürüklenmiş Çocukların Olumlu Sosyal ile Saldırgan Davranışlarının Ailesel Faktörler Bağlamında İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and Delinquents**:** *Personal Characteristics and Parental Styles. Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.

Banks, R. (1997). *Bullying in Schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407154).

Barone, F. J. (1995). *Bullying in School: It Doesn't Have To Happen. NASSP Bulletin, 79(569), 104–107.*

Başar, M. & Çetin, Ö. (2013). İlk ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Zorba Davranışlara Başvurma Düzeyleri ve Bu Davranışları Öğrenme Ortamları Üzerine Bir Araştırma. *Education Sciences,* 8 (4), 471-488.

Bayraktar, F., Kındap, Y, Kumru, A. & Sayıl, M. (2010). Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeğinin Ergen Örnekleminde Psikometrik Açıdan İncelenmesi**.** *Türk Psikoloji Yazıları.* 13(26), 1-13.

Belsey, (2006) Cyberbullying: An Emerging Threat to the Always On Generation. http://www.cyberbullying.ca

Bedel, A. & Güler, G. (2020). Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalığı ve Saldırganlığı Açıklamada Başa Çıkma Stratejilerinin Rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 19 (73), 105-121.

Beran, T. & Li, Q. (2005). Cyber-Harassment: A Study of a New Method For an Old Behavior. *Journal of Educational Computing Research, 32*, 265-277.

Besag, V. E. (1989). Bullies and Victims in Schools. Milton Keynes, England: Open University Press.

Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/Victim Problems in Middleschool Children: Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perceptions and Peer Acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Boxer, P., Tisak, M.S. & Goldstein, S.E. (2004). Is it Bad To Be Good? An Exploration of Aggressive and Prosocial Behavior Subtypes in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *33*, 91–100.

Bulut, S. (2008). Okullarda Görülen Öğrenciden Öğrenciye Yönelik Şiddet Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından Arşiv Araştırması Yöntemiyle İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 23-38.

Burger, J. M. (2006). *Personality.* (Çev. İ. D. Erguvan-Sarıoğlu). Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Carlo, G. & Randall, B.A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors For Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence***,** 31: 31-44.

Caruso, D. R. & Mayer, J. D, (1998), A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults, Unpublished Manuscript.

Crick, N. & Dodge, K. (1994) A Review and Reformulation Of Social Informationprocession Mechanisms in Children's Social Adjustment, *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed**.),** *Handbook Of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 779–862). John Wiley & Sons, Inc.

Coşkun, A. (2018). *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerde Akran Zorbalığına Neden Olan Etkenlerin İncelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cüceloğlu, D. (2021*). İnsan ve Davranışı.* Remzi Kitabevi.

Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde Akran Zorbalığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi***.** 24 (1), 81-92.

Çakır, E. (2016*). Ortaokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Çözme Davranışları Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, İstanbul.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. & Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60 (60), 555-576.

Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları ile Zorbalık Eğilimi ve Zorbalıkla Başetme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Çubukçu. Z. & Girmen, P. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Empati Beceresine Sahip Olma Düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 34, (370): 15-21.

Dadds, R., Mark & diğerleri, (2008), A Measure of Cognitive and Affective Empathy In Children Using Parent Ratings, Child Psychiatry Hum Dev, 39,111–122.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (13), 155-187.

Dökmen, Ü. (2005), *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul,55,125.

Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dinçyürek, S. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi* 10, 95-116.

Duy, B. & Yıldız, M. (2015). Farklı Zorbalık Konumunda Olmak Empatik Eğilim ve Yaşam Doyumu Bağlamında Bir Fark Yaratır Mı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 31-47.

Erdur-Baker, Ö. & Kavşut, F. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.

Efilti, E. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children.* Cambridge Studies in Social And Emotional Development. Cambridge University Press.

Eisenberg, N, Fabes, A. R., & Spinrad, L. T. (2006). Prosocial Development, In N. Eisenberg, M. R. Lerner, & W. Damon, (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed.), (pp.646-718).

Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık Davranışının Boyutları ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*: 205-221.

Espelage, D., Green, H. & Polanin, J. (2011). Willingness to Intervene in Bullying Episodes Among Middle School Students: Individual and Peer-Group Influences. *The Journal of Early Adolescence.* 32(6), 776–801.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. In M. Tonny, & N. Morris Eds., *Crime and Justice*, 17. Chicago University of Chicago Press.

Ferligül Çakılcı, E. (2013). *Çok Oyunculu Çevrimiçi Video Oyunu Oynayan Bireylerde Video Oyunu Bağımlılığı ve Saldırganlık*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis Of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Diffeences and Associated Socio-Emotional Variables, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*, 217-235.

Gembeck, Z. J. M., Geiger, C. T. & Crick, R. N. (2005). Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations, Gender Moderation and Bidirectional Associations. *Journal of Early Adolescence*, *4*, 421- 452

Genç, G. (2007). *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Gençoğlu, C., Kumcağız, H. & Ersanlı, K. (2014). Ergenlerin Şiddet Eğilimine Etki Eden Ailevi Faktörler. *Electronic Turkish Studies*, 9(2):639-652.

Gökkaya, F. & Tekinsav-Sütcü, S. (2015). Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16 (Ek sayı 1), 54-63.

Gini, G. & diğerleri (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? Aggressive Behavior, 33, 467-476.

Gökkaya, F. & Tekinsav Sütcü, S. (2020). Akran Zorbalığının Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 40-54.

Gökler, R. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gökler, R. (2009). Empatik Eğilim Ölçeğinin İlköğretim Sekizinci Sınıflar İçin Uyarlanması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19 (19), 77-86.

Gönültaş, O. (2013). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Güler, M. (2010). *Sosyal Psikoloji Bakış Açısından Çocuk ve Ergenlerde Suçlu Davranış Gelişimi*. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi,* 89: 355-372.

Gültekin, M. (2014). Bilimsel Araştırmalarda Kadın-Erkek Farklılıkları. *Aile Akademisi Derneği*, Bursa, 1-38.

Hasta, D. & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Empati Açısından Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4 (1), 64-104.

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research* 14(3), 206-21

İlhan-Alper, S. (2008). *İlköğretimde Zorbalık.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' Attitudes and Teachers'/Parents' Awareness. Educational Rewiew, 53(1), 19-26.

Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is Prosocial Behaviour a Good Thing? Developmental Changes in Children's Evaluations Of Helping, Sharing, Cooperating, and Comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 349–367.

Karataş, M. & Ünalmış, A. (2019). 'İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencileri Arasında Yaşanan Akran Zorbalığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat Örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 6 (3), 381-396.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2020). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş.* (23. Basım), İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kapcı, E. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.

Karaman-Kepenekci, Y. & Çınkır, Ş. (2006). Bullying Among Turkish High School Students. Child Abuse and Neglect, 30, pp:193-204.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (30. Baskı). Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.

Kartal, H. (2008). İlköğretim Okullarında Zorbalık Yapanlar ve Zorbalığa Uğrayanlar. *Education Sciences*, 3 (4), 712-730.

Kaya, A. & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35(*156), 110-125.

Kıldıran, Y. (2019). *Lise Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Düzeyleri ve Zorbalık Eğilimi Düzeyleri ile Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kim, H.-Y. (2013). Statistical Notes For Clinical Researchers: Assessing Normal Distribution (2) Using Skewness and Kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52.

Köksal-Akyol, A. & Bilbay, A. (2018). Ergenlerin Akran Zorbalığı Yapmaları, Zorbalığa Maruz Kalmaları ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 667-675.

Kumru, A., Carlo, G. & Edwards, P. C. (2004). Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 54, 109-125.

Lui, J.H. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal Of Child And Adolescent Psychiatric Nursing*; Jul-Sep 17, (3).

Ma, Xin. & Stewin, L. (2001). Bullying in School: Nature, Effects and Remedies. *Research Papers in Education*. 16(3), 247-270.

Marcus, R. F. & Kramer, C. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Attachment and Social Competence Predictors. The Journal of Genetic Psychology, 162(3), 260–275.

Mayers, A. (2013). *Introduction To Statistics and SPSS in Psychology*. New York: Pearson Education Limited.

Menesini, E., Eslea, M., Smith, P., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costable, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. Aggressive Behavior, 23, 245-257.

Mete, S. & Gerçek, E. (2005). PDO Yönetimiyle Eğitim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Becerilerinin İncelenmesi. C.Ü. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*; 9 (2).

McGinley, M. & Carlo, G. (2007). Two Sides Of The Same Coin? The Relations Between Prosocial and Physically Aggressive Behaviors. *J Youth Adolescence*, 36: 337–349.

Montag,C, Gallinat,J, & Heinz,A. (2008) Theodor Lipps and the Concept of Empathy: 1851-1914, *American Journal of Psychiatry*

Nair, B., Ercan. & H. (2019). Ergenlerde Saldırganlığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim* Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 12(3), 1067-1094.

Olweus, D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Cambridge MA: Blackwell

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying At School: Basic Facts and Effects Of a School Based Intervention Program. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35(7), 1171-1190.

Olweus, D. 2010. Bullying In Schools Facts and Intervention. Kriminalistik 64(6).

Öz, E.S. (2007). *İlköğretim I. Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Öztürk, N. (2008). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Pakaslahti, L., Karjalainen, A. & Järviven, L.K. (2002). Relationships Between Adolescent Prosocial Problem-Solving Strategies, Prosocial Behavior, and Social Acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, *26*(2), 137-144.

Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual:* A *Step* by *Step Guide* to *Data Analysis Using* IBM *SPSS, 7th* ed. Routledge, London.

Pellegrini, A. D. & Long, I. S. (2002). A Longitudinal Study Of Bullying, Dominance, and Victimization During The Transition From Primary School Through Secondary *School. British Journal Of Developmental Psychology,* 20(2), 259-280.

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(2), 531-562.

Pişkin, M. (2010). Ankara'daki İlköğretim Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim* 35 (156), 175-189.

Ramirez, J.M., Andreu, J.M. & Fujihara, T. (2001). "Cultural And Sex Differences In Aggression: A Comparison Between Japanese and Spanish Students Using Two Different Inventories", Aggressıve Behavıor, 27, 313-322.

Rehber, U. & Atıcı, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 323-342.

Roberts, W. & Strayer, J, (1996), Empathy, Emotional Expressiveness and Prosocial Behavior Child Development, 67, 449- 470.

Rogers, C, (1983), Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir, Akkoyun, F, (çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:16, S: 1, Ankara, s. 106- 107.

Salı, G. (2016). An Examination of Violent and Empathic Tendencies in Adolescents by Different Variables. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45 (2), 147-180.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying As a Group Process: Participant Roles And Their Relations To Social Status Within The Group. Aggressive Behavior, 22(1), 1–15.

Salmivalli, C. (2014) Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? ,Theory Into Practice, 53:4, 286-292

Sarı, M. & Özgök, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısı. *Gaziantep University Journal of Social* 13(2):479-492

Satan, A. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorba Davranış Eğilimlerinin Okul Türü ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler ile İlişkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction. American Psychologist, 55(1), 5–14.*

Sezgin, A. (2020). *Ergenlerde Problemli İnternet Kullanımı ile Empatik Eğilim, Beden Algısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Shaffer, R. D. (2008) *Social and Personality Development* (6th ed.). USA: Wadsworth Publishing.

Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Yaş, Çocuk Yetiştirme Stilleri ve Benlik İmgesi ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi.* 21 (58), 77-94.

Taylor, S. E., Peplau, L. A. & Sears D. O. (2015), *Sosyal Psikoloji*. (Çev: Ali Dönmez). İmge Kitabevi Yayınları.

Topcu, Ç. & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and Cognitive Empathy As Mediators Of Gender Differences in Cyber And Traditional Bullying. *School Psychology International,* 33(5), 550–561.

Uludağlı-Pekel, N. & Uçanok, Z. (2005). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 56, 77-92.

Ünal, C, (1972), İnsanları Anlama Kabiliyeti, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5, 71-93.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, J. A., De Winter, F. A., Verhulst, C. F. & Ormel, J. (2008). Prosocial And Antisocial Behavior in Preadolescence: Teachers' and Parents' Perceptions Of The Behavior Of Girls and Boys. *International Journal of Behavioral Development, 32*(3), 243-251.

Walker, S. & Richardson, D.R. (1998). Aggression Strategies Among Older Adults: Delivered But Not Seen. *Aggression and Violent Behavior*, 3(3): 287-294.

Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation Of Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving Strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367–385.

Wong, J. S. (2009). No Bullies Allowed Understanding Peer Victimization, The Impacts On Delinquency, and The Effectiveness Of Prevention Programs. Unpublished doctor's degree thesis, Pardee RAND Graduate School.

Yavuzer, Y. (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (192), 43-61.

Yelci, H. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinde Siber Zorbalık İle Saldırganlık İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, R. (2012). Akran Zorbalığı. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(2), 39-5.