

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı

AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ KALAN LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Behiye Sümeyra BİLGİÇ

Danışman
Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN

İstanbul-2021

TEZ TANITIM FORMU

- YAZAR ADI SOYADI** : Behiye Sümeyra BİLGİÇ
- TEZİN DİLİ** : Türkçe
- TEZİN ADI** : Akran Zorbalığına Maruz Kalan Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin İncelenmesi
- ENSTİTÜ** : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- ANABİLİM DALI** : Psikoloji
- TEZİN TÜRÜ** : Yüksek Lisans
- TEZİN TARİHİ** : 16.06.2021
- SAYFA SAYISI** : 104
- TEZ DANIŞMANI** : Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN
- DİZİN TERİMLERİ** : Akran Zorbalığı, Bilişsel Esneklik, Bilişsel Duygu Düzenleme
- TÜRKÇE ÖZET** : Bu araştırmada akran zorbalığına maruz kalan lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya farklı şehirlerden okuyan 400 lise birinci ve lise ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada gereken verileri toplamak için bilgilendirilmiş onamın da bulunduğu Kişisel Bilgi Formu, akran zorbalığını belirlemek için Akran Zorbalığı Ölçeği, bilişsel esnekliklerini ölçmek için Bilişsel Esneklik Ölçeği, bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirlemek için de Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır.
- DAĞITIM LİSTESİ** : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Behiye Sümeyra BİLGİÇ

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı

AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ KALAN LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Behiye Sümeyra BİLGİÇ

Danışman
Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN

İstanbul-2021

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin/projenin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez/proje olarak sunulmadığını beyan ederim.

Behiye Sümeyra BİLGİÇ

.../.../2021



T.C
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Behiye Sümeyra BİLGİÇ'in "Akran Zorbalığına Maruz Kalan Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması, jürimiz tarafından PSİKOLOJİ anabilim dalı, KLİNİK PSİKOLOJİ bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN
(Danışman)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan SEZEROĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.... / / 2021

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada akran zorbalığına maruz kalan lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf, okul türü, okuldaki başarı durumu ve arkadaşlık ilişkisi değişkenlerine göre bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini lise birinci ve lise ikinci sınıfa devam eden 114 erkek ve 286 kız olmak üzere toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği”, “Bilişsel Esneklik Ölçeği”, “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizleri sosyal bilimler için istatistik paket programı (SPSS 25) kullanılarak yapılmış ve verilere araştırma için uygun olan Kolmogorov Smirnov, Mann-Whitney-U, Kruskal Wallis-H testi ve Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bazı bulgulara göre erkek öğrenciler Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği’nin korkutma/sindirme, alay ve açık saldırı alt boyutlarında daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır. Okul başarısı kötü olan, arkadaşlık ilişkisi kötü olan ve Mesleki ve Teknik Lise’lerde okuyan öğrenciler daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır. Okul başarısı ve arkadaşlık ilişkisi iyi olan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri daha yüksektir. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği’nin “Plana tekrar odaklanma” alt boyutunda erkek öğrencilerin ve arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin daha fazla puan aldığı görülmüştür. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Bilişsel Esneklik Ölçeği’nden alınan puanlar arasında negatif yönlü orta seviyede bir ilişki bulunmuştur. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği’nin bazı alt boyutları arasında ise pozitif ve negatif yönde değişen ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmanın sonucuna göre akran zorbalığına maruz kalma düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeyi azalmakta ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeyi artmaktadır. Araştırma konusu ile ilgili daha büyük örneklem grubunda çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, bilişsel esneklik, bilişsel duygu düzenleme

SUMMARY

In this study, it is aimed to examine the relationship between cognitive flexibility levels and cognitive emotion regulation strategies of high school students who were exposed to peer bullying. In addition, it is examined whether these variables differ according to gender, class, school type, school achievement and friendship relations.

The sample of the study consists of 400 students, including 114 boys and 286 girls, who are in the first and second year of high school. The data in the study were obtained using "Peer Bullying Scale", "Cognitive Flexibility Scale", "Cognitive Emotion Regulation Scale" and "Personal Information Form" prepared by the researcher. Statistical analysis of the data was performed using the statistics package program for social sciences (SPSS 25) and Kolmogorov Smirnov, Mann-Whitney-U, Kruskal Wallis-H test and Spearman Correlation Analysis, which are suitable for research, were applied to the data.

According to some findings obtained from the study, students with poor school success, poor friendship relations and who are studying at Vocational and Technical High Schools are exposed to more bullying. Students with good school success and friendship relationships have higher levels of cognitive flexibility. Furthermore, in the "Refocus on Planning" sub-dimension of the Cognitive Emotion Regulation Scale, it was observed that male students and students with high level of friendship relations received higher scores. A moderate negative relationship was found between the Peer Bullying Scale and the scores obtained from the Cognitive Flexibility Scale and positive and negative relationships were found between the Peer Bullying Scale and some sub-dimensions of the Cognitive Emotion Regulation Scale.

According to the results of the study, as the level of peer bullying increases, the level of cognitive flexibility decreases and the level of using maladaptive cognitive emotion regulation strategies increases. Larger sample group are needed for the studies on the research subject.

Keywords: Peer bullying, cognitive flexibility, cognitive emotion regulation

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
EKLER LİSTESİ.....	vii
ÖN SÖZ.....	viii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Alt Amaçlar.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Akran Zorbalığı	5
2.1.1. Zorbalığın Tanımı	6
2.1.2. Akran Zorbalığında Zorba ve Kurban Tarafları	8
2.1.3. Zorbalığın Türleri	12
2.2. Bilişsel Esneklik	14
2.2.1. Bilişsel Esneklik İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	17
2.3. Bilişsel Duygu Düzenleme	20
2.3.1. Bilişsel Duygu Düzenleme İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem.....	29
3.3. Araştırmanın Varsayımları	29
3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	30
3.5. Veri Toplama Araçları.....	30

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu.....	30
3.5.2. Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği	30
3.5.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği.....	31
3.5.4. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği.....	32
3.6. Verilerin Analizi.....	32

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1. Araştırmanın Bulguları.....	35
----------------------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğrencilerin Akran Zorbalığı'na Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorumlanması	59
5.2. Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorumlanması	64
5.3. Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerine İlişkin Bulguların Yorumlanması	67
5.4. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği İle Bilişsel Esneklik ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Yorumlanması	70

ALTINCI BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	72
6.2. Öneriler.....	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	83

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Zorbalık gruplarıyla ilgili davranışsal, psikolojik ve sosyal özellikler.....	11
Tablo 2. Zorbalık davranış biçimleri.....	13
Tablo 3. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları	32
Tablo 4. Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları	32
Tablo 5. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları	32
Tablo 6. Örneklem grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı	34
Tablo 7. Örneklemin akran zorbalığı kesme puanına göre dağılımı	35
Tablo 8. Örneklemin akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutuna ait betimsel istatistikler.....	36
Tablo 9. Örneklemin bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutuna ait betimsel istatistikler	36
Tablo 10. Örneklemin bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutuna ait betimsel istatistikler.....	36
Tablo 11. Örneklemin cinsiyet değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği alt boyutları puanlarının karşılaştırılması.....	37
Tablo 12. Örneklemin cinsiyet değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması.....	37
Tablo 13. Örneklemin cinsiyet değişkenine göre bilişsel duygusal düzenleme ölçeği alt boyutları puanlarının karşılaştırılması.....	38
Tablo 14. Örneklemin sınıf değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması.....	39
Tablo 15. Örneklemin sınıf değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği alt boyutları puanlarının karşılaştırılması	39
Tablo 16. Örneklemin sınıf değişkenine göre bilişsel duygusal düzenleme ölçeği alt boyutları puanlarının karşılaştırılması.....	40
Tablo 17. Örneklem grubunun okul türü değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması.....	40
Tablo 18. Örneklem grubunun okul türü değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması	42

Tablo 19. Örneklem grubunun okul türü değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması.....	43
Tablo 20. Örneklem grubunun okuldaki başarı durumu değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması.....	45
Tablo 21. Örneklem grubunun okuldaki başarı durumu değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması.....	47
Tablo 22. Örneklem grubunun okuldaki başarı durumu değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması.....	48
Tablo 23. Örneklem grubunun arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması.....	49
Tablo 24. Örneklem grubunun arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması.....	51
Tablo 25. Örneklem grubunun arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme güçlüğü ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması.....	52
Tablo 26. Akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutları puanlarıyla bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	53
Tablo 27. Akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutları puanlarıyla bilişsel duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	55
Tablo 28. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları ile bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	56

EKLER LİSTESİ

- EK-A** Kişisel Bilgi Formu
- EK-B** Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği
- EK-C** Bilişsel Esneklik Ölçeği
- EK-D** Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği
- EK-E** Etik Kurul Karar Örneği



ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmalarının bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilişkisi incelenmiştir. Konu ile ilgili literatürde yeterli çalışma bulunmaması sebebi ile bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlamasını ve ileriki çalışmalarda daha geniş çaplı araştırmaların yapılmasına örneklik teşkil etmesini temenni ederim.

Öncelikle hayatım boyunca hep yanımda olan, her işimde bana güvenen, başaracağıma inanarak beni cesaretlendiren, yol gösteren ve maddi-manevi anlamda sürekli destekleyen annem Saliha BİLGİÇ ve babam Bekir BİLGİÇ'e, ablalarıma, erkek kardeşime ve dualarını eksik etmeyen akrabalarıma tüm kalbimle teşekkür ederim. Onların desteği benim için her zaman en büyük motivasyon kaynağı olmuştur.

Ayrıca yüksek lisans tez yazım sürecim boyunca beni destekleyen ve motive eden tüm yakın arkadaşlarıma ve özellikle literatür araştırmalarımnda özverili katkıları ve ilgilerinden dolayı sevgili meslektaşlarım Psikolog Berna BALTACI ve Psikolog Eslem AKTAŞ'a tüm samimiyetimle teşekkür ederim.

Tez yazım sürecimde değerli vaktini bana ayıran, ilgi ile sorularıma cevap veren ve önerilerini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Behiye Sümeyra BİLGİÇ

GİRİŞ

Akran zorbalığının çocukların gelişimlerini bilişsel, duygusal, psikolojik ve fiziksel olarak birçok açıdan olumsuz etkilediği yapılan çalışmalarda görülmektedir. Çocukların karşılaştıkları zorba davranışlar gelişimlerini etkiledikleri gibi okul hayatlarını, gündelik hayatlarını, duygusal ve davranışsal süreçlerini de etkilemektedir. Hem kendi ülkemizde hem de diğer ülkelerde sık rastlanılan akran zorbalığı olgusu üzerine çalışmalar son yıllarda uluslararası literatürde artış göstermiştir. Fakat ülkemizde bu konu üzerine yeterli çalışmanın yapılmadığı ve gerekli tedbirlerin yeterince alınmadığı düşünülmektedir.

Bununla birlikte akran zorbalığına maruz kalmanın bilişsel olarak baş etme becerilerine ve duygu düzenlemeye etkilerinin de yeterince çalışılmadığı görülmüştür. Bilişsel esnekliği ele almak önemlidir çünkü bilişsel esneklik; “bir duruma karşı uyum sağlayabilmek için alternatif yolların ve seçeneklerin farkına varılmasını gerektirmektedir.” Problem çözme de bir hedefe yönelirken karşılaşılan sorunlara çözüm bulma sürecini kapsamaktadır. Birey bu süreç boyunca problemleri çözmek için alternatif çözüm yolları üretir. Bu durum göz önüne alındığında problem çözme becerisi ile bilişsel esneklik arasında problemlere alternatif çözüm yolları arama konusunda bir benzerlik bulunmaktadır. Bilişsel esneklik kişilerarası ilişkilerin istenilen düzeyde uyumlu ve olumlu açıdan gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bilgin, 2009a).

Duygu düzenleme ise bir kişinin hedeflerini gerçekleştirmede özellikle kişi için yoğun ve geçici özellikleri olan duygusal tepkilerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinde kullanılan içsel ve dışsal süreçlerinden oluşur (Thompson, 1994). Bilişsel duygu düzenleme ise başa çıkmanın bilişsel kısmını ifade etmesiyle (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001) beraber duygusal olarak uyarıcı bilgi alımını yönetmenin bilişsel yolu olarak anlaşılabilir (Thompson, 1991). Bu açıdan bakıldığında, duygu düzenleme hem bireyin kendi yaşantısına etki etmekte hem de sosyal yaşantısına etki etmektedir. Ergenler açısından düşünersek de onların zamanlarının büyük kısmının geçtiği okullarındaki günlük yaşamsal deneyimleri, bilişsel duygu düzenlemelerine önemli ölçüde etki edecektir.

Akran zorbalığına maruz kalmanın yol açabileceği duygusal ve davranışsal tepkilerin çocukların bilişsel esneklik düzeyleri ve duygu düzenleme yöntemleri ile ilişkili olacağı, bilişsel esnekliklerini ve bilişsel duygu düzenlemelerini olumsuz düzeyde etkileyeceği anlaşılabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminin başlarında olan ve yeni bir çevreye, okul ortamına uyum sağlamaya çalışan lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin bu durumdan daha çok etkilenebileceği düşünülebilir. Bu düşünce ile bu araştırmada lise öğrencilerinde akran zorbalığının ne düzeyde ortaya çıktığı, akran zorbalığının öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilişkisini inceleyerek sonuçları ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.



BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problemi açıklanarak, araştırmanın amacına, önemine ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada “Lise öğrencilerinin maruz kaldıkları akran zorbalığının bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilişkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 14-16 yaş arası lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları akran zorbalığının bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile anlamlı düzeyde bir ilişkisi olup olmadığını saptamaktır. Bununla birlikte bu değişkenlerin öğrencilerin cinsiyet, sınıf, okudukları lise türü, arkadaşlık ilişkileri ve okul başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri cinsiyet, sınıf, okudukları lise türü, arkadaşlık ilişkileri ve okul başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin BEÖ'den aldıkları puanlar ile cinsiyet, sınıf, okudukları lise türü, arkadaşlık ilişkileri ve okul başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin BDDÖ'den aldıkları puanlar cinsiyet, sınıf, okudukları lise türü, arkadaşlık ilişkileri ve okul başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin maruz kaldıkları akran zorbalığı ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin maruz kaldıkları akran zorbalığı ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında ilişki var mıdır?

6. Bilişsel esneklik düzeyi ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bugüne kadar yapılan çalışmalar akran zorbalığına maruz kalmanın çocukların sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Zorbalık gibi olumsuz yaşantılara karşı, çocukların bu durumlara uyum sağlayabilme ve çözüm yolları üretebilme yeteneği olarak bilişsel esneklik düzeylerinin ve bu olumsuz durumlarla baş etme stratejisi olarak nitelendirebileceğimiz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin akran zorbalığına maruz kalma ile anlamlı düzeyde ilişkili olacağı düşünülmektedir. Literatürde akran zorbalığının bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme ile ilişkisi üzerine bir çalışma yapılmamış olması açısından bu çalışmanın literatüre önemli bir katkısı olacağı, geçmişten günümüze süregelen önemli bir problem olan akran zorbalığı olgusunun farklı boyutlarını ortaya çıkaracağı ve bu alanda benzer çalışmalar yapılması için örneklik teşkil edeceği düşünülmektedir. Çalışmanın sonucunda çocukları akran zorbalığından korumaya yönelik önlemler ve bilişsel, duygusal, davranışsal olarak gelişimlerini destekleyecek öneriler sunulacaktır.

1.4. Tanımlar

Akran Zorbalığı: Bir öğrenci, bir veya daha fazla öğrencinin zaman içinde ve tekrar tekrar olumsuz davranışlarına maruz kaldığında zorbalığa uğramış veya zorbalığın kurbanı olmuştur (Olweus, 1995).

Bilişsel Esneklik: Bireyin karşılaştığı herhangi bir duruma karşı, alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlamada esnek olmaya istekli olması ve esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin (self-efficacy) hissedebilmesidir (M. M. Martin & Rubin, 1995).

Bilişsel Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme bir kişinin hedeflerini gerçekleştirmede özellikle kişi için yoğun ve geçici özellikleri olan duygusal tepkilerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinde kullanılan içsel ve dışsal süreçlerden oluşur (Thompson, 1994). Bilişsel duygu düzenleme de duygusal olarak uyarıcı bilgi alımını yönetmenin bilişsel yoludur (Thompson, 1991).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde akran zorbalığı kavramına, zorbalığın tanımına, zorbalıkta zorba ve kurban taraflara, zorbalığın türlerine, bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme kavramlarına dair kuramsal açıklamalar ile ilgili literatürde yer alan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Akran Zorbalığı

Zorbalık insanlık için asırlardır süregelen toplumsal bir sorun olmuştur. Zorbalık hayatın birçok alanında ortaya çıkmakla birlikte daha çok okullarda meydana gelmektedir (Sanders, 2004). Akran zorbalığı üzerine yapılan çalışmalar öğrencilerin ne kadar sık farklı boyutlarda zorbalığa maruz kaldığını gösterse de, zorbalığa maruz kalma yaygınlığının sosyokültürel yapılara bağlı olarak değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Okul iklimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul ortamındaki etkileşimlerini etkileyen inançları, değerleri ve tutumlarından oluşmaktadır (Emmons, Comer, & Haynes, 1996). Dolayısıyla bu etmenler farklı sosyokültürel yapıdan gelen öğrencilerin aynı okulda bir araya gelmesi ve kendilerinininkinden farklı kültürel yapılarla etkileşime girerek, uyum sağlama ya da sağlayamama süreçlerini de beraberinde getirecektir.

Bazı araştırmacılar, çocukluk çağında görülen zorbalık davranışlarının uzun yıllar normal gelişimin bir bileşeni olarak görülmüş olsa da son yıllarda yapılan araştırmalarla bu davranışların dünyanın birçok ülkesinde okul çocukları ve ergenler arasında uyuşturucu madde kullanımı ve erken yaşta cinsel ilişkiye girme gibi davranışlardan daha ciddi bir sorun olduğunu belirtmektedirler (Alikaşifoğlu & Ercan, 2007). Besag (1989) okul zorbalığını, yardımcı olabilecek kişilerden gizlenen, bir gizlilik yatağında en iyi biçimde gelişen bir sorun olarak tanımlar. Gizlenmesi nedeni ile sorunun kendi içinde ortaya çıkması, anlaşılması ve muhtemelen azaltmak için de uzun bir yol kat edileceğinin görüldüğünü belirtir.

Okul zorbalığı çocuk ve ergenlerin çok sık karşılaştığı önemli bir iletişim sorunudur. Aynı zamanda okuldaki zorbalık; yalnızca zorbalar için değil, kurbanlar ve zorbalığa tanıklık eden diğer öğrenciler için de ciddi bir akademik sorun teşkil

etmektedir. Zorbalık, öğrencilerin okul dönemindeki akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi bu dönemlerde karşılaşılabileceği olumsuz deneyimler öğrencilerin yetişkinlik yaşamları boyunca da istenmeyen sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Koç, 2006). Bir çocuk için en üzücü ve en stresli deneyimlerden biri zorbalığa maruz kalmaktır. Ve ne yazık ki, zorbalık birçok okulda sık görülen bir zulüm çeşididir. Zorbalık literatüründe okul ortamı zorbalığın tekrar tekrar gerçekleştiği birincil bağlam olarak geçmektedir (Whitney vd., 1992). Zorbalığın yaygınlığına ve kurbanları için olduğu kadar seyirci olanlar için de ciddi sonuçları olabilmesine rağmen okullar zorbalık konusuna hak ettiği ilgiyi vermemektedir. Ancak zorbalık görmezden gelinerek bitecek bir sorun değildir (Shore, 2005). 1970’lerde Dan Olweus, akran zorbalığı konusuna odaklanan ve alandaki bilimsel araştırmaları ile literatüre katkıda bulunan ilk bilim insanıdır. Bu alanda onun bilimsel çalışmaları ve yayınları bizim çalışmalarımızda birincil kaynak niteliği taşımaktadır.

Okul çocukları arasında zorbalık çok eski ve iyi bilinen bir olgudur. Her ne kadar birçok insan bu sorunla tanışmış olsa da, oldukça yakın zamana kadar -1970’lerin başları- sistematik araştırmanın hedefi haline gelmemiştir (aktaran Olweus, 1995). Birkaç yıl boyunca, bu çabalar büyük ölçüde İskandinavya ile sınırlı kalmıştır. Ancak Olweus 1980’lerde ve 1990’ların başında, okul çocukları arasında zorbalık konusunun İngiltere, Japonya, Hollanda, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri gibi diğer ülkelerin de dikkatini çekmeye başladığını belirtmektedir. 1980’lerin sonlarından bu yana Dünya Sağlık Örgütü (WHO)’nün sağlık davranışı üzerine her dört yılda bir, çok sayıda ülkeden 11, 13 ve 15 yaşları arasında ki okul çocuklarından oluşan örneklemde aldığı verilerin değerlendirilmesi ile yapılan uluslararası çalışmalarda, zorbalık araştırmanın önemli bir yönü olmuştur (Merric, Kessel, & Morad, 2002). Böylece zorbalık çalışmaları dünya çapında daha geniş bir yer tutmaya başlamıştır. Sonraki bölümlerde zorbalığın tanımına ve türlerine literatür ışığında daha detaylı yer verilecektir.

2.1.1. Zorbalığın Tanımı

Ülkelerin yasal şartlarının farklılığına bağlı olarak zorbalık tanımı değiştiği için hala kabul edilen tek bir “zorbalık” tanımı yoktur (Ananiadou & Smith, 2002). Dolayısıyla biz de bu konuda literatürdeki çalışmalarda ele alınan tanımları inceleyeceğiz.

Zorbalık araştırmalarının öncüsü sayılan Olweus'ın tanımıyla, bir öğrenci bir veya daha fazla öğrencinin zaman içinde ve tekrar tekrar olumsuz davranışlarına maruz kaldığında zorbalığa uğramış veya zorbalığın kurbanı olmuştur. Bu olumsuz davranışların dalga geçmek, edepsiz jest ve mimik hareketleri ve kasıtlı olarak bir gruptan dışlama ile birlikte fiziksel teması gerektiren vurma, tekmeleme gibi hareketleri içerebildiğini ve zorbalığın ek bir kriteri olarak ise güçte bir dengesizliği (asimetrik bir güç ilişkisi) yani olumsuz eylemlere maruz kalan öğrencinin kendini savunmakta zorluk çektiğini belirtmektedir (Olweus, 1995). Aynı güçte iki öğrenci kavga ettiğinde ya da tartıştığında bu zorbalık olarak kabul edilmez (Nansel, ve diğerleri, 2001). Her ne kadar bir tanım üzerinde fikir birliği zor olsa da, çoğu araştırmacı ve uygulayıcı zorbalığın üç kriterden oluştuğunu -niyet, güç dengesizliği ve tekrarlama- kabul etmektedir (Olweus, 2010). Kısaca, zorbalık tek yönlü ve adaletsiz bir karşılaşmadır. Zorbalık yüz yüze ya da birinin arkasından olacak şekilde de meydana gelebilir, kısa süre ya da uzun süre devam edebilir ve bireysel ya da grup olarak yapılabilir (Shore, 2005, s. 2).

Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs ve Wang (2010)'a göre zorbalıkta 'niyet'; mağduru fiziksel, duygusal ve sosyal olarak incitmek veya zarara uğratmak üzere yapılan kötü amaçlı bir eylemdir. 'Güç dengesizliği'; fiziksel olarak (zorbanın kurbandan daha güçlü veya daha büyük olduğunda) veya psikolojik olarak (zorba kurbandan daha yüksek bir sosyal statüye sahip olduğunda) oluşur. 'Tekrarlama' ise zorbalık davranışı zamanla tekrarlandığında ortaya çıkar.

Craig ve Pepler (2003)'e göre bir ilişki sorunu olarak zorbalık, zorbalar ve kurbanlar arasındaki güç ilişkilerinin pekişmesiyle zorbalığın tekrarlanmasının kurban üzerinde büyük bir sıkıntıya neden olmasıdır. Bu da zorbaların gücünün artmasına ve mağdurun bu kötü niyetli ilişkide giderek daha çaresiz hissetmesine neden olmaktadır. Besag (1989) ise zorbalığı, usulen veya durumsal olarak güçlü konumunda tanımlanmış olanların kendi doyumları veya kazançları için sıkıntıya neden olma niyetiyle, usulen veya durumsal olarak güçsüz olarak tanımlananlar ve direnmek için güçsüz olanlar üzerinde fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel olarak tekrarlanan saldırı olarak tanımlanabilen bir davranış olarak açıklamıştır.

Heald (1994) ise zorbalığı benzer şekilde bir birey veya grup tarafından kendisini fiili durumda savunamayan bir kişiye yönelik bilinçli bir arzuyla o kişiye incitme, tehdit etme veya korkutma ya da onu stres altında bırakma ile yürütölen, uzun

süredir devam eden psikolojik veya fiziksel şiddet olarak tanımlar. Diğerlerine benzer şekilde Farrington (1993)'da zorbalığı fiziksel ve psikolojik olarak daha az güçlü bir kişiye daha güçlü bir kişi tarafından tekrar tekrar yapılan baskı olarak tanımlamış ve zorbalığın özellikle yetişkin denetimi ve gözetiminin minimum olduğu yer ve zamanlarda meydana geldiğini belirtmiştir. Zorbalık hakkındaki tanımları bütünleştirecek olursak Pişkin (2002)'in özeti ile zorbalığı şu şekilde açıklayabiliriz:

“Okul zorbalığı, bir ya da daha fazla öğrencinin kendilerinden daha güçsüz olan öğrencileri kasıtlı ve sürekli bir şekilde rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Okul zorbalığı fiziksel olarak tekme atma, tokat, itme, çekme yönünde, sözel olarak; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoşla gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme ile davranışsal olarak da dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnız bırakma gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme şeklinde ortaya çıkabilir.”

2.1.2. Akran Zorbalığında Zorba ve Kurban Tarafları

Zorbalıkta tarafları incelediğimizde literatürdeki çalışmaların akran zorbalığı gösterenleri ‘zorba’ ve zorbalığa maruz kalanları ise ‘kurban’ olarak adlandırdığı görülmektedir.

Randall (2003) zorbalık davranışı gösteren bireylerin bu davranışı sosyal bilgi işleme süreçlerinin doğru bir şekilde işlemediği için gösterdiklerini ve sosyal körlük olarak adlandırdığı bu davranışı başkalarının bakış açılarını anlama becerilerinden yoksun oldukları için sergilediklerini belirtmektedir. Yani zorbaların başkalarının onlar hakkında ne düşündüğüne dair çok az farkındalıkları vardır ve empati kurma konusunda yetersiz bir yetenek sergilerler. Shore (2005, s. 12-13)'e göre bireyler doğuştan zorba değildirler, sonradan olurlar. Zorbalar sıklıkla erken yaşlarda istedikleri şeyleri zor kullanarak almayı öğrenmişlerdir. Karşılaştıkları zorluklara karşı tepki vermeyi sözcükler kullanmak yerine yumruklarını kullanarak ve çatışarak öğrenebilirler. Zorba çocuklar genelde sınıf arkadaşlarından daha büyük ve daha güçlüdür. Okul performanslarının genelde düşük ortalamada olsa da çoğunlukla zekalarının orta düzeyde olduğunu ve genellikle ilkokuldan beri agresif davranış öyküleri bulunduğunu, öfkeye hassasiyetlerinin sosyal yanlış algılamalarıyla tetiklenebileceğini söylemektedir. Diğer çocukları incitmelerinden ve onlara çok az

sempati göstermelerinden çoğu zaman pişmanlık duymadıklarını, zorba tablosundaki empati yoksunluğunun en kritik unsur olabileceğini ve bu empati yoksunluğunun çoğu zaman öz kontrol yetersizliği kadar vicdansızlıkla bileşik olduğunu belirtmektedir.

Farrington (1993) zorbaların genellikle agresif, sert, güçlü, kendine güvenen ve dürtüsel bir yapıda olduklarını, kurbanların ise popüler olmayan, yalnız, reddedilmiş, endişeli, depresif, misilleme yapmak istemeyen ve özgüven eksikliği olan kişiler olduklarını söylemekle beraber erkeklerin kızlara göre daha çok zorbalık yaptığını fakat eşit oranda zorbalık kurbanı olduklarını ve erkeklerin büyük oranda erkekler tarafından zorbalığa maruz kalırken, kızların ise hem erkek hem de kız çocukları tarafından eşit şekilde zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmektedir. Literatürde zorbaların düşük benlik saygısına sahip olup olmadığı tartışmasına yönelik yapılan bazı araştırmalar ise hem ilkökul hem de ilkökul sonrasında zorbaların başkalarına zorbalık yapmayan diğer çocuklara göre küresel benlik saygısı puanlarının önemli ölçüde daha düşük olduğunu göstermektedir (O'Moore & Kirkham, 2001).

Zorbaların tipik ayırt edici bir özelliği, bir zorbanın tanımında karşımıza çıkan akranlarına karşı saldırganlık özelliğidir. Ancak zorbalar hem öğretmenlerine hem de ebeveynleri gibi yetişkinlere karşı da saldırgan olma eğilimindedirler. Genellikle dürtüsellik ve diğer insanlara hakim olmak için güçlü ihtiyaçlar ile karakterize edilirler. Zorbalık mağdurlarıyla çok az empati kurarlar ve eğer erkek iseler genellikle diğer erkeklerden ve özellikle de zorbalık kurbanlarından fiziksel olarak daha güçlüdürler. Kurbanların tipik özellikleri arasında ise genellikle okuldaki öğrencilerden daha güvensiz ve endişeli olmaları, aynı zamanda daha temkinli, sessiz ve hassas olmaları görülmektedir. Kurbanlar düşük benlik saygısından muzdarip olmakla birlikte kendileri ve durumları hakkında olumsuz düşüncelere sahiptirler. Eğer bu mağdurlar erkek ise genelde diğer akranları olan erkeklerden fiziksel olarak daha zayıftırlar (Olweus, 1995).

Olweus ayrıca kurbanları pasif ve kışkırtıcı kurban olarak iki kategoride sınıflandırmıştır. Pasif kurbanlar güvensiz ve çaresiz hissederek temkinli, hassas ve gergin olarak ortaya çıkmaktadırlar. Sonraki araştırmalarında da pasif kurbanları itaatkar olarak tanımlamıştır, çünkü bu kurbanlar misilleme yapmadan saldırılara ve hakaretlere boyun eğmiştir. Kışkırtıcı kurbanlar ise endişeli de olsalar pasif kurbanların aksine savunmacıdırlar. Daha da önemlisi, kışkırtıcı kurbanların sinir bozucu hiperaktif davranışları ve kolay sinirlenmeleri onları daha sık bir şekilde

sorunlarla karşılaştırmaktadır (aktaran Ma, 2004). Zorbalık yapanlara kıyasla mağdurlar tipik olarak saldırgan değildirler ancak diğer uyumsuz davranışsal tepkilerden kaçınma ve kaçma eğilimleri gibi tepkiler göstermektedirler (Crick, 1996). Slee (1994) ise kurbanların, özellikle de pasif kurbanların her ne kadar okulda pek arkadaşları olmasa da akran yorumlarına ve değerlendirmelerine karşı duyarlı olduklarını, kadın kurbanların genellikle sosyal stres ve sosyal kaçınma yaşadıklarını belirtmektedir.

Hem kurban hem zorba (zorba-kurban) olan çocuklar ise genellikle tepkisel zorbalar veya kışkırtıcı kurbanlar olarak bilinirler, bu çocuklar başkalarına zorbalık yaptığı gibi kendileri de zorbalığa maruz kalmaktadırlar (Smokowski & Kopasz, 2005). Zorba-kurbanlar kaygılı ve saldırgan davranış özellikleri göstermekle beraber kurbanların küçük bir kısmı zorba-kurban olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1995). Yapılan bir araştırmada, zorba-kurbanların kendilerini sadece zorba olanlara göre daha az entelektüel, daha mutsuz, daha az popüler, endişeli, daha baş belası ve fiziksel olarak daha az çekici gördükleri bulunmuştur. Zorba-kurbanların çoğunun düşük benlik saygısından muzdarip olduğu ve olumsuz bir benlik imajına sahip olduğu, zorbalık ve mağduriyet olaylarının sıklığının ise özsaygı duygularını öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek benlik saygısının olmasının da çocukları ve ergenleri zorbalığa karışmaktan koruduğu anlaşılmıştır (O'Moore & Kirkham, 2001). Aynı zamanda zorba-kurbanlar genellikle hiperaktiflerdir, konsantrasyon sorunları yaşarlar ve başkalarını rahatsız edecek, gerginliğe neden olabilecek davranışlar sergilerler. Zorba-kurbanların sadece zorba ya da kurban olanlara göre sosyal ve duygusal boyutlar açısından daha zayıf uyumları vardır (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu ve Simons-Morton, 2001).

Rigby (2003) zorba ve kurban tarafların sorunlarının araştırıldığı çalışmalara bakıldığında, olumsuz fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarının ortaya çıktığını belirterek bu olumsuz sağlık sorunlarını dört kategoride açıklamıştır:

1. *Düşük psikolojik iyi oluş (Low psychological well-being)*: Akut olarak üzücü olmayan genel mutsuzluk, düşük benlik saygısı, öfke ve üzüntü duyguları gibi genellikle hoş olmayan zihin durumlarını içerir.

2. *Düşük sosyal uyum (Poor social adjustment)*: Kişinin okul ya da iş yeri gibi sosyal çevresine karşı belirgin bir hoşnutsuzluk, yalnızlık, izolasyon ve devamsızlıkları ile ortaya çıkan ilgisizlik duygularını içerir.
3. *Psikolojik stres (Psychological distress)*: Bu ilk iki kategoriden daha ciddi kabul edilebilecek yüksek düzeyde kaygı, depresyon ve intihar eğiliminin olabileceği durumdur.
4. *Fiziksel rahatsızlık (Physical unwellness)*: Tıbbi olarak teşhis edilebilecek fiziksel rahatsızlıklar ve psikosomatik belirtilerin olabileceği durumlardır.

Tablo 1. Zorbalık gruplarıyla ilgili davranışsal, psikolojik ve sosyal özellikler

Özellikler	Zorbalar	Zorba-kurbanlar	Kurbanlar
Davranışsal	Saldırgan Manipülatif Dışsallaştırma/Riskli davranışlar alma	Saldırgan Dürtüsel/Tepkisel Ciddi davranış sorunları	Kaçınma davranışları Hassas İtaatkâr Az saldırganlık
Psikolojik	Genel olarak iyi psikolojik sağlık Yüksek benlik saygısı	Kaygı/Depresyon Düşük özsaygı Duygusal problemler	Kaygı/Depresyon Düşük benlik saygısı
Sosyal	Baskın Özgüvenli Yüksek sosyal statü Popüler ama sevilmeyen	Zayıf sosyal yetkinlik Birkaç arkadaşlık Sevilmeyen Dışlanmış	Zayıf sosyal yetkinlik İçe kapanık Birkaç arkadaşlık Akranları tarafından genelde reddedilen

Kaynak: Guy, A. (2017).

Zorbalığa maruz kalan çocuklarda gözlenen bazı davranış özelliklerinin onların zorbalığa maruz kalmasının öncül risk etkenleri olabileceği gibi, bu çocukların bazısındaki davranışların ise zorbalığa maruz kalmanın bir sonucu olabileceği görülmektedir. Buna örnek olarak endişeli bir çocuğun davranış özellikleri onun başka çocuklar tarafından zorbalık uygulanması açısından kolay lokma, kolay hedef olarak

değerlendirilmesine yol açabileceği gibi sık bir şekilde zorbalığa maruz kalan çocuk bunun sonucu olarak tedirgin olabilmektedir (Alikaşifoğlu & Ercan, 2007).

2.1.3. Zorbalığın Türleri

Literatür incelendiğinde araştırmacıların zorbalık türleri için farklı sınıflandırmalar oluşturduğu, zorbalığın farklı biçimlerde ortaya çıktığı, cinsiyete, yaşa ve çevre gibi birçok farklı etkenlere bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Zorbalık davranışı fiziksel şiddet olduğu kadar alay, eşyaları gasp etme, korkutarak gözdağı verme, sosyal dışlama ve lakap takma gibi pek çok biçimde karşımıza çıkabilmektedir. (Whitney vd., 1992).

Shore (2005, s. 2-3) çoğunlukla erkeklerin zorba olduğunu fakat son zamanlarda sınıf arkadaşlarına zorbalık yapan kızların da sayısında artış görüldüğünü belirtmektedir. Kızların yaptığı zorbalık türleri erkeklerin yaptığı zorbalık türlerinden sıklıkla farklılık göstermektedir. Erkekler akranlarına daha çok sözel ve fiziksel zorbalık yaparken kızlar daha çok dolaylı olmayan -indirect- yollarla yani ilişkisel yöntemler kullanarak zorbalık yapmaktadır. Örneğin; kurbanlarını etkinliklerden dışlayarak, diğer arkadaşlarını kurbanı reddetmeleri ya da hakkında dedikodu yaymaları yönünde ikna etme girişimleri olarak ortaya çıkabilmektedir.

Fitzgerald'da zorbalık eylemlerin farklı biçimde ortaya çıktığını belirterek bunlardan bazılarını; dövme, itekleme, dürtme, korkutma, alay etme, sözel dalaşma, lakap takma, kurbanın kendisine ya da yakınlarına hakaret, kurban hakkında asılsız söylentiler çıkararak yayma, kurbanı grup içerisinde dışlayarak yalnızlığa itme, kurbanı zihinsel olarak yetersiz olduğunu söyleyerek kendisini kötü hissettirme, korkutarak eşyalarını almak olarak sınıflamıştır (aktaran Pişkin, 2002). Elliot (1997) ise zorbalık davranışlarını; fiziksel (vurma, tekme ve yumruk atmak vb.), sözel (hoş olmayan lakaplar takma, dedikodu vb.), psikolojik (duygusal baskı, gruptan dışlama vb.) ve tehdit edici (parasını alma, ödev vb.) zorbalık olarak sınıflandırmıştır. Pişkin ve Ayas (2011) araştırmaları sonucunda zorbalık türlerini diğerlerine benzer biçimde fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama-yalnızlaştırma, söylentiler yayma, kişiye ait eşyalara zarar verme ve cinsel zorbalık olarak altı kategoride sınıflandırmışlardır. Mynard ve Joseph (2000) yaptıkları çalışmalarında zorbalık türlerini fiziksel saldırı, sözel saldırı, ilişkisel saldırganlık ve eşyalara saldırı olarak dört boyutta tanımlamaktadırlar.

Tablo 1’de akran zorbalığına ve baskısına dair düzenlenen güvenli okullar güvenli topluluklar konferansında poster olarak sunulan zorbalık davranış biçimleri sınıflandırılmıştır.

Tablo 2. Zorbalık davranış biçimleri

Davranış Kategorileri	Endişe Duyulması Gereken Davranışlar	Ciddiyetle Üzerinde Endişe Duyulması Gereken Davranışlar
Fiziksel Saldırganlık	<ul style="list-style-type: none">• İtme• Dürtme• Tükürme• Tekmeleme• Vurma	<ul style="list-style-type: none">• Silahla tehdit etme• Mala zarar verme• Çalma
Sözel Saldırganlık	<ul style="list-style-type: none">• Alay etme• Lakap takma• Ters bakma• Sataşma	<ul style="list-style-type: none">• Telefonla gözdağı verme• Alt kimliği ve cinsel eğilimleri ile alay etme• Başka birini tehlikeli işler yapması için kışkırtma• Mala karşı sözel tehdit• Şiddet ya da vücuda zarar vermekle tehdit• Baskı kurma• Gasp etme
Sosyal Saldırganlık	<ul style="list-style-type: none">• Dedikodu yapma• Utandırma• Aptal yerine koyarak küçük düşürme• Kötü niyetli söylentiler yayma• Gruptan dışlama	<ul style="list-style-type: none">• Kine kışkırtma• Irkçı, cinsiyet ayrımcı ötekileştirme• Başkasının suçu üstüne alması için tuzak kurma

Kaynak: Henderson, Hymel, Bonanno ve Davidson (2002).

Gültekin ve Sayıl (2005) ise akran zorbalığını belirleme ölçeğini Türkçe’ye uyarlama çalışmaları sonucunda zorbalık türlerini beş faktörde tanımlamışlardır. Bu faktörler; korkutma/sindirme, alay, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırı olarak belirlenmiştir. Besag (1989)’da araştırmaları sonucu zorbalığın farklı biçimlerde meydana geldiği sonucuna ulaşmış ve zorbalıkla ilişkili olabilecek

faktörleri şu şekilde açıklamıştır; a) planlanmış veya toplu saldırganlık (bir grup çocuğun başka bir çocuğa karşı planlanmış olduğu zorbalık), b) doğrudan veya ritüelleşmiş saldırganlık (kasıtlı olarak zarar verme ya da güçlü olan gencin gücünü belli etmek üzere kullandığı sembolik eşyalar), c) doğrudan veya dolaylı -indirect-saldırganlık (erkek çocuklar her iki türe de maruz kalırken kız çocukları daha çok dolaylı saldırganlığa maruz kalır), d) eşyaya saldırı olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Akran zorbalığı literatüründen anlaşılacağı üzere zorbalık türleri farklı isimlendirilmiş olsa genel olarak fiziksel, sözel, psikolojik saldırı, sosyal dışlama ve eşyaya zarar verme olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik kişinin herhangi bir durumda nasıl davranacağı konusunda bir seçeneğinin olmasıdır. Yani kişinin herhangi bir durumla başa çıkabilmek için olası sebeplerin (a) farkında olması, (b) bu duruma karşı uyum sağlayabilme isteği ve (c) yeni durumlara karşı esnek olabildiği durumlarda öz yeterlik hissetmesini kapsamaktadır (M. M. Martin & Rubin, 1995). Spiro ve Jeng (1990) bilişsel esnekliği “kişinin birçok yönden radikal olarak değişen durumlarda ortaya çıkan taleplere uyumlu tepki gösterebilme konusunda önceden edindiği bilgileri kendiliğinden yeniden yapılandırma yeteneği” olarak açıklamakta ve birçok farklı yönden görevlerle karşılaşmış kişilerin de durumsal değişikliklerde bilgilerini daha kolay yapılandırarak bilişsel açıdan daha esnek olabileceklerini belirtmektedir.

Bilişsel esneklik bir sorunun nasıl çözüleceğine veya çeşitli alanlarda (öğrenme) bir görevin nasıl yürütüleceğine karar verirken ve bağlamın değişmesi ya da yeni bilgilerin mevcut olması durumunda kişinin problem çözmeyi veya görev yürütmeyi nasıl adapte edeceğine karar verirken içeriğe özgü çeşitli bilgi unsurlarını göz önünde bulundurma eğilimi olarak tanımlanabilir (Elen, Stahl, Bromme ve Clarebout, 2011). Elen ve arkadaşları bilişsel esnekliğin hem algısal hem de temsili bileşenleri olduğunu, esnek olabilmek için bağlamdaki değişiklikleri fark etmek ve yeni bilgileri algılamak gerektiğini belirtmektedirler.

İnsanlar davranışlarını uyarlamaya karar vermeden önce seçeneklerin ve alternatiflerin farkına vardıkları sosyal biliş süreçlerinden geçer (Raymond, 1978). Martin ve Rubin (1995) bu süreçlerde durumsal faktörlere dayalı olası seçenekleri kabul edebilen ve farkında olan kişilerin, yalnızca bir uygun davranış veya en doğru

davranış tepkisini gören kişilere göre bilişsel olarak daha esnek olduklarını ve bilişsel esnekliğin aynı zamanda kişinin esnek olma isteği ile oluştuğunu belirtmektedir. Lippard ve Justice de insanların esnek olma isteğinin, kişilerarası tepkinin kişilerarası iletişimin kalitesini nasıl etkilediğinin en iyi örneği olduğunu ileri sürmektedir (aktaran Martin & Rubin, 1995).

Richmond ve McCroskey (1989) içsel bir motivasyon durumunun insanların iletişim kurmaya istekli olup olmayacaklarını belirlediğini iddia ederek, insanların iletişim davranışlarını uyarlamaya istekli olmadan önce, uyum sağlamak veya değiştirmek için nedenlere veya motivasyonlara ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Ve bilişsel olarak esnek insanların, iletişim kurmanın yeni yollarını denemeye, alışılmadık durumlarla karşılaşmaya ve davranışları bağlamsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaya istekli olduklarını öne sürmektedirler.

Bilişsel olarak esnek bireyler, yeni sosyal etkileşim yöntemlerini deneyimlemeye isteklidirler ve bireylerin davranışlarını yeni durumlara uyarlamaya karar vermeden önce alternatiflerin ve seçeneklerin farkında olmaları gerekir, böylece yeni durumla ilgili olarak kendi seçeneklerini göz önünde bulundurabilmektedirler. Bireylerin karşılaştıkları durumlara karşı geliştirebildikleri seçenekler arttıkça daha esnek oldukları kabul edilmektedir. Aynı zamanda insanlar bir soruna karşı birkaç çözüm yolu ve davranma yolu olduğunun farkında olsalar bile bu farkındalıkları standart davranışlarından sapmaya engel olamayabilir (M. M. Martin & Anderson, 1998).

Cox (1980)'un tanımı ile bilişsel esneklik, bireyin bir göreve yönelik düşünce kalıplarını ve yaklaşımını değiştirebilme yeteneğidir. Bilişsel esnekliği yüksek olan kişilerin düşüncelerinde diğerlerine göre daha az tutucu olduğu ve bahsedilen değişiklikleri bilişsel esnekliği düşük olan bireylere göre daha kolay ve kendiliğinden yapabildikleri görülmektedir.

Bandura (1978) bilişsel olarak esnek insanların davranışsal anlayış ve kabiliyetlerinde yetkin olduklarına güvendiklerini belirtmiştir. Bilgin (2009a)'de bilişsel esnekliği olan bireylerin davranışları sonucunda başarı sağlayacağına inandıklarını, Bandura'nın da yetkinlik beklentisini bireyin bir işi başarabileceğine dair inancı olarak tanımlaması sonucunda bilişsel esneklik ile yetkinlik beklentisi arasında bir ilişki olduğunu açıklamaktadır. Martin ve Anderson (1998) öz yeterliğin

bilişsel esnekliğin bir parçası olduğunu, çünkü insanların belirli bir durumda alternatif seçeneklerinin farkında olması ve esnek olmaya istekli olmasının sadece yeterli olmayacağını, bunlarla birlikte istenilen davranışı gerçekleştirmede kendi kendilerine yeterli olduklarına inanmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Giriş kısmında belirttiğimiz üzere Bilgin (2009a) bilişsel esnekliğin uyum sağlayabilmek için alternatif yolların ve seçeneklerin farkına varılmasını gerektirdiğini belirtmiştir. Problem çözmenin de hedefe doğru giderken karşılaşılan problemlere çözüm bulma sürecini kapsamıyla, yine bireyin bu problemleri çözmek için alternatif çözüm yolları ürettiğini, bu açıdan bakıldığında problem çözme becerisi ile bilişsel esneklik arasında problemlere alternatif çözüm yolları arama konusunda bir benzerlik bulunduğunu ve bilişsel esnekliğin kişilerarası ilişkilerde istenilen düzeyde uyumlu ve olumlu bir gelişme sağladığını belirtmektedir.

Çelikkaleli (2014)'de bireylerin bilişsel, duygusal ve davranışsal kapasitelerini her açıdan ortaya çıkarabilmeleri için bilişsel olarak esnek olabilmelerini, bu kapasitelerini etkin olarak kullanabilmeleri için de problem çözme becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini söyleyerek bilişsel esneklik ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Bir kişi karmaşık bir görevi yerine getirdiğinde, davranışının görevin gerçekleştirildiği çevresel koşullara uyarlanması gerekir. Bununla birlikte, görev geliştikçe bu koşullar değişmeye devam eder, dolayısıyla esnek olabilmek için bir kişinin dikkatini düzenli olarak bu koşullara odaklaması gerekir. Buna ek olarak, davranışlarını yeni koşullara uyarlamak için kişinin yeni durumu ve yeni görev gereksinimlerini etkili bir biçimde yorumlayacak şekilde bilgilerini yeniden yapılandırması gerekir. Bilişsel esneklik, bu nedenle dikkat süreçlerine ve bilgi temsiline de bağlıdır (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2006). Canas ve arkadaşları (2006) bilişsel esnekliğin önemli ölçüde dikkat süreçlerine bağlı olmasını, kişinin değişen bir duruma rutin olmayan bir müdahalenin gerekliliğini tespit ederken kişinin bu değişen yeni durumu değerlendirdiği ve yapılacak eylemi planladığı daha yüksek düzeyde bir dikkat kontrolüne ihtiyaç duyacağı ile açıklamaktadırlar. Aynı zamanda bir kişinin bilişsel olarak esnek olabilmesi için elindeki görevi engelleyebilecek çevresel koşulları algılaması gerekmektedir. Bununla beraber, otomatik bir yanıtı engelleyebilmek için kaynaklara yatırım yapması ve böylece yeni görev taleplerini etkin bir şekilde karşılayacağı bir dizi eylem planı yapması gerekir.

Bilişsel yaklaşımlar düşüncelerin esnek olmamasının uyum bozukluklarına yol açtığını, böylece işlevsel olmayan bilişsel yapıların (ara inanç, temel inanç, şemalar ve otomatik inançlar) ortaya çıktığını ileri sürer. Bu durum da bireyin uyum kapasitesini belirleyebilmek için düşüncelerinin esneklik düzeyini bulmayı önemli kılmaktadır (Bilgin, 2009b). Bilgin gibi Canas ve arkadaşları (2006)'da bir kişinin bilişsel olarak esnek olmadığına, durumsal taleplerle başa çıkmada işlevsel olmayan bir şekilde davrandığını ve bunun sonucu olarak da hatalı davranışlar sergilediğini belirtmektedirler. Diril (2011)'in de yorumu ile tekrar değerlendirdiğimizde; bilişsel olarak esnek olamama sonucunda işlevsel olmayan düşüncelerin ortaya çıktığı göz önünde bulundurulunca, bilişsel esnekliğin duygularla da ilişkili olduğu belirtilebilir. Bilişsel yaklaşımlar incelendiğinde düşüncelerin duyguları ve davranışları etkilediği, aynı zamanda bir döngü içinde duyguların da düşünceleri etkilediğini görmekteyiz. Bu durumda bilişsel olarak esnek olmayan düşünce biçimlerinin olumsuz duyguları daha yoğun olarak yaşamaya ve işlevsel olmayan davranışlar gerçekleştirmeye sebep olabileceği düşünülebilir.

2.2.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye'de ve yurtdışında bilişsel esneklikle ilgili yapılmış bazı araştırmalara ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırmalar bilişsel esnekliğin ilişkili olduğu değişkenleri daha iyi anlamamıza katkı sağlayacaktır.

Martin ve Anderson (1998)'ın yaptıkları üç çalışmanın birincisinde; bilişsel esnekliğin iletişim yetkinliğinin belirleyicileri yapıları olan girişkenlik ve hızlı yanıt oluşturma ile arasında pozitif bir ilişki olduğu, ikincisinde; bireylerin kendi bilişsel esnekliklerine ilişkin değerlendirme puanları ile arkadaşlarının değerlendirmesi sonucu alınan puanların pozitif bir şekilde ilişkili olduğu, üçüncüsünde ise bilişsel olarak esnek olma ve iletişim davranışlarının gerçekleştirilmesi ile güven arasında pozitif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonucunda bilişsel esnekliğin iletişim yetkinliğinin önemli bir bileşeni olduğu ve bu iletişim yapılarına dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bilgin (2009a), Çukurova Üniversite'sinde 17-18 yaşları arasında 155 öğrenciden oluşan örnekleminde bilişsel esnekliği yordayan değişkenleri araştırmıştır. Bu çalışmada bilişsel esnekliğe sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisi değişkenlerinin anlamlı olarak etki ettiği sonucuna

ulaşmıştır. Sosyal yetkinlik beklentisi ile problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin diğer akranlarına göre bilişsel olarak daha esnek oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Asıcı ve İkiz (2015)'in 278 üniversite öğrencisi arasında bilişsel esneklik ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, bilişsel esneklik ve mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça mutluluk düzeylerinin de artacağı düşünülmektedir.

Bedel ve Ulubey (2015) ergenlerde başa çıkma stratejilerini bilişsel esnekliğin rolü ile açıklamak üzere 362 lise öğrencisine yaptıkları çalışmada, bilişsel esneklik ile başa çıkma stratejilerinden olan aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu bulgulara göre bilişsel esnekliğe sahip bireyler karşılaştıkları sorunları daha baş edilebilir görmekte, problemlere alternatif çözüm yolları üretebilmekte ve problemleri bir sorun olmaktansa yeni bir kazanım olarak algılama eğilimindedirler. Böylece aktif başa çıkma stratejilerini daha fazla kullanarak, olumsuz ve kaçınan başa çıkma stratejilerini daha az kullanmaktadırlar.

Altunkol (2011) 484 üniversite öğrencisinde bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeyi üzerine yaptığı araştırmada, bu iki değişken arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişki bulmuştur. Değişkenlerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bilişsel olarak daha esnek oldukları, kız öğrencilerinde algılanan stres düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ve öğrencilerin yaşı ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Canas vd. (2006) çalışmalarında bilişsel esneklik ve onun karşıtı olan bilişsel olarak esnek olamama (inflexibility) kavramlarının Düşünme Psikolojisi (Psychology of Thinking)'nde incelenen dört kavramla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bu kavramlar:

- a. Bilişsel kuşatma (Cognitive blockade): Alternatif bir eylem yoluna geçmenin rasyonel olduğu durumlarda bile başlangıçtaki eylem yolu ile devam etme eğilimi olarak tanımlanır.

- b. Bilişsel histerezisi (Cognitive hysteresis): Bulguların bir hata olduğunu kanıtladıktan sonra bir karara bağlı kalma eğilimi olarak tanımlanır. Aynı zamanda bilişsel daraltma veya tünel görüşü olarak da bilinir.
- c. İşlevsel sabitleme (Functional fixation): Daha yaygın işlevi açısından bilinen bir görevdeki yalnızca mevcut nesnelere dikkate alma eğilimidir. İnsanlar yeni bir biçim almış öğeleri kullanmakta zorluk çekerler.
- d. İşlevsel indirgeme (Functional reduction): Problemlerle diğer tüm olası etki eden değişkenleri ihmal ederek tek bir nedene bağlı olarak yüzleşme eğilimidir. Çeşitli yöntemleri vardır; en genel durum, bir sorunun farklı nedenlerini tek bir soruna indirgemektir.

Diril (2011), 447 erkek ve 553 kız lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade etme tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bilişsel esneklik puanları ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkide, bilişsel esneklik puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, diğer sosyodemografik değişkenlere (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ekonomik düzey) göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel esneklik düzeyi ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise bilişsel esneklik puanları ile sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta alt ölçekleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu, öfke kontrolü alt ölçeği ile arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonuçlarını bulmuştur.

Aktepe (2019), 402 lise öğrencisinde bilişsel esneklik düzeyleri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile katılımcı mizah tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri ile kendini geliştirici mizah tarzları arasında pozitif yönde anlamlı, saldırgan mizah tarzları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkiye ulaşmıştır. Aynı zamanda bilişsel esneklik düzeyleri ve kendini geliştirici mizah tarzlarının cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılıkları olmadığını saptamış, katılımcı mizah tarzının kız öğrencilerde anlamlı düzeyde farklılaştığı, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah tarzının ise erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Bilgin (2017), 441 ergenin katılımıyla cinsiyetleri açısından ergenin bilişsel esneklik ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış ve Beş Faktör Kişilik Envanteri ile Bilişsel Esneklik Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin artmasının daha çok dışa dönük

olmalarını, öz-denetim becerilerini arttırdığını ve gelişime daha açık olmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber bilişsel esneklik düzeyleri düştükçe ergenlerde duygusal tutarsızlığın arttığı, cinsiyet açısından incelendiğinde ise alt seviyede bilişsel esneklik puan ortalamasındaki kızların erkek ergenlere göre daha çok duygusal tutarsızlık davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Gündüz (2013) ise Mersin Üniversitesi'nden 414 öğretmen adayı katılımcı ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarındaki duygusal zeka, bilişsel esneklik ve psikolojik semptomların ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zeka ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca duygusal zeka ve bilişsel esnekliğin, anksiyete ve depresyon ile negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksek düzeyde duygusal zeka ve bilişsel esnekliğin psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaları özetleyecek olursak; bilişsel esnekliğin cinsiyet, yaş, iç görü, problem çözme becerisi, başa çıkma stratejileri, stres düzeyi, mutluluk düzeyi, öfke düzeyi, mizah duygusu ve tarzları, öz yeterlilik, duygusal zeka, depresyon ve anksiyete, kişilik özellikleri, bilişsel çarpıtmalar ve akılcı olmayan inançlar, sosyal yetkinlik beklentisi, anne baba tutumu ve iletişim yetkinliği gibi birçok değişken ile ilişkilerinin incelendiğini ve bu değişkenlerle arasındaki negatif ve pozitif yönlü ilişkilerinin sonuçlarının değerlendirildiğini görmekteyiz.

2.3. Bilişsel Duygu Düzenleme

Bilişsel duygu düzenleme kavramına geçmeden önce kavramın temelindeki biliş, duygu ve duygu düzenleme kavramlarına değinmek esas kavramı anlamak açısından daha faydalı olacaktır.

Bilişsel psikolojinin temel dayanağını oluşturan bilgi işleme süreci duyu, algı ve bilişlerden oluşmaktadır. Biliş, duyular ve algılardan gelen bilgilerin işlenmesi ile bu bilgilere dair geliştirilen yöntemlerin ve planların uygulanması sonucu oluşan dil, hafıza, problem çözme, dikkat, düşünme gibi karmaşık süreçleri içermektedir (Türkçapar, 2018). Türkçapar, kişinin bir duruma karşı duygusal ve davranışsal tepki oluşturabilmesi için ilk olarak dünyasında, çevresinde olup bitenleri, yani kişileri, olayları, durumları algılaması ve yorumlaması gerektiğini belirterek; bilişsel yapıyı kişinin içsel süreçleri ve dış dünya gözlemlerini değerlendirmesi ile oluşan öznel bir merceğe benzetmektedir.

Literatürde duygu üzerine birçok çalışma olmakla beraber, farklı farklı tanımlar yapılmış ve tanımı üzerine net bir görüş sağlanamadığı için tartışmalı bir konu olarak kalmıştır. Lazarus (1991), duyguların yaşamımızdaki önemli olaylarda merkezi bir yeri olduğunu ve duyguların davranışsal, fizyolojik birçok özelliğe sahip olsa da öncelikli olarak psikolojik olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda Lazarus duygularda üç ana noktayı vurgulayarak duyguyu; fizyolojik düzensizlik ya da değişim, dışa vurulması gerekmeyen davranış eğilimi ve duygulanım olarak adlandırılan öznel bir deneyim olarak tanımlamıştır. Yani özetle, duygular algılanan kişi-çevre ilişkisinden gelen bilgi ve değişikliklerin değerlendirilmesi ile durumu değişebilen bilişsel, motivasyonel ve ilişkiyel yapılanmaları olan organize psikofizyolojik tepkilerdir.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT)'nin öncüsü Ellis, kişinin yorumları ve değerlendirmelerinin temelinde akılcı ve akılcı olmayan inançlarının oluşturduğu bir inanç sistemi olduğunu, gerçeklikle uyumlu olan akılcı inançların şartlara bağlı olarak ifade edildiğini, kişinin de değerlilik duygularını ve hedefe yönelik hareketini arttırdığını, akıldışı inançların ise gerçekliği çarpıtığını, şartsız ifade edilerek uygunsuz duygulara yol açtığını ve hedefe ulaşmayı engellediğini söylemektedir (Türkçapar, 2018). ADDT'ye göre bilişler insan duygularının birincil belirleyicisidir. Yani kişinin düşündüğünü hissettiği, olaylar ve kişilerin olumlu ya da olumsuz duygulara yol açmasından ziyade, kişinin bunu kendi kendine bilişsel olarak yaptığı kabul edilmektedir. İşlevsel ve akılcı olmayan düşüncelerin duygusal sorunların temel belirleyicisi olduğunu ve duygusal sorunlara çözümün düşünceleri tekrar değerlendirmekle olacağını öne sürmektedir (Türkçapar, 2018, s. 123).

İlgili alan yazın incelendikçe bilişlerin; yani kişinin içsel ve dışsal süreçlerini algı ve duyuları ile değerlendirmesi sonucu oluşan süreçlerin duygular için belirleyici olduğu ve bu iki yapının birbiri ile ayrılmaz bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Gross (1999) duyguları çalışan araştırmacılar arasında duyguların deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik alanları kapsayan oldukça fazla bileşenli yapılarının olduğuna dair genel bir fikir birliğinin olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle duygu düzenleme süreçlerinin öznel duygu deneyimini değiştirme girişimlerini içermek zorunda olmadığını ve bu tepki sistemlerinden bir ya da daha fazlasındaki değişiklikleri içerdiğini belirtmektedir.

Duygu düzenleme; bir kişi için özellikle yoğun ve geçici özelliği olan duygusal tepkilerini izlemek, değerlendirmek ve değiştirmekten sorumlu dışsal ve içsel tepki süreçleri olarak tanımlanabilir (Thompson, 1991). Gross (1998) duygu düzenlemeyi bireylerin ne tür duygulara sahip olduklarını, bu duyguları hangi zamanlarda yaşadıkları, nasıl deneyimledikleri ve ifade ettiklerini etkileyen süreçleri olarak ifade etmektedir. Duygu düzenleyici süreçlerin otomatik veya kontrollü, bilinçli ya da bilinçsiz olabileceğini ve duygu üretme sürecindeki etkilerin bir veya daha çok noktada olabileceğini belirtmektedir.

Duygular zaman içinde ortaya çıkan çok bileşenli süreçler olduğundan, duygu düzenleme; duygu dinamiklerindeki değişiklikleri veya davranışsal, deneyimsel ya da fizyolojik alanlarındaki yanıtların gecikmesi, yükselme zamanı, büyüklüğü, sürekliliği ve dengesini içermektedir. Ayrıca duygu düzenleme alanı davranışın yokluğunda fizyolojik tepkide büyük artışlar meydana geldiğinde olduğu gibi duygu ortaya çıktıkça tepki bileşenlerinin birbiriyle nasıl ilişkili olduğu konusunda değişiklikleri de içerir (Gross, 1998).

Koole (2009) ise duygu düzenlemenin insanların duygusal durumlarını yönetmeye dair aktif girişimleri ile oluştuğunu belirtir. En kapsamlı anlamıyla duygu düzenleme; ruh halleri (mood), stres ve olumlu ya da olumsuz duygulanımlar da dahil olmak üzere duygusal yükü olan tüm durumların düzenlenmesini kapsar. Thompson (1991) duygusal düzenleyici süreçlerin hem duyguları motive etmeye ve yönlendirmeye yardımcı olduğu davranışsal süreçlere (stereotip olmayan) esneklik sağlamak hem de organizmaların iç uyarılmayı performans artırıcı sınırlar içinde tutarak, koşullarındaki değişikliklere hızlı ve verimli bir şekilde yanıt vermesini sağlamak için gerektiğini belirtmektedir.

Psikolojik anlamda duygu düzenleme ise psikolojik olarak karmaşık kontrol mekanizmalarıyla filogenetik açıdan köklü duygulanım sistemlerine müdahale etmeyi gerektirdiği için zahmetli bir gelişim sürecidir. Bu nedenle duygu yönetimi duygusal olgunluk ve duygusal yeterliliğin önemli bir bileşenidir (aktaran Thompson, 1991). Duygusal düzenleme kapasitelerinin büyümesi duygusal gelişimin önemli bir parçasıdır çünkü duygu dışsal olarak yönetilebilmesi ve öz düzenleme ile kendini geliştirmesiyle duygusal deneyim sosyalleşmiş olur ve kişi için kendi kendine kontrol edilebilen ve amaca yönelik kullanılabilen yeni bir anlam kazanır. Böylece çocuğun

büyüyen stratejik davranışsal süreçler repertuarına uyum sağlayabilir (Thompson, 1991).

Shuman (2013) duygu düzenlemenin birçok yönden sosyal bir olgu olduğunu, sosyal bağlamların duyguları açığa çıkararak ve duygu düzenlemenin amaçlarını belirleyerek duyguları düzenlediğini belirtmektedir. Duygu düzenlemenin sosyal bir olgu olduğu yönlerini ise dört kategoride açıklamaktadır:

1. Sosyal bağlamlar duyguları harekete geçirir ve yönlendirir.
2. Duygu düzenlemenin ortak bir amacı sosyal durumları değiştirmektir.
3. Duyguların iletişimi duyguları düzenlemenin bir yoludur.
4. Duygu düzenleme ve sosyal biliş birbiri ile bağlantılıdır.

Duygu düzenlemenin duyguların başkalarına iletilmesi ve dolayısıyla değişmesi sonucu sosyal olduğunu belirten Shuman, bireylerin sosyal durumları oluşturması ve değiştirmesinin duygu düzenlemenin bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Bununla birlikte duygu düzenleme, bireylerin başkalarına karşı beklenen duyguları deneyimlemeleri ya da deneyimlememelerine bağlı olarak belirli şekillerde davranmayı seçtikleri sosyal durumların ortaya çıkmasına yol açar (Shuman, 2013).

Thompson (1991) duygusal düzenlemenin duygusal gelişim için neden önemli olduğuna dair bazı açıklamalarda bulunmuştur. Duygusal düzenlemenin anlaşılmasının bir önemi, sosyal kişilik ve sosyal işlevsellikteki bireysel farklılıkların gelişmesine bir pencere açmasıdır. Yani duygusal düzenleme kişilik ve sosyal işleyişteki birçok farklılığın temelini oluşturmaktadır. Duygusal düzenlemenin başka bir önemi ise duygusal düzenleyici süreçlerin bilişsel işleyiş ve akademik başarı ile de bağlantılı olmasıdır. Ayrıca duygusal düzenleyici süreçler çocukların klinik bozuklukları, bunların etiyolojisi ve tedavisi ile ilgisini anlamak açısından da önemlidir. Bunun nedeni çocukluk çağındaki birçok bozukluğun duygusal boyutlar içermesi ve duygusal öz düzenlemedeki sorunların çocukluk ve ergenlikte birçok davranışsal problemi tanımlamasıdır (Thompson, 1991).

Bilişsel duygu düzenleme kavramı duygusal olarak uyarıcı bilgi alımını yönetmenin bilişsel yolu olarak anlaşılabilir (Thompson, 1991) ve başa çıkmanın bilişsel kısmını ifade eder (Garnefski vd., 2001). Duyguların düşünceler ve bilişler yolu ile düzenlenmesi insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Bilişler veya bilişsel süreçler tehdit edici ya da stresli olaylar sırasında veya sonrasında bu duyguları

düzenlememize, kontrol etmemize ve bu olumsuz duygularla bastırılmamamıza yardımcı olabilmektedir (Garnefski vd., 2001).

Teorik modellere bakıldığında bilişsel ve davranışsal başa çıkma stratejilerinin kavramsal olarak kendine özgü ayrı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği öne sürülmektedir çünkü düşünmek ve eyleme geçmek zaman içinde farklı noktalarda kullanılan iki ayrı süreçtir. Bu durumda bilişsel değerlendirme süreçlerinin -bilinçli bir şekilde olmasa da- eyleme geçme süreçlerinden önce geldiği düşünülmektedir. Bu nedenle müdahale açısından insanlara, duygusal anlamda stresli bir olaya tepki olarak durum hakkında nasıl düşündüklerini değiştirmeyi, eylemlerini planlamalarını ve daha sonra bilinçli bir şekilde hareket etmelerini öğretmek, onlara eşlik eden bilişlere odaklanmadan derhal harekete geçmelerini öğretmekten daha yararlı olacaktır (Garnefski vd., 2001).

Bilişsel duygu düzenleme kapasitesi evrensel olsa da insanların yaşam deneyimlerine yanıt olarak düzenledikleri belirli düşüncelerde veya bilişlerde bireysel farklılıklar vardır. Bu nedenle bilişsel duygu düzenlemenin ruh sağlığı açısından da önemli bir konu olduğu düşünülmektedir (Garnefski ve Kraaij, 2006). Bu çalışmada da duygu düzenleme bilişsel açıdan ele alınacaktır.

Garnefski ve arkadaşları (2001), her biri dört maddeden oluşan ve her biri kişinin stresli ve tehdit edici yaşam olaylarından sonra gerçekte ne yaptığına değil ne düşündüğüne atıfta bulunan, kavramsal olarak farklı dokuz tane bilişsel duygu düzenleme stratejisi belirlemiştir. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır:

1. *Kendini suçlama*: Kişinin yaşadıkları için kendini suçlama düşüncelerini içerir.
2. *Başkalarını suçlama*: Kişinin yaşadıkları için başkalarını suçlamaya yönelik düşüncelerini içerir.
3. *Kabul*: Kişinin deneyimlediklerini kabul etmesi ve olanlara kendini teslim etme düşünceleridir.
4. *Plan yapmaya yeniden odaklanma*: Hangi adımların atılacağını ve olumsuz olayla nasıl başa çıkılacağına dair düşünceleri içermektedir.
5. *Pozitif (olumlu) yeniden odaklanma*: Meydana gelen asıl olumsuz olay yerine neşeli ve olumlu şeyler hakkında düşünmektir.

6. *Ruminasyon ya da düşünceye odaklanma*: Yaşanılan olayla ilgili duygu ve düşünceler üzerine tekrarlayan düşünceleri kapsamaktadır.
7. *Pozitif (olumlu) yeniden değerlendirme*: Olumsuz deneyimlenen olaya karşı olumlu anlamlar çıkarmaya ve kişisel gelişime katkı sunmaya yönelik düşünceleri içermektedir.
8. *Olayın değerini azaltma*: Diğer olaylarla karşılaştığında yaşanılan olayın ciddiyetini küçümsemeye yönelik düşünceleri vurgulamaktır.
9. *Felaketleştirme*: Yaşanılan olayın dehşet verici yanını vurgulayan düşüncelerin vurgulanmasını kapsamaktadır.

Garnefski ve arkadaşları (2001) duygu düzenlemenin yukarıda bahsedilen dokuz bilişsel stratejisini ölçen Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Bu ölçek, kişinin stresli olaylara tepki verme tarzını karakterize eden bilişsel stratejilerin yanı sıra araştırmadaki soruların doğasına bağlı olarak belirli bir stresli olay veya durumda kullanılan bilişsel stratejilerini de ölçmektedir.

Ölçekteki dokuz bilişsel stratejiden dördü uyumsuz başa çıkma stratejileri olarak kabul edilirken beşi uyumlu stratejiler olarak kabul edilmektedir. Uyumsuz başa çıkma stratejileri; kendini suçlama, diğerlerini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme olarak kabul edilirken, uyumlu stratejiler ise kabul, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, olumlu yeniden odaklanma ve olayın değerini azaltma olarak kabul edilmektedir (Garnefski vd., 2001). Genel olarak araştırmaların sonuçları ruminasyon, felaketleştirme ve kendini suçlama gibi bilişsel stratejileri kullanan kişilerin duygusal sorunlara karşı diğerlerine göre daha savunmasız olabileceğini gösterirken, başka araştırmalar da olumlu yeniden değerlendirme gibi diğer bilişsel stratejileri kullanan insanların daha az savunmasız olabileceğini göstermektedir (Garnefski & Kraaij, 2006).

2.3.1. Bilişsel Duygu Düzenleme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel duygu düzenleme ile ilgili yapılmış bazı araştırmalara ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırmalar bilişsel duygu düzenlemenin ilişkili olduğu bazı değişkenleri ve durumları daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

Garnefski ve Kraaij (2006), bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada, ergenlerden yaşlılara kadar beş farklı örnekleme karşılaştırmıştır. Araştırmanın bir sonucunda, bilişsel duygu

düzenleme stratejilerinin kullanımının ve depresif belirtilerin açıkça birbiri ile ilişkili konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer sonuçlarda ise ergenlerde ve yetişkinlerdeki psikopatolojinin raporlanmasında genel olarak aynı bilişsel mekanizmaların kullanıldığı ve gençlerden yaşlılara kadar olan çeşitli örneklerde de bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin benzer olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırmayı destekleyecek şekilde, Martin ve Dahlen (2005)'de Garnefski ve arkadaşlarının (2001) geliştirdiği BDDÖ ile depresyon, anksiyete, stres ve öfke arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın sonucu, BDDÖ'nün yakınsak ve ayırt edici geçerliliğini desteklemiştir ve katılımcıların cinsiyetinden bağımsız olarak kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme ve olumlu yeniden değerlendirme stratejilerinin olumsuz duyguların en değerli belirleyicileri arasında olduğunu göstermiştir.

Ataman (2011), üniversite öğrencilerinin stres veren yaşam olaylarında kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve bilişsel başa çıkma tarzları ile depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden kabul ve olumlu yeniden odaklanmanın depresyondaki azalmayı; felaketleştirme ve ruminasyon stratejilerinin ise kaygıdaki artışı, kabul stratejisinin ise kaygı düzeyindeki azalmayı açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyete göre bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımındaki farklılaşmada ise ruminasyon ve olayın değerini azaltma stratejilerinin kadın katılımcılarda daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2019), ergenlerde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin bilişsel esneklik ve duygusal özerklik üzerine aracı rolünü incelediği çalışmada 528 lise öğrencisine ulaşmıştır. Bu çalışma sonucunda bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden uyumlu ve uyumsuz olanların teker teker bilişsel esneklik tarafından anlamlı olarak yordandığını ve bu stratejilerin duygusal özerkliği ise anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Yani bu çalışma sonucunda, bilişsel duygu düzenleme stratejileri seçiminin bilişsel esneklik ve duygusal özerklik üzerine kısmi aracı değişken rolü üstlendiği bulunmuştur.

Aery (2019), psikolojik dayanıklılık ve bilişsel duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında 124 katılımcıya ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucunda yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılığı olan kişilerin uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden; olumlu yeniden odaklanma, planlamaya tekrar odaklanma,

olumlu yeniden değerlendirme ve olayın değerini azaltma stratejilerini daha çok kullandıklarına dair anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılığın olması ile uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden olan kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme ve başkalarını suçlama stratejilerinin önemli ölçüde daha az kullanıldığı ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada dokuz bilişsel duygu düzenleme stratejisinin tamamı, psikolojik dayanıklılıktaki varyansın %44.6'sını anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Depresyon ve anksiyete bozukluğu olan hastalarda psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunan bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin araştırıldığı başka bir çalışmanın sonuçlarında ise bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden; plan yapmaya tekrar odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme ve daha az ruminasyon stratejilerinin kullanılmasının depresyon ve anksiyete bozukluğu olan hastalarda psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunduğu görülmüştür (Min, Yu, Lee ve Chae, 2013).

Seligman (2017) da çalışmasında bilişsel duygu düzenleme, stres toleransı ve algılanan kontrol tahmini etkililik arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda olumsuz yaşam olayları üzerindeki algılanan kontrolün bilişsel başa çıkma stratejilerinden olumlu yeniden değerlendirmenin kullanımını yordadığını, olumsuz yaşam olayları ile uğraşırken de plan yapmaya yeniden odaklanma ve olayın değerini azaltma stratejilerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2019), okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırması sonucunda, çocukların duygu düzenleme becerileri puanı ile davranış problemleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuştur. Yani duygu düzenleme becerilerinin artması ile çocuklarda görülen davranış sorunlarında azalmalar olmaktadır. Duygu düzenleme becerilerinin çocuğun cinsiyetine, öğretmenlerinin yaş ve mezun olduğu okul türüne göre; davranış sorunlarının da cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye ve çocukların babalarının mezuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, uyumlu ya da uyumsuz olan bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ne zaman ve nasıl kullanıldığının; bilişsel esneklik, depresyon, anksiyete bozukluğu, psikolojik dayanıklılık, davranışsal sorunlar ve stres yönetimi gibi gündelik yaşamı etkileyen birçok durum açısından oldukça önemli ve belirleyici olduğu kanısına varılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örneklem, varsayımları ve sınırlılıkları, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere dair açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları akran zorbalığının, bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelini temel alan betimsel bir çalışmadır. Bu doğrultuda akran zorbalığına maruz kalmanın, bilişsel esneklik düzeyinin ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaşadıkları şehir, okudukları lise türü, arkadaşlık ilişkileri ve okul başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini de incelemektedir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evreninin 2020 yılında dünya genelinde ortaya çıkan ve Türkiye’yi de saran Covid 19 pandemisi ve sonrasında alınan önlemler ile kısıtlamalardan dolayı internet üzerinden online erişimle Türkiye genelini kapsayacağı öngörülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2020 yılında Türkiye’nin farklı şehirlerinde lise bir ve lise ikinci sınıf öğrenimine devam eden 14, 15 ve 16 yaşlarındaki 400 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdakilerden oluşturmaktadır:

1. Araştırmadaki katılımcılar ölçekleri içtenlikle, görüş ve eğilimlerini yansıtacak şekilde cevaplandırmışlardır.
2. Örneklemin evreni temsil edecek sayıda ve nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği’nin araştırmanın amacına uygun olduğu ve öğrencilerin görüşlerini doğru bir şekilde yansıttığı kabul edilmektedir.

3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın yöntemi, örnekleme ve bulguların değerlendirilmesi ile ilgili sınırlılık oluşturabileceği düşünülen noktalar şu şekildedir:

1. Araştırma pandemiden dolayı zaruri şartlar gereği internet üzerinden formlar doldurularak yapılmıştır, bu sebeple rastgele seçilen örneklem sınırlı bir yeri değil Türkiye genelini kapsamaktadır.
2. Araştırma örnekleme yaşları 14, 15 ve 16 yaşlarında olan, lise birinci ve lise ikinci sınıflardan oluşan 400 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırmadaki bulgular Kişisel Bilgi Formu'nda ve uygulanan Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'nde yer alan sorular ve verilen cevaplar ile sınırlıdır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, akran zorbalığına maruz kalma durumlarını belirlemek için Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği, bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek için Bilişsel Esneklik Ölçeği ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır.

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırması tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda dokuz soru vardır. Formun başlangıcında araştırmayı tanıtan ve gönüllü katılıma dair onayı içeren bilgilendirilmiş onam bulunmaktadır. Formda bulunan sorular; öğrencilerin cinsiyetini, doğum yılını, kaçınıcı sınıf olduklarını, yaşadıkları şehri, öğrenim gördükleri okul türünü, okuldaki başarı düzeylerini, arkadaşlık ilişkilerini, anne ve babanın evlilik durumunu ve anne ile babanın eğitim durumunu içermektedir.

3.5.2. Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği

Araştırmada kullanılan Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği okul çocuklarının akran zorbalığına maruz kalmalarını belirlemek amacıyla Mynard ve Joseph (2000) tarafından geliştirilen ölçek esas alınarak Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, Türk çocuk ve ergenlerine uygun bir ölçek olarak geliştirilmiştir.

Ölçeğin orijinali kendini bildirim türündedir ve bireysel veya grup halinde uygulanabilmektedir. Katılan öğrencilerin ölçekteki her bir madde için “hiçbir zaman”, “bir kere” ve “birden fazla” seçeneklerinden kendine uygun olanı seçmesi istenir. Seçilen seçeneklerden “birden fazla” için 2, “bir kere” için 1 ve “hiçbir zaman” için 0 verilerek puanlama yapılmaktadır. Orijinal ölçekte 16 madde bulunmaktadır ve ölçekten toplamda alınabilecek en yüksek puan 32, en düşük puan 0’dır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe akran zorbalığına maruz kalma sıklığı artmakta, alınan puanlar düştükçe nadiren zorbalığa maruz kaldığı ya da hiç maruz kalmadığı düşünülmektedir. Orijinal ölçekte verilere uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda maddelerin Fiziksel Saldırı, Sözel İstismar, Sosyal Manipülasyon ve Kişisel Eşyaya Saldırı olarak belirtilen 4 faktörde toplanmıştır (2000).

Gültekin ve Sayıl (2005)’ın ölçeği Türk çocuk ve ergenler için geliştirme çalışması ile analizler sonucu ölçek son hali ile 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin örneklem üzerinde gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ise Korkutma/Sindirme, Açık Saldırı, Alay, İlişkisel Saldırı ve Kişisel Eşyalara Saldırı olarak tanımlanan 5 faktör elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine dair Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; Korkutma/Sindirme .73, Açık Saldırı .72, Alay .68, İlişkisel Saldırı .72 ve Kişisel Eşyaya Saldırı .67 olarak bulunmuştur.

3.5.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Araştırmada ergenlerin bilişsel esnekliğini ölçmek amacıyla geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) Bilgin (2009b) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek bireylerin kendilerine, başkalarına ve çevrelerine karşı ne kadar esnek olduklarını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Ölçek semantik farklılıklar türünde bir ölçektir ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlaması, olumlu sıfatlardan (Örneğin: Başarıım’dan Başaramam’a) başlayarak katılımcının kendisine daha yakın hissettiği seçime göre “5-4-3-2-1” puan verilerek yapılmaktadır. Alınan puanlar arttıkça bilişsel esneklik düzeyi artmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 637 ergen öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. BEÖ ölçeği, semantik farklılıklar ölçeklerinin üç faktörlü yapısına uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçekteki bu üç faktör, toplam varyansın %51.33’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuş ve maddelerin madde-toplam korelasyonlarının da .49 ile .63 arasında olduğu bulunmuştur (Bilgin 2009a, 2009b).

3.5.4. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDDÖ), kişilerin stresli ve tehdit edici yaşam olaylarına karşı kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ölçme amacıyla Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2002) tarafından geliştirilmiştir ve Türkçe'ye Ataman (2011) tarafından uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçekte 36 maddeden oluşmaktadır ve dokuz alt ölçeği vardır. Alt ölçeklerin her birinde 4 madde bulunmaktadır. BDDÖ 12 yaş ve üzerindeki kişilere uygulanabilen ölçek öz bildirim türündedir. Maddeler 5'li likert tipindedir ve 1 (hiç) ile 5 (her zaman) arasında değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerin her birinin puanı 4 ile 20 arasında değişmektedir ve alt ölçeklerden alınan puanlamalarla değerlendirme yapılır. Alt ölçekten alınan puan ne kadar yüksek ise o alt ölçeğin belirttiği stratejinin daha çok kullanıldığı anlaşılmaktadır (Garnefski & Kraaij, 2006a).

Dokuz alt ölçek ve madde numaraları şu şekildedir: Kendini suçlama (1, 10, 19, 28), Kabul (2, 11, 20, 29), Ruminasyon (3, 12, 21, 30), Olumlu yeniden odaklanma (4, 13, 22, 31), Plan yapmaya tekrar odaklanma (5, 14, 23, 32), Olumlu yeniden değerlendirme (6, 15, 24, 33), Olayın değerini azaltma (7, 16, 25, 34), Felaketleştirme (8, 17, 26, 35) ve Diğerlerini suçlama (9, 18, 27, 36). Uyarlama çalışmasında da ölçeğin orijinaliyle benzer şekilde alt ölçekler için istatistiksel olarak anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Ölçeğin orijinaline uygun olarak 9 faktörlü yapısı korunmuş ve iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur (Ataman, 2011).

3.6. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak girilmiş ve bu veriler sosyal bilimler için istatistik paket programı (SPSS 25) kullanılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Analizlere başlamadan önce veriler normal dağılım açısından incelenmiştir. Küçük örneklerde ($n < 30$) Shapiro Wilk testinin normal dağılmayan durumları tespit etmesi yönünde daha güçlü sonuçlar ürettiği ve büyük örneklerde ($n \geq 30$) ise Tip I hatadan kaçınarak karar vermesi yönünde en iyi sonuçlar üretmesi nedeni ile Kolmogorov Smirnov testinin yapılması önerilmektedir (Öztuna, Elhan ve Tüccar, 2006). Araştırma değişkenlerinin örneklem grubunda normallik dağılımının analizi için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları

	<i>Kolmogorov-Smirnov^a</i>		
	<i>Statistic</i>	<i>Sd.</i>	<i>p</i>
Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	0.231	400	0.000
Korkutma/Sindirme	0.465	400	0.000
Alay	0.259	400	0.000
Açık	0.339	400	0.000
İlişkisel	0.289	400	0.000
Eşya	0.367	400	0.000

Tablo 4. Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları

	<i>Kolmogorov-Smirnov^a</i>		
	<i>Statistic</i>	<i>Sd.</i>	<i>p</i>
Bilişsel Esneklik Ölçeği	0.065	400	0.000
Değerlendirme Göstergesi	0.092	400	0.000
Güç Göstergesi	0.108	400	0.000
Aktivite Göstergesi	0.097	400	0.000

Tablo 5. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarının Normallik Analizi Sonuçları

	<i>Kolmogorov-Smirnov^a</i>		
	<i>Statistic</i>	<i>Sd.</i>	<i>p</i>
Kendini Suçlama	0.093	400	0.000
Kabul Etme	0.093	400	0.000
Ruminasyon	0.081	400	0.000
Pozitif Tekrar Odaklanma	0.098	400	0.000
Plana Tekrar Odaklanma	0.083	400	0.000
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	0.078	400	0.000
Olayın Değerini Azaltma	0.097	400	0.000
Felaketleştirme	0.119	400	0.000
Diğerlerini Suçlama	0.114	400	0.000

Örnekleme sayısı 400 olduğu için ($n \geq 30$) Kolmogorov Smirnov testinin p değeri kontrol edilmiştir. Yukarıdaki tüm ölçek ve alt boyutlarda p değeri 0.05'den küçük olduğu için örneklemin normal dağılmadığına karar verilmiştir.

Uygulanan veri analizinde %95 güvenilirlik düzeyi temel alınmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan iki grup arasındaki farkı analiz

etmek için iki bağımsız değişken testi olan Mann-Whitney-U testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan çoklu grup arasındaki farkı analiz etmek için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Cohen'in Korelasyon gücünün referans değerleri;

0.10 - 0.29 Zayıf

0.30 - 0.49 Orta

0.50 - 1.00 Yüksek



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri, bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formundaki değişkenlere göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine bakılacaktır. İstatistiksel analizler sonucu elde edilen bu bulgularla birlikte ayrıca araştırmanın diğer sorularını oluşturan akran zorbalığına maruz kalmanın öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanmaları ile olan ilişkisine dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Bulguları

Tablo 6. Örneklem grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	114	28.5
	Kız	286	71.5
	Toplam	400	100.0
Doğum Yılı	2003	19	4.7
	2004	198	49.5
	2005	183	45.8
	Toplam	400	100.0
Sınıf	9. sınıf	223	55.8
	10. sınıf	177	44.2
	Toplam	400	100.0
Okul Türü	Anadolu Lisesi	180	45.0
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	25.3
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	22.8
	Fen Lisesi	28	7.0
	Toplam	400	100.0
Okuldaki Başarı Durumu	Kötü	27	6.8
	Orta	188	47.0
	İyi	157	39.3
	Çok İyi	28	7.0
	Toplam	400	100.0
Arkadaşlık İlişkisi	Kötü	15	3.8
	Orta	66	16.5
	İyi	164	41.0
	Çok İyi	155	38.8
	Toplam	400	100.0
Anne Baba Evlilik Durumu	Evli	367	91.8
	Boşanmış	33	8.3
	Toplam	400	100.0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	189	47.3
	Ortaokul mezunu	84	21.0

	Lise mezunu	60	15.0
	Üniversite mezunu	67	16.8
	Toplam	400	100.0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	132	33.0
	Ortaokul mezunu	87	21.8
	Lise mezunu	88	22.0
	Üniversite mezunu	93	23.3
	Toplam	400	100.0

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubuna katılanların %28.5'i erkek, %71.5'i kız, %4.8'i 2003 yılı doğumlu, %49.5'i 2004 yılı doğumlu, %45.8'i 2005 yılı doğumludur. Öğrencilerin %55.8'i 9.sınıf öğrencisi, %44.2'si 10.sınıf öğrencisi, %45'i Anadolu Lisesi, %25.3'ü Anadolu İmam hatip Lisesi, %22.8'i Mesleki ve Teknik Lisesi, %7'si Fen Lisesi'ne gidiyor, %6.8'inin okul başarısı kötü, %47'sinin okul başarısı orta, %39.3'ünün okul başarısı iyi, %7'sinin okul başarısı çok iyidir. Öğrencilerin %3.8'inin arkadaşlık ilişkisi kötü, %16.5'inin arkadaşlık ilişkisi orta, %41'inin arkadaşlık ilişkisi iyi, %38.8'inin arkadaşlık ilişkisi çok iyi, %91.8'inin anne-babası evli, %8.3'ünün boşanmış, %47.3'ünün annesi ilkokul mezunu, %21'inin annesi ortaokul mezunu, %15'inin annesi lise mezunu, %16.8'inin annesi üniversite mezunu, %33'ünün babası ilkokul mezunu, %21.8'sinin babası ortaokul mezunu, %22'si lise mezunu, %23.3'ünün babası üniversite mezunudur.

Tablo 7. Örneklemin akran zorbalığı kesme puanına göre dağılımı

	<i>n</i>	%
Akran Zorbalığına Maruz Kalmayan Grup	364	91.0
Akran Zorbalığına Maruz Kalan Grup	36	9.0
Total	400	100.0
Korkutma/Sindirmeye Maruz Kalmayan Grup	370	92.5
Korkutma/Sindirmeye Maruz Kalan Grup	30	7.5
Total	400	100.0
Alaya Maruz Kalmayan Grup	339	84.8
Alaya Maruz Kalan Grup	61	15.3
Total	400	100.0
Açık Saldırıya Maruz Kalmayan Grup	347	86.8
Açık Saldırıya Maruz Kalan Grup	53	13.3
Total	400	100.0
İlişkisel Saldırıya Maruz Kalmayan Grup	342	85.5
İlişkisel Saldırıya Maruz Kalan Grup	58	14.5
Total	400	100.0
Eşyaya Saldırıya Maruz Kalmayan Grup	367	91.8
Eşyaya Saldırıya Maruz Kalan Grup	33	8.3
Total	400	100.0

Tabloya göre, örneklemin %91.0'ı akran zorbalığına maruz kalmamış, %9.0'ı akran zorbalığına maruz kalmıştır, %92.5'i korkutma/sindirmeye maruz kalmamış, %7.5'i korkutma/sindirmeye maruz kalmıştır, %84.8'i alaya maruz kalmamış,

%15.3'ü alaya maruz kalmıştır, %86.8'i açık saldırıya maruz kalmamış, %13.3'ü açık saldırıya maruz kalmıştır, %85.5'i ilişkisel saldırıya maruz kalmamış, %14.5'i ilişkisel saldırıya maruz kalmıştır, %91.8'i eşyaya saldırıya maruz kalmamış, %8.3'ü eşyaya saldırıya maruz kalmıştır.

Tablo 8. Örneklemin akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutuna ait betimsel istatistikler

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>
Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	400	0	52	5.09	6.92
Korkutma/Sindirme	400	0	14	0.39	1.35
Alay	400	0	10	1.52	2.19
Açık Saldırı	400	0	12	0.95	1.75
İlişkisel Saldırı	400	0	8	1.46	2.20
Eşyaya Saldırı	400	0	9	0.78	1.52

Tabloda görüldüğü üzere Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ortalaması 5.09 (ss=6.92), korkutma/sindirme alt boyut ortalaması 0.39 (ss=1.35), alay alt boyut ortalaması 1.52 (ss=2.19), açık saldırı alt boyut ortalaması 0.95 (ss=1.75), ilişkisel saldırı alt boyut ortalaması 1.46 (ss=2.20), eşyaya saldırı alt boyut ortalaması 0.78 (ss=1.52)'dir.

Tablo 9. Örneklemin bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutuna ait betimsel istatistikler

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>
Bilişsel Esneklik Ölçeği	400	28	95	74.08	13.64
Değerlendirme Göstergesi	400	9	45	35.03	7.50
Güç Göstergesi	400	7	35	27.99	5.46
Aktivite Göstergesi	400	4	20	15.01	3.84

Tabloda görüldüğü üzere bilişsel esneklik ölçeği ortalaması 74.08 (ss=13.64), değerlendirme göstergesi alt boyut ortalaması 35.03 (ss=7.50), güç göstergesi alt boyut ortalaması 27,99 (ss=5,46), aktivite göstergesi alt boyut ortalaması 15.01(ss=3.84)'dir.

Tablo 10. Örneklemin bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutuna ait betimsel istatistikler

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>
Kendini Suçlama	400	4	20	9.34	3.30
Kabul Etme	400	4	20	14.36	4.07
Ruminasyon	400	4	20	11.81	4.52
Pozitif Tekrar Odaklanma	400	4	20	10.18	4.31
Plana Tekrar Odaklanma	400	4	20	11.97	4.43

Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	400	4	20	11.73	4.51
Olayın Değerini Azaltma	400	4	20	10.91	4.42
Felaketleştirme	400	4	20	8.76	3.80
Diğerlerini Suçlama	400	4	20	9.35	3.84

Tabloda görüldüğü üzere Kendini suçlama alt boyut ortalaması 9.34 (ss=3.30), Kabul Etme alt boyut ortalaması 9.64 (ss=4.01), Ruminasyon alt boyut ortalaması 11.81 (ss=4.52), Pozitif tekrar odaklanma alt boyut ortalaması 10.18(ss=4.31), Plana tekrar odaklanma alt boyut ortalaması 11.97 (ss=4.43), Pozitif yeniden gözden geçirme alt boyut ortalaması 11.73 (ss=4.51), Olayın Değerini Azaltma alt boyut ortalaması 10.91 (ss=4.42), Felaketleştirme alt boyut ortalaması 8,76 (ss=3,80), Diğerlerini suçlama alt boyut ortalaması 9.35 (ss=3.84)'dir.

Tablo 11. Örneklem cinsiyet değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği alt boyutları puanlarının karşılaştırılması

		<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Erkek	114	212.35	24207.50	14951.50	-1.311	0.190
	Kız	286	195.78	55992.50			
	Toplam	400					
Korkutma/Sindirme	Erkek	114	221.47	25247.50	13911.50	-3.715	0.000*
	Kız	286	192.14	54952.50			
	Toplam	400					
Alay	Erkek	114	217.78	24826.50	14332.50	-2.026	0.043*
	Kız	286	193.61	55373.50			
	Toplam	400					
Açık	Erkek	114	230.04	26224.00	12935.00	-3.741	0.000*
	Kız	286	188.73	53976.00			
	Toplam	400					
İlişkisel	Erkek	114	195.06	22237.00	15682.00	-0.650	0.516
	Kız	286	202.67	57963.00			
	Toplam	400					
Eşya	Erkek	114	211.09	24064.00	15095.00	-1.390	0.165
	Kız	286	196.28	56136.00			
	Toplam	400					

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Mann Whitney-U testi

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve İlişkisel Saldırı, Eşyaya Saldırı alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($p > 0.05$).

Korkutma/Sindirme, Alay, Açık Saldırı alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($p < 0.05$). Erkek grup kız gruba göre daha fazla puan almıştır.

Tablo 12. Örneklemin cinsiyet değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması

		<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Erkek	114	213.54	24343.00	14816.00	-1.424	0.154
	Kız	286	195.30	55857.00			
	Toplam	400					
Değerlendirme Göstergesi	Erkek	114	214.46	24448.00	14711.00	-1.526	0.127
	Kız	286	194.94	55752.00			
	Toplam	400					
Güç Göstergesi	Erkek	114	203.09	23152.50	16006.50	-0.284	0.777
	Kız	286	199.47	57047.50			
	Toplam	400					
Aktivite Göstergesi	Erkek	114	216.77	24711.50	14447.50	-1.786	0.074
	Kız	286	194.02	55488.50			
	Toplam	400					

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Mann Whitney-U testi

Tablodan anlaşılacağı üzere bilişsel esneklik ölçeği ve değerlendirme göstergesi, güç göstergesi, aktivite göstergesi alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 13. Örneklemin cinsiyet değişkenine göre bilişsel duygusal düzenleme ölçeği alt boyutları puanlarının karşılaştırılması

		<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kendini Suçlama	Erkek	114	210.87	24039.50	15119.50	-1.138	0.255
	Kız	286	196.37	56160.50			
	Toplam	400					
Kabul Etme	Erkek	114	191,39	21819,00	15264.00	-0.998	0.318
	Kız	286	204,13	58381,00			
	Toplam	400					
Ruminasyon	Erkek	114	191.58	21840.00	15285.00	-0.976	0.329
	Kız	286	204.06	58360.00			
	Toplam	400					
Pozitif Tekrar Odaklanma	Erkek	114	209.21	23849.50	15309.50	-0.954	0.340
	Kız	286	197.03	56350.50			
	Toplam	400					
Plana Tekrar Odaklanma	Erkek	114	218.58	24918.50	14240.50	-1.980	0.048*
	Kız	286	193.29	55281.50			
	Toplam	400					
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Erkek	114	207.41	23645.00	15514.00	-0.757	0.449
	Kız	286	197.74	56555.00			
	Toplam	400					
Olayın Değerini Azaltma	Erkek	114	201.71	22995.00	16164.00	-0.133	0.895
	Kız	286	200.02	57205.00			
	Toplam	400					
Felaketleştirme	Erkek	114	211.34	24092.50	15066.50	-1.189	0.234
	Kız	286	196.18	56107.50			
	Toplam	400					
Diğerlerini Suçlama	Erkek	114	211.02	24056.50	15102.50	-1.154	0.249
	Kız	286	196.31	56143.50			
	Toplam	400					

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Mann Whitney-U testi

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubunun Kendini Suçlama, Kabul Etme, Ruminasyon, Pozitif Tekrar Odaklanma, Pozitif Yeniden Gözden Geçirme, Olayın Değerini Azaltma, Felaketleştirme, Diğerlerini Suçlama alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($p>0.05$).

Plana Tekrar Odaklanma alt boyutu puanları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($p<0.05$). Erkek grup kız gruba göre daha fazla puan almıştır.

Tablo 14. Örneklemin sınıf değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	S.T	U	Z	p
Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği	9. sınıf	223	199.82	44559.00	19583.00	-0.135	0.893
	10. sınıf	177	201.36	35641.00			
	Toplam	400					
Korkutma/Sindirme	9. sınıf	223	202.56	45170.00	19277.00	-0.648	0.517
	10. sınıf	177	197.91	35030.00			
	Toplam	400					
Alay	9. sınıf	223	197.65	44075.50	19099.50	-0.595	0.552
	10. sınıf	177	204.09	36124.50			
	Toplam	400					
Açık	9. sınıf	223	200.46	44703.00	19727.00	-0.009	0.993
	10. sınıf	177	200.55	35497.00			
	Toplam	400					
İlişkisel	9. sınıf	223	207.52	46276.50	18170.50	-1.490	0.136
	10. sınıf	177	191.66	33923.50			
	Toplam	400					
Eşya	9. sınıf	223	201.45	44923.50	19523.50	-0.222	0.824
	10. sınıf	177	199.30	35276.50			
	Toplam	400					

* $p<0.05$, Kullanılan Test: Mann Whitney-U testi

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Korkutma/Sindirme, Alay, Açık Saldırı, İlişkisel Saldırı, Eşyaya Saldırı alt boyutu puanları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 15. Örneklemin sınıf değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği alt boyutları puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	S.T	U	Z	p
Bilişsel Esneklik Ölçeği	9. sınıf	223	198.67	44304.50	19328.50	-0.355	0.723
	10. sınıf	177	202.80	35895.50			
	Toplam	400					
Değerlendirme Göstergesi	9. sınıf	223	197.62	44070.00	19094.00	-0.559	0.576
	10. sınıf	177	204.12	36130.00			
	Toplam	400					
Güç Göstergesi	9. sınıf	223	200.22	44649.00	19673.00	-0.055	0.956
	10. sınıf	177	200.85	35551.00			
	Toplam	400					
Aktivite Göstergesi	9. sınıf	223	201.46	44924.50	19522.50	-0.186	0.852

10. sınıf	177	199.30	35275.50
Toplam	400		

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Mann Whitney-U testi

Bilişsel Esneklik Ölçeği, Değerlendirme Göstergesi, Güç Göstergesi ve Aktivite Göstergesi alt boyutu puanları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 16. Örneklemin sınıf değişkenine göre bilişsel duygusal düzenleme ölçeği alt boyutları puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	S.T	U	Z	p
Kendini Suçlama	9. sınıf	223	193.44	43136.50	18160.50	-1.378	0.168
	10. sınıf	177	209.40	37063.50			
	Toplam	400					
Kabul Etme	9. sınıf	223	208.27	46445.00	18002.00	-1.514	0.130
	10. sınıf	177	190.71	33755.00			
	Toplam	400					
Ruminasyon	9. sınıf	223	191.12	42619.50	17643.50	-1.825	0.068
	10. sınıf	177	212.32	37580.50			
	Toplam	400					
Pozitif Tekrar Odaklanma	9. sınıf	223	196.22	43757.00	18781.00	-0.834	0.404
	10. sınıf	177	205.89	36443.00			
	Toplam	400					
Plana Tekrar Odaklanma	9. sınıf	223	190.92	42575.00	17599.00	-1.865	0.062
	10. sınıf	177	212.57	37625.00			
	Toplam	400					
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	9. sınıf	223	194.96	43476.00	18500.00	-1.078	0.281
	10. sınıf	177	207.48	36724.00			
	Toplam	400					
Olayın Değerini Azaltma	9. sınıf	223	197.15	43963.50	18987.50	-0.653	0.514
	10. sınıf	177	204.73	36236.50			
	Toplam	400					
Felaketleştirme	9. sınıf	223	199.23	44428.00	19452.00	-0.248	0.804
	10. sınıf	177	202.10	35772.00			
	Toplam	400					
Diğerlerini Suçlama	9. sınıf	223	196.19	43749.50	18773.50	-0.841	0.400
	10. sınıf	177	205.94	36450.50			
	Toplam	400					

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Mann Whitney-U testi

Kendini Suçlama, Kabul Etme, Ruminasyon, Pozitif Tekrar Odaklanma, Plana Tekrar Odaklanma, Pozitif Yeniden Gözden Geçirme, Olayın Değerini Azaltma, Felaketleştirme, Diğerlerini Suçlama alt boyutu puanları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 17. Örneklem grubunun okul türü değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	X2	Sd.	p
Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği	Anadolu Lisesi	180	189.63	9.249	3	0.026*
	Anadolu İmamhatip Lisesi	101	205.21			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	227.18			

	Fen Lisesi	28	166.68			
	Toplam	400				
Korkutma Sindirme	Anadolu Lisesi	180	194.93	12.581	3	0.006*
	Anadolu İmamhatip Lisesi	101	197.28			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	222.14			
	Fen Lisesi	28	177.61			
	Toplam	400				
Alay	Anadolu Lisesi	180	192.52	8.494	3	0.037*
	Anadolu İmamhatip Lisesi	101	204.05			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	223.57			
	Fen Lisesi	28	164.02			
	Toplam	400				
Açık	Anadolu Lisesi	180	200.48	10.460	3	0.015*
	Anadolu İmamhatip Lisesi	101	192.22			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	222.90			
	Fen Lisesi	28	157.68			
	Toplam	400				
İlişkisel	Anadolu Lisesi	180	183.94	8.915	3	0.030*
	Anadolu İmamhatip Lisesi	101	207.66			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	221.89			
	Fen Lisesi	28	211.61			
	Toplam	400				
Eşya	Anadolu Lisesi	180	193.03	11.555	3	0.009*
	Anadolu İmamhatip Lisesi	101	209.54			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	219.13			
	Fen Lisesi	28	155.38			
	Toplam	400				

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H testi

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Korkutma/Sindirme Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Alay Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Mesleki

ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Açık Saldırı Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

İlişkisel Saldırı Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Eşyaya Saldırı Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrenciler, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Tablo 18. Örneklem grubunun okul türü değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	X2	Sd.	p
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Anadolu Lisesi	180	216.19	13.608	3	0.003*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	191.00			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	168.82			
	Fen Lisesi	28	236.86			
	Toplam	400				
Değerlendirme Göstergesi	Anadolu Lisesi	180	213.38	8.369	3	0.039*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	192.67			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	175.64			
	Fen Lisesi	28	226.71			
	Toplam	400				
Güç Göstergesi	Anadolu Lisesi	180	220.46	22.176	3	0.000*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	190.35			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	158.75			

	Fen Lisesi	28	244.52			
	Toplam	400				
Aktivite Göstergesi	Anadolu Lisesi	180	207.99	5.649	3	0.130
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	192.13			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	184.30			
	Fen Lisesi	28	235.18			
	Toplam	400				

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H testi

Bilişsel Esneklik Ölçeği puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin, Meslek ve Teknik Liselerinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı belirlenmiştir. Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler, Meslek ve Teknik Liselerinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Güç Göstergesi Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Fen Lisesinde okuyan öğrenciler, meslek Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı belirlenmiştir. Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler, Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı belirlenmiştir. Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler, Meslek ve Teknik Liselerinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrenciler, Meslek ve Teknik Liselerinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Değerlendirme Göstergesi Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Fen Lisesinde okuyan öğrenciler, Mesleki ve Teknik Liselerde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı belirlenmiştir. Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler, Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Aktivite Göstergesi Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 19. Örneklem grubunun okul türü değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	X2	Sd.	P
Kendini Suçlama	Anadolu Lisesi	180	186.13	11.723	3	0.008
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	204.85			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	232.70			
	Fen Lisesi	28	172.57			
	Toplam	400				
Kabul Etme	Anadolu Lisesi	180	219,12	10.134	3	0.017
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	185,92			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	177,34			
	Fen Lisesi	28	208,66			
	Toplam	400				
Ruminasyon	Anadolu Lisesi	180	189.51	3.125	3	0.373
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	207.89			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	212.87			
	Fen Lisesi	28	204.34			
	Toplam	400				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Anadolu Lisesi	180	210.03	4.192	3	0.241
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	189.25			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	187.80			
	Fen Lisesi	28	221.09			
	Toplam	400				
Plana Tekrar Odaklanma	Anadolu Lisesi	180	209.86	3.064	3	0.382
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	194.66			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	185.85			
	Fen Lisesi	28	209.02			
	Toplam	400				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Anadolu Lisesi	180	202.22	0.161	3	0.984
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	201.00			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	196.34			
	Fen Lisesi	28	201.20			
	Toplam	400				
Olayın Değerini Azaltma	Anadolu Lisesi	180	202.28	0.173	3	0.982
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	201.64			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	196.97			
	Fen Lisesi	28	196.43			
	Toplam	400				
Felaketleştirme	Anadolu Lisesi	180	189.98	10.654	3	0.014
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	192.71			
	Mesleki ve Teknik Liseler	91	234.91			
	Fen Lisesi	28	184.41			
	Toplam	400				
Diğerlerini Suçlama	Anadolu Lisesi	180	201.74	0.055	3	0.997
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	200.15			
	Lisesi					

Mesleki ve Teknik Liseler	91	198.32
Fen Lisesi	28	200.84
Toplam	400	

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H testi

Kendini Suçlama Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrencilerin, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Kabul Etme Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerin, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha az puan aldığı görülmüştür. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha az puan aldığı görülmüştür.

Felaketleştirme Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrencilerin, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Mesleki ve Teknik Liselerinde okuyan öğrenciler, Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Tablodan anlaşılacağı gibi, Ruminasyon, Pozitif Tekrar Odaklanma, Plana Tekrar Odaklanma, Pozitif Yeniden Gözden Geçirme, Olayın Değerini Azaltma, Diğerlerini Suçlama Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 20. Örneklem grubunun okuldaki başarı durumu değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	X2	Sd.	p
Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Kötü	27	243.72	5.256	3	0.154
	Orta	188	203.51			
	İyi	157	191.23			
	Çok İyi	28	190.63			
	Toplam	400				
Korkutma/Sindirme	Kötü	27	233.54	8.171	3	0.043*
	Orta	188	203.18			
	İyi	157	193.33			

	Çok İyi	28	190.82			
	Toplam	400				
Alay	Kötü	27	225.83	4.224	3	0.238
	Orta	188	205.17			
	İyi	157	188.34			
	Çok İyi	28	212.89			
	Toplam	400				
Açık	Kötü	27	244.44	8.844	3	0.031*
	Orta	188	203.80			
	İyi	157	194.67			
	Çok İyi	28	168.68			
	Toplam	400				
İlişkisel	Kötü	27	265.11	11.348	3	0.010*
	Orta	188	199.71			
	İyi	157	192.35			
	Çok İyi	28	189.21			
	Toplam	400				
Eşya	Kötü	27	207.44	0.247	3	0.970
	Orta	188	198.82			
	İyi	157	201.79			
	Çok İyi	28	197.86			
	Toplam	400				

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H testi

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği, Alay ve Eşyaya Saldırı Alt Boyutu puanları okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Korkutma/Sindirme Alt Boyutu puanları okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Okul başarısı kötü olan öğrenciler, okul başarısı iyi olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı kötü olan öğrenciler, okul başarısı çok iyi olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Açık Saldırı Alt Boyutu puanları okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Okul başarısı kötü olan öğrenciler, okul başarısı iyi olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı kötü olan öğrenciler, okul başarısı çok iyi olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

İlişkisel Saldırı Alt Boyutu puanları okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Okul başarısı kötü olan öğrenciler, okul başarısı orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı

görülmüştür. Okul başarısı kötü olan öğrenciler, okul başarısı iyi olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı kötü olan öğrenciler, okul başarısı çok iyi olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Tablo 21. Örneklem grubunun okuldaki başarı durumu değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	X2	Sd.	p
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Kötü	27	139.41	31.416	3	0.000*
	Orta	188	176.33			
	İyi	157	232.74			
	Çok İyi	28	240.93			
	Toplam	400				
Değerlendirme Göstergesi	Kötü	27	143.35	32.589	3	0.000*
	Orta	188	175.03			
	İyi	157	232.04			
	Çok İyi	28	249.77			
	Toplam	400				
Güç Göstergesi	Kötü	27	159.76	17.684	3	0.001*
	Orta	188	181.27			
	İyi	157	226.76			
	Çok İyi	28	221.70			
	Toplam	400				
Aktivite Göstergesi	Kötü	27	143.91	14.927	3	0.002*
	Orta	188	188.17			
	İyi	157	219.72			
	Çok İyi	28	230.07			
	Toplam	400				

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H testi

Bilişsel Esneklik Ölçeği puanları okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Okul başarısı iyi olan öğrencilerin, okul başarısı kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı çok iyi olan öğrencilerin okul başarısı kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı iyi olan öğrencilerin okul başarısı orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı çok iyi olan öğrencilerin okul başarısı orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Değerlendirme Göstergesi Alt Boyutu puanları okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Okul başarısı iyi olan öğrencilerin okul başarısı kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı çok iyi olan öğrencilerin okul başarısı kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı iyi olan öğrencilerin okul başarısı orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı

çok iyi olan öğrencilerin ise okul başarısı orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Güç Göstergesi Alt Boyutu puanları okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Okul başarısı iyi olan öğrencilerin okul başarısı kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı çok iyi olan öğrencilerin okul başarısı kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı iyi olan öğrencilerin okul başarısı orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Aktivite Göstergesi Alt Boyutu puanları okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Okul başarısı iyi olan öğrencilerin okul başarısı kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı çok iyi olan öğrencilerin okul başarısı kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Okul başarısı iyi olan öğrencilerin okul başarısı orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Tablo 22. Örneklem grubunun okuldaki başarı durumu değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	X2	Sd.	p
Kendini Suçlama	Kötü	27	224.48	1.902	3	0.593
	Orta	188	199.58			
	İyi	157	200.76			
	Çok İyi	28	182.09			
	Toplam	400				
Kabul Etme	Kötü	27	174.30	2.364	3	0.500
	Orta	188	197.44			
	İyi	157	205.97			
	Çok İyi	28	215.63			
	Toplam	400				
Ruminasyon	Kötü	27	220.15	2.559	3	0.465
	Orta	188	199.07			
	İyi	157	203.78			
	Çok İyi	28	172.75			
	Toplam	400				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Kötü	27	199.39	1.149	3	0.765
	Orta	188	199.12			
	İyi	157	205.79			
	Çok İyi	28	181.16			
	Toplam	400				
Plana Tekrar Odaklanma	Kötü	27	222.74	4.347	3	0.226
	Orta	188	188.58			
	İyi	157	211.12			
	Çok İyi	28	199.57			
	Toplam	400				

Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Kötü	27	197.56	3.276	3	0.351
	Orta	188	190.98			
	İyi	157	213.28			
	Çok İyi	28	195.61			
	Toplam	400				
Olayın Değerini Azaltma	Kötü	27	207.50	2.267	3	0.519
	Orta	188	191.51			
	İyi	157	209.78			
	Çok İyi	28	202.09			
	Toplam	400				
Felaketleştirme	Kötü	27	225.76	4.181	3	0.243
	Orta	188	204.38			
	İyi	157	197.73			
	Çok İyi	28	165.61			
	Toplam	400				
Diğerlerini Suçlama	Kötü	27	230.76	5.318	3	0.150
	Orta	188	187.85			
	İyi	157	210.50			
	Çok İyi	28	200.18			
	Toplam	400				

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H testi

Tablodan anlaşılacağı gibi, Kendini Suçlama, Kabul Etme, Ruminasyon, Pozitif Tekrar Odaklanma, Plana Tekrar Odaklanma, Pozitif Yeniden Gözden Geçirme, Olayın Değerini Azaltma, Felaketleştirme, Diğerlerini Suçlama Alt Boyutu puanları okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 23. Örneklem grubunun arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	X ²	Sd.	p
Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	Kötü	15	259.13	24.458	3	0.000*
	Orta	66	248.72			
	İyi	164	201.26			
	Çok İyi	155	173.49			
	Toplam	400				
Korkutma/Sindirme	Kötü	15	236.73	14.203	3	0.003*
	Orta	66	212.46			
	İyi	164	206.85			
	Çok İyi	155	185.18			
	Toplam	400				
Alay	Kötü	15	251.07	25.041	3	0.000*
	Orta	66	246.45			
	İyi	164	202.76			
	Çok İyi	155	173.65			
	Toplam	400				
Açık	Kötü	15	227.80	16.763	3	0.001*
	Orta	66	242.61			
	İyi	164	194.88			
	Çok İyi	155	185.88			
	Toplam	400				
İlişkisel	Kötü	15	252.13	14.377	3	0.002*
	Orta	66	235.02			

İyi	164	197.10
Çok İyi	155	184.40
Toplam	400	

Eşya	Kötü	15	204.47	1.697	3	0.638
	Orta	66	211.80			
	İyi	164	201.82			
	Çok İyi	155	193.90			
	Toplam	400				

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H testi

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrenciler arkadaşlık ilişkisi kötü olan öğrencilerden daha az puan almıştır. Arkadaşlık ilişkisi iyi olan öğrencilerin ise arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha az puan aldığı görülmüştür.

Korkutma/Sindirme Alt Boyutu Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kötü olan öğrencilerden daha az puan aldığı görülmüştür.

Alay Alt Boyutu Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrenciler arkadaşlık ilişkisi kötü olan öğrencilerden daha az puan almıştır. Arkadaşlık ilişkisi iyi olan öğrenciler arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha az puan almıştır.

Açık Saldırı Alt Boyutu Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kötü olan öğrencilerden daha az puan aldığı görülmüştür. Arkadaşlık ilişkisi iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha az puan aldığı görülmüştür.

İlişkisel Saldırı Alt Boyutu Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkisi

çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kötü olan öğrencilerden daha az puan aldığı görülmüştür. Arkadaşlık ilişkisi iyi olan öğrenciler de arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha az puan almıştır.

Tablodan anlaşılacağı gibi Eşyaya Saldırı Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 24. Örneklem grubunun arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	X2	Sd.	p
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Kötü	15	144.97	33.635	3	0.000*
	Orta	66	145.85			
	İyi	164	193.76			
	Çok İyi	155	236.28			
	Toplam	400				
Değerlendirme Göstergesi	Kötü	15	163.33	12.049	3	0.007*
	Orta	66	162.93			
	İyi	164	202.76			
	Çok İyi	155	217.71			
	Toplam	400				
Güç Göstergesi	Kötü	15	119.53	59.031	3	0.000*
	Orta	66	139.08			
	İyi	164	184.77			
	Çok İyi	155	251.13			
	Toplam	400				
Aktivite Göstergesi	Kötü	15	177.90	20.788	3	0.000*
	Orta	66	161.57			
	İyi	164	189.19			
	Çok İyi	155	231.23			
	Toplam	400				

* $p<0.05$, Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H testi

Bilişsel Esneklik Ölçeği puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkisi iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Arkadaşlık ilişkisi iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Değerlendirme Göstergesi Alt Boyutu Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık

ilişkisi iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrenciler, arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha fazla puan almıştır.

Güç Göstergesi Alt Boyutu Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkisi iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı, arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kötü olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı, arkadaşlık ilişkisi iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı, arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Aktivite Göstergesi Alt Boyutu Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Tablo 25. Örneklem grubunun arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre bilişsel duygu düzenleme güçlüğü ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması

		N	S.O	X2	Sd.	p
Kendini Suçlama	Kötü	15	218.23	6.659	3	0.084
	Orta	66	219.89			
	İyi	164	207.97			
	Çok İyi	155	182.63			
	Toplam	400				
Kabul Etme	Kötü	15	182,87	2.478	3	0.479
	Orta	66	184,33			
	İyi	164	200,67			
	Çok İyi	155	208,91			
	Toplam	400				
Ruminasyon	Kötü	15	203.70	3.645	3	0.302
	Orta	66	224.95			
	İyi	164	194.41			
	Çok İyi	155	196.23			
	Toplam	400				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Kötü	15	164.63	6.771	3	0.080
	Orta	66	192.41			
	İyi	164	190.23			
	Çok İyi	155	218.28			
	Toplam	400				
Plana Tekrar Odaklanma	Kötü	15	169.70	8.055	3	0.045*
	Orta	66	188.14			
	İyi	164	189.34			
	Çok İyi	155	220.56			
	Toplam	400				

Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Kötü	15	188.10	4.184	3	0.242
	Orta	66	187.95			
	İyi	164	192.83			
	Çok İyi	155	215.16			
	Toplam	400				
Olayın Değerini Azaltma	Kötü	15	170.37	1.539	3	0.673
	Orta	66	198.77			
	İyi	164	198.19			
	Çok İyi	155	206.60			
	Toplam	400				
Felaketleştirme	Kötü	15	204.87	4.366	3	0.225
	Orta	66	226.01			
	İyi	164	191.17			
	Çok İyi	155	199.09			
	Toplam	400				
Diğerlerini Suçlama	Kötü	15	185.33	2.449	3	0.485
	Orta	66	220.13			
	İyi	164	197.44			
	Çok İyi	155	196.85			
	Toplam	400				

* $p < 0.05$, Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H testi

Tablodan anlaşılacağı gibi Kendini Suçlama, Kabul Etme, Ruminasyon, Pozitif Tekrar Odaklanma, Pozitif Yeniden Gözden Geçirme, Olayın Değerini Azaltma, Felaketleştirme, Diğerlerini Suçlama Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Plana Tekrar Odaklanma Alt Boyutu puanları arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta olan öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür.

Tablo 26. Akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutları puanlarıyla bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

	Bilişsel Esneklik Ölçeği	Değerlendirme Göstergesi	Güç Göstergesi	Aktivite Göstergesi
Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	-.315**	-.230**	-.345**	-.251**
Korkutma/Sindirme	-.122*	-0.062	-.154**	-.098*
Alay	-.295**	-.218**	-.325**	-.246**
Açık	-.176**	-.127*	-.208**	-.137**
İlişkisel	-.264**	-.197**	-.278**	-.193**
Eşya	-.122*	-0.086	-.140**	-.110*

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ Kullanılan Test: Spearman Korelasyon Testi

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü orta seviyede ilişki vardır ($r = -.315$ $p < 0.01$). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Değerlendirme Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki

vardır ($r=-.230 p<0.01$). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Güç Göstergesi puanı arasında negatif yönlü orta seviyede ilişki vardır ($r=-.345 p<0.01$). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.251 p<0.01$).

Korkutma/Sindirme ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.122 p<0.01$). Korkutma/Sindirme ile Güç Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.154 p<0.01$). Korkutma/Sindirme ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.098 p<0.01$).

Alay ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.295 p<0.01$). Alay ile Değerlendirme Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.218 p<0.01$). Alay ile Güç Göstergesi puanı arasında negatif yönlü orta seviyede ilişki vardır ($r=-.325 p<0.01$). Alay ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.246 p<0.01$).

Açık Saldırı ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.176 p<0.01$). Açık ile Değerlendirme Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.127 p<0.01$). Açık ile Güç Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.208 p<0.01$). Açık ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.137 p<0.01$).

İlişkisel Saldırı ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.264 p<0.01$). İlişkisel ile Değerlendirme Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.197 p<0.01$). İlişkisel ile Güç Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.278 p<0.01$). İlişkisel ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.193 p<0.01$).

Eşyaya Saldırı ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.122 p<0.01$). Eşya ile Güç Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.140 p<0.01$). Eşya ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.110 p<0.01$).

Tablo 27. Akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutları puanlarıyla bilişsel duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

	Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği					
	Korkutma Sindirme	Alay	Açık	İlişkisel	Eşya	
Kendini Suçlama	.208**	.112*	.209**	.167**	.160**	.141**
Kabul Etme	-.216**	-.109*	-.195**	-.192**	-.161**	-.121*
Ruminasyon	.249**	0.072	.229**	.169**	.232**	.125*
Pozitif Tekrar Odaklanma	0.033	0.005	0.029	0.078	0.012	0.045
Plana Tekrar Odaklanma	0.056	0.029	0.057	0.078	0.055	0.069
Pozitif Yeniden Değerlendirme	0.063	0.022	0.084	0.078	0.061	0.061
Olayın Değerini Azaltma	.114*	0.011	.099*	.115*	.105*	.116*
Felaketleştirme	.164**	0.085	.153**	.137**	.140**	.149**
Diğerlerini Suçlama	.215**	0.065	.162**	.146**	.232**	0.090

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ Kullanılan Test: Spearman Korelasyon Testi

Kendini Suçlama ile Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = .208$ $p < 0.01$). Kendini Suçlama ile Korkutma/Sindirme puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = .112$ $p < 0.01$). Kendini Suçlama ile Alay puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = .209$ $p < 0.01$). Kendini Suçlama ile Açık Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = .167$ $p < 0.01$). Kendini Suçlama ile İlişkisel Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = .160$ $p < 0.01$). Kendini Suçlama ile Eşyaya Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = .141$ $p < 0.01$).

Kabul Etme ile Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = -.216$ $p < 0.01$). Kabul Etme ile Korkutma/Sindirme puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = -.109$ $p < 0.01$). Kabul Etme ile Alay puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = -.195$ $p < 0.01$). Kabul Etme ile Açık Saldırı puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = -.192$ $p < 0.01$). Kabul Etme ile İlişkisel Saldırı puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = -.161$ $p < 0.01$). Kabul Etme ile Eşyaya Saldırı puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = -.121$ $p < 0.01$).

Ruminasyon ile Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = .249$ $p < 0.01$). Ruminasyon ile Alay puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = .229$ $p < 0.01$). Ruminasyon ile Açık Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r = .169$ $p < 0.01$). Ruminasyon

ile İlişkisel Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.232$ $p<0.01$). Ruminasyon ile Eşyaya Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.125$ $p<0.01$).

Olayın Değerini Azaltma ile Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.114$ $p<0.01$). Olayın Değerini Azaltma ile Alay puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.099$ $p<0.01$). Olayın Değerini Azaltma ile Açık Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.115$ $p<0.01$). Olayın Değerini Azaltma ile İlişkisel Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.105$ $p<0.01$). Olayın Değerini Azaltma ile Eşyaya Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.116$ $p<0.01$).

Felaketleştirme ile Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.164$ $p<0.01$). Felaketleştirme ile Alay puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.153$ $p<0.01$). Felaketleştirme ile Açık Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.137$ $p<0.01$). Felaketleştirme ile İlişkisel Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.140$ $p<0.01$). Felaketleştirme ile Eşyaya Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.149$ $p<0.01$).

Diğerlerini Suçlama ile Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.215$ $p<0.01$). Diğerlerini Suçlama ile Alay puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.162$ $p<0.01$). Diğerlerini Suçlama ile Açık Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.146$ $p<0.01$). Diğerlerini Suçlama ile İlişkisel Saldırı puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.232$ $p<0.01$).

Tablo 28. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt boyutları ile bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

	Bilişsel Esneklik Ölçeği	Değerlendirme Göstergesi	Güç Göstergesi	Aktivite Göstergesi
Kendini Suçlama	-.260**	-.245**	-.259**	-.181**
Kabul Etme	.251**	.263**	.179**	.202**
Ruminasyon	-.282**	-.262**	-.221**	-.252**
Pozitif Tekrar Odaklanma	0.082	0.043	.114*	0.036
Plana Tekrar Odaklanma	0.097	0.097	0.080	0.049
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	0.080	0.072	0.055	0.061
Olayın Değerini Azaltma	-0.010	-0.037	0.011	-0.019
Felaketleştirme	-.225**	-.233**	-.190**	-.141**
Diğerlerini Suçlama	-.124*	-.111*	-0.089	-.123*

** $p<0,01$, * $p<0,05$ Kullanılan Test: Spearman Korelasyon Testi

Kendini Suçlama ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.260$ $p<0.01$). Kendini Suçlama ile Değerlendirme Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.245$ $p<0.01$). Kendini Suçlama ile Güç Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.259$, $p<0.01$). Kendini Suçlama ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.181$, $p<0.01$).

Kabul Etme ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.251$ $p<0.01$). Kabul Etme ile Değerlendirme Göstergesi puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.263$ $p<0.01$). Kabul Etme ile Güç Göstergesi puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.179$, $p<0.01$). Kabul Etme ile Aktivite Göstergesi puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.202$, $p<0.01$).

Ruminasyon ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.282$ $p<0.01$). Ruminasyon ile Değerlendirme Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.262$ $p<0.01$). Ruminasyon ile Güç Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.221$, $p<0.01$). Ruminasyon ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.252$, $p<0.01$).

Pozitif Tekrar Odaklanma ile Güç Göstergesi puanı arasında pozitif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=.114$, $p<0.05$).

Felaketleştirme ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.225$ $p<0.01$). Felaketleştirme ile Değerlendirme Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.233$ $p<0.01$). Felaketleştirme ile Güç Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.190$, $p<0.01$). Felaketleştirme ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.141$, $p<0.01$).

Diğerlerini Suçlama ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.124$, $p<0.05$). Diğerlerini Suçlama ile Değerlendirme Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.111$, $p<0.05$). Diğerlerini Suçlama ile Aktivite Göstergesi puanı arasında negatif yönlü zayıf seviyede ilişki vardır ($r=-.123$, $p<0.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin, bilişsel esneklik düzeylerinin ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma biçimlerinin kişisel bilgi formundan elde edilen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı yorumlanacaktır. Ardından öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmalarının bilişsel esneklik düzeyleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle ilişkisi ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve bilişsel esneklik düzeylerinin birbirleri ile olan ilişkisi tartışılacaktır.

5.1. Öğrencilerin Akran Zorbalığı'na Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarından biri olan, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okul türü, arkadaşlık ilişkisi ve okuldaki başarı durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Öncelikle, araştırma lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden 400 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Kişisel bilgi formundan alınan verilere göre katılan öğrencilerin 114 (%28.5)'ü erkek, 286 (%71.5)'sı kızdır. Lise birinci sınıf öğrenciler katılımcıların %55.8'ini, lise ikinci sınıflar ise %44.2'sini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin %45'i Anadolu Lisesi, %25.3'ü Anadolu İmam hatip Lisesi, %22.8'i Mesleki ve Teknik Lisesine ve %7'si de Fen Lisesine gitmektedir. Bulgulara göre öğrencilerden %6.8'inin okul başarısı kötü, %47'sinin okul başarısı orta, %39.3'ünün okul başarısı iyi ve %7'sinin okul başarısı çok iyi ve %3.8'inin arkadaşlık ilişkisi kötü, %16.5'inin arkadaşlık ilişkisi orta, %41'inin arkadaşlık ilişkisi iyi ve %38.8'inin arkadaşlık ilişkisi çok iyi olarak bulunmuştur (Tablo 1).

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %9'unun (ölçeğin genel ortalaması) zorbalığa maruz kaldığı görülmüş ve akran zorbalığı belirleme ölçeğinin alt boyutlarında bu oranın korkutma/sindirmedi %7.5; alaya maruz kalmada %15.3, açık saldırıda %13.3, ilişkiyel saldırıya maruz kalmada %14.5 ve eşyaya saldırıda %8.3 olduğu görülmüştür (Tablo 2). Bulgulardan anlaşılacağı üzere en sık rastlanan zorbalık davranışının “alay” olduğu görülmekte ve sözel içerikli zorbalık davranışlarının daha

sık olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda öncü çalışmaları ile tanınan Olweus (1994)'un da Norveç'te geniş bir örnekleme gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin %15'inin (7 ile 16 yaş aralığında) zorba ve kurban sorunları ile karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu öğrencilerden %9'unun zorbalık kurbanı ve %7'sinin de diğerlerine zorbalık yapanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amerika'da yapılan başka bir araştırmada ise son iki ay içerisinde okulda en az bir kez akran zorbalığı kurbanı olma ya da zorbalık yapma yaygınlığının fiziksel olarak %20.8, sözlü %53.6, ilişkisel %51.4 ve siber olarak zorbalığın da %13.6 olduğu bulunmuştur (Wang vd., 2009). Türkiye'de lise öğrencilerinde yapıla bir çalışmada ise katılan öğrencilerin hepsinin en az bir kere zorbalığa maruz kaldığı ve bunların %33.5'inin sözel, %35.5'inin fiziksel, %28.3'ünün psikolojik ve %15.6'sının cinsel saldırı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kepenekci & Çinkir, 2006). Kavşut (2009)'un ergen lise öğrencilerinde yaptığı çalışmada da en yaygın olarak rastlanan zorbalık davranışının “alay” olduğu, ardından sırasıyla korkutma/sindirme, ilişkisel saldırı, açık saldırı ve kişisel eşyaya saldırının geldiği görülmüştür. Literatürdeki çalışmalarla bu araştırmanın bulguları tutarlılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akran zorbalığı belirleme ölçeğinden ilişkisel saldırı ve eşyaya saldırı alt boyutu puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır fakat korkutma/sindirme, alay ve açık saldırı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığa göre erkek grubun kız gruba göre daha fazla puan aldığı görülmüştür. Yani erkek öğrencilerin belirtilen alt boyutlarda (korkutma/sindirme, alay, açık saldırı) daha sık zorbalığa maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte araştırmada erkeklerin kızlara oranla biraz daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığı görülmektedir. Kocaşahan (2012)'da çalışmasında bu araştırmayla tutarlı olarak erkek öğrencilerin akran zorbalığı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulgularla tutarlı olarak literatürdeki çalışmalar da erkeklerin daha çok fiziksel ve sözel zorbalığa, kızların da ilişkisel zorbalığa karıştığını, kızların fiziksel zorbalıktan ziyade erkeklere göre daha sık alay etme ve dışlama gibi zorbalık davranışı sergilediklerini göstermektedir (Gültekin & Sayıl, 2005; Kepenekci & Çinkir, 2006; Olweus, 1994, 1995; Pepler & Craig, 2003; Wang vd., 2009). Araştırmalarda erkeklerin kızlardan daha çok zorbalığa maruz kaldığı, erkek öğrencilerin kızlara ve diğer erkeklere zorbalık ettiği, kızların ise daha çok kızlara zorbalık ettiğine ve hem

kız hem de erkekler tarafından zorba davranışlara maruz kaldığı görülmektedir (Cenkseven Önder & Gök, 2018; Dölek, 2002; Pişkin, 2010; Rivers & Smith, 1994). Lise ve üniversite öğrencilerinde yapılan başka bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bahsedilen çalışmada da en yaygın olarak sözel zorbalığa maruz kalındığı, sonrasında da sırasıyla fiziksel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kalındığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Kocaşahan, 2012).

Araştırmada sınıf değişkenine göre akran zorbalığını belirleme ölçeğinin tüm alt boyutları için anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani bu araştırmaya katılan lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı puanları birbirine benzerdir.

Lise öğrencilerine yönelik yapılan bazı çalışmalarda da sınıf değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Kavşut, 2009). Genel anlamda zorbalık davranışı gösterme ile eğitim seviyesi arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Bununla birlikte yaşın artması ile beraber zorbalığa uğradığını belirtme durumunun azaldığı görülmektedir (Dölek, 2002). Sınıf düzeyi ile ilişkili olarak yapılan başka bir çalışmada ilkökul ve ortaokul çocuklarının bulgularında farklılık bulunmuştur. İlkokul çocuklarında en sık görülen zorbalık türünün fiziksel olduğu, ondan sonra sözel ve dışlanma olduğu; ortaokul çocuklarında en sık görülen zorbalık türünün ise önce sözlü, ardından fiziksel zorbalık ve sonra dışlanma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki örnekleme de en az görülen zorbalık türlerinin eşyaya zarar verme ve hakkında söylentiler çıkarma olduğu bulunmuştur (Pişkin, 2010). Kocaşahan (2012)'da lise ve üniversite öğrencilerinde yaptığı çalışmasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmada sınıf düzeyine yönelik farkın bulunmama nedeninin örneklemin özelliğine bağlı olabileceği düşünülmektedir. Verilerin dört farklı lise türünden toplanmış olması, bu liseler arasında farklılıkların olması ve farklı şehirlerden veri toplanmış olması etkili olabilir.

Araştırmada akran zorbalığına maruz kalmanın, öğrencilerin okudukları lise türüne göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulara göre; korkutma/sindirme, alay, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve eşyaya saldırı alt boyutlarının tamamında Mesleki ve Teknik Lisesi'nde okuyan öğrencilerin Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre akran zorbalığı ölçeğinden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Bu durumda Mesleki ve Teknik Lisesi'nde okuyan öğrencilerin diğer liselerdeki öğrencilere göre

daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Anadolu İmam Hatip Lisesi'ndeki öğrencilerinin de Anadolu ve Fen liselerindeki öğrencilere göre korkutma/sindirme, alay ve eşyaya saldırı alanlarında daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Lisesi'ndeki öğrencilere göre açık saldırıya daha fazla maruz kaldığı, Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin de Anadolu ve İmam Hatip Lisesi'ndeki öğrencilere göre ilişkisel anlamda daha fazla zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, örneklemdaki Fen ve Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin diğer liselerdeki öğrencilere göre daha az zorbalığa maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Nitekim Kocaşahan (2012)'da kendi araştırmasında bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde zorbalığa maruz kalmanın okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı ve Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezlerinde daha fazla zorbalık puanı alındığı sonucuna ulaşmıştır. Kaya, Candeğer ve Bedir (2019)'de çalışmalarında Anadolu, Meslek ve Fen liselerinde okuyan öğrencilerin fiziksel, sözel, cinsel zorbalığa ve akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bizim çalışmamıza benzer olarak Pişkin ve Ayas (2011)'da çalışmaları sonucunda en fazla zorbalık mağduru öğrencilerin Meslek liselerinde olduğu, zorbaların ise Özel liselerde olduğuna ve Anadolu lisesi öğrencilerinin ise en az zorbalığa maruz kalan grup olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okunmakta olan lise türüne göre anlamlı farklılıkların görülmesinin çalışmaya dahil edilmeyen birçok nedene de bağlı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenler arasında öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, akademik başarı durumlarının düşük veya yüksek olması, mesleki beklentileri, okulların fiziki ve sosyal şartları olabilir. Türkiye'deki lise türlerine baktığımızda Mesleki ve Teknik Liselerinin diğerlerine göre çoğunlukla daha düşük bir yüzdelerde sıralamasının olduğunu, yani bu liselere giren öğrencilerin diğer liselere girenlere göre başarı düzeyinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bahsedilen okul türü farklılığını oluşturan şartlara örnek verecek olursak Özer (2021) çalışmaları sonucunda okullar arasındaki başarı farklılıklarının Türkiye'deki en önemli problem alanlarından biri olduğunu belirtmektedir ve bu başarı farklarından en olumsuz etkilenenlerin ise yabancı ülkelerde olduğu gibi mesleki eğitim veren liseler olduğunu belirtmektedir. Cingöz ve Gür'ün çalışmasında da en yüksek puanlarla Fen liselerine yerleşen öğrencilerin büyük kısmının üst düzey sosyoekonomik seviyede oldukları, bunun tersi olarak da en düşük puanlarla Mesleki

ve Teknik liselere yerleşen öğrencilerin yarısından çoğunun ise alt düzeyde sosyoekonomik seviyeden geldikleri sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Özer, 2021).

Örneklem grubunun okuldaki başarı durumu değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılması sonucunda, alay ve eşyaya saldırı boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış; korkutma/sindirme, açık saldırı ve ilişkisel saldırı boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bulgulara göre okul başarısı kötü olan öğrencilerin, okul başarı durumu daha iyi olan tüm öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte okul başarı durumu çok iyi olan öğrencilerin, başarı durumu orta ve iyi olan öğrencilere göre akran zorbalığı ölçeğinin “alay” alt boyutundan daha fazla puan aldığı görülmüştür; yani başarı durumu çok iyi olan öğrencilerin bu belirtilen öğrencilere göre daha fazla “alay” zorbalık biçimine maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlardan öğrencilerin okul başarısının kötü olmasının akran zorbalığına maruz kalmada bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre akran zorbalığı belirleme ölçeği ve alt boyutlarının puanlarının karşılaştırılmasının genel sonucunda anlamlı ilişkiler bulunmuş; arkadaşlık ilişkisi çok iyi ve iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta ve kötü olanlara göre daha az zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan da arkadaşlık ilişkisinin kötü olmasının öğrencilerin daha çok akran zorbalığına maruz kalmasına yol açtığı, arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmasının da zorbalığa maruz kalma açısından daha koruyucu bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Literatürde de bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak mağdurlar, özellikle akranları ile ilişki kurmada başarısız olduklarını ve daha az sosyal ilişkiler kurduklarını bildirmektedir. Bu çalışmalar da kurbanların sosyal olarak izole edilmiş ve daha zayıf sosyal becerilere sahip olduğunu bulan önceki çalışmaları destekler. Bilimsel literatürde mağdurların bu sosyal izolasyonu genellikle mağduriyetin hem sonucu hem de nedeni olarak görülmektedir (Demanet & Houtte, 2012). Zorbalık son dönemlerde bir ilişki sorunu olarak kavramsallaştırılmıştır, çünkü bu saldırgan davranış biçimi akranlar arasındaki bir ilişki bağlamında ortaya çıkmaktadır (Pepler & Craig, 2000). Akran ilişkilerinin zorbalıkta merkezi bir rolü vardır, zorbalığı desteklemede ve bir saldırganlık kültürünü teşvik etmede önemli bir etkisi bulunmaktadır. Aynı zamanda tam tersine, akran ilişkileri akranlar zorbalığını durdurmak için alınacak

müdahalelerde desteklenmesi gereken önemli bir faktördür ve olumlu etkileri olabilir. Çünkü yetişkinler zorbalığa nadiren şahit olup müdahale ederlerken akranlar okul ortamında her zaman bu sorunlara şahit oldukları ve ara sıra müdahale edebildikleri için zorbalığın önlenmesindeki rolleri kritik bir önem taşır (Pepler & Craig, 2000, 2003).

Zorbalığa bu açıdan baktığımızda, akran ilişkilerinin düzeyinin oldukça önemli ve önleyici bir faktör olduğunu hem alanyazından hem de araştırma bulgularından yola çıkarak söyleyebiliriz. Buradan yola çıkarak akran ilişkilerini iyileştirmeye yönelik çalışmaların zorbalık açısından faydalı olacağı söylenebilir.

5.2. Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu bölümde araştırmanın bir diğer alt amacı olan, öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile cinsiyet, sınıf, okudukları lise türü, arkadaşlık ilişkileri ve okul başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik elde edilen bulguların yorumlanması hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamış, benzer bilişsel esneklik düzeyine sahiptirler.

Literatürde de bilişsel esnekliğin cinsiyetle ilişkisinin incelenmesine yönelik yapılan birçok çalışmada da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Aktepe, 2019; Bilgiç & Bilgin, 2016; Diril, 2011; Güneri & Demirci, 2020; M. M. Martin & Rubin, 1995; Öztürk, 2019). Bu çalışmalardan farklı olarak Altunkol (2011) ise yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulmuş ve erkeklerin kızlardan daha yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmaların çoğu bu araştırmanın da sonucunu desteklemektedir. Diril (2011) bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılık göstermemesini, bilişsel esnekliğin aile tutumlarından ve büyük ölçüde ergenlikteki arkadaş ilişkilerinden etkilenmesi ile açıklamaktadır. Ergenlerin erken dönem yaşantıları ile oluşan bilişsel şemaları ve inançları kız ve erkek olmasına göre değişmez; yaşam deneyimlerinden, anne ve baba tutumlarından ve kişilerarası ilişkilerinden etkilenmektedir. Yani kişilerarası ilişkilerde alternatif yolları bulması ve yetkin olması, ergenin kız veya erkek olmasına

göre değişmeyeabilir. Bu açıdan bakıldığında bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılık göstermemesi daha iyi anlaşılabilir.

Araştırmanın bulgularına göre sınıf değişkeni ile bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan 9. Sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri birbirine yakındır.

Bilişsel esneklik düzeyi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran pek bir çalışma bulunmamakla birlikte Diril (2011) yaptığı çalışmada, 9. sınıf öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyinin 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda ise öğrenim kademesi değişkeni ile bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Bilgiç & Bilgin, 2016; Öz, 2012). Sınıf değişkenine benzer olarak yaşa göre bilişsel esneklik düzeyini araştıran bir çalışmada da yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Güneri & Demirci, 2020). Öz (2012) çalışmasında ilköğretimden ortaöğretim seviyesine geçildiğinde bilişsel esneklik düzeylerinin azaldığı, yükseköğrenime geçildiğinde de tekrar bilişsel esneklik düzeyinin arttığını ve hatta ilköğretim döneminden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bulgularından okul türü değişkenine göre öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin "Aktivite Göstergesi" alt boyutu haricinde kalan alt boyutlardan aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Sonuçlara göre Fen Lisesi öğrencilerinin "Değerlendirme Göstergesi ve Güç Göstergesi" alt boyutlarında; Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı, yani bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi puanları yüksekliği sırası ile Fen, Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Liseleri olarak bulunmuştur. Okunan lise türüne göre bilişsel esneklikte anlamlı farklılıkların bulunmasının daha önce de bahsedildiği gibi birçok farklı nedeni olabilir. Bunlara öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, akademik başarı durumlarının düşük veya yüksek olması, okulların fiziki ve sosyal şartları, uyum üzerine okul içi veya dışı unsurlardan yeterli desteğin sağlanması ya da sağlanmaması gibi nedenler etki edebilir.

Belirtilen nedenlere yönelik bazı araştırmaların sonucunda öğrencilerin eğitim gördüğu okul türünün, sahip oldukları okuryazarlık becerileri üzerinde en önemli belirleyicisi olduğu gösterilmiştir (Suna & Özer, 2021). Bununla birlikte daha önce

belirtildiği gibi liseler başarı puanlarına ve sosyoekonomik seviyeye göre değişmektedir. Oakes öğretmenlerin öğrencilerden başarı beklentilerinin öğrencilerin başarı düzeyine göre değiştiğini belirtmektedir. Bu sebepten dolayı okul ayırtırmalarından en olumsuz yönde etkilenen öğrencilerin bulunduğu okul türlerinin, öğretmenlerin düşük başarı beklentisi ile daha dezavantajlı bir duruma geldiği düşünülmektedir (Özer, 2021). Araştırmamızın sonucu ile ilişkilendirecek olursak başarı beklentisi yüksek olan Fen Lisesi öğrencilerinin avantajlı, başarı beklentisi düşük olan Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin ise bazı açılardan dezavantajlı olduğu düşünülebilir. Literatürde bilişsel esnekliğin okul türü ile ilişkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmaması nedeni ile okul türünde oluşan bu farklılığın sonuçları bu alandaki başka çalışmalarla yeterince ilişkilendirilemeyecektir. Bu anlamda daha net sonuçlara ulaşabilmek için detaylı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında okuldaki başarı durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bulgulara göre okul başarısı çok iyi ve iyi olan öğrencilerin okul başarısı orta ve kötü olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Yani bu sonuçlar ile okul başarı durumu çok iyi ve iyi olan öğrencilerin bilişsel olarak daha esnek oldukları anlaşılmaktadır. Tüm alt boyutlarda bu durum aynı sonucu vermiştir. Okul başarısı değişkenindeki anlamlı farklılıktan yola çıkarak okul türü değişkenindeki ortaya çıkan anlamlı farklılığa bir yorum getirebiliriz. Türkiye'de lise türleri arasında başarı düzeyi en yüksek olan ve yüksek puanlar ile girilen liseler Fen ve Anadolu Liseleri'dir. Bu sonuçlardan da bilişsel esneklik düzeyine göre okul başarı düzeyindeki anlamlı farklılık ile okul türündeki anlamlı farklılığın tutarlı ve birbiri ile ilişkili olduğunu anlamaktayız.

Son olarak bu araştırmada arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına baktığımızda yine anlamlı bir farklılık görmekteyiz. Ölçeğin tüm alt boyutlarında arkadaşlık ilişkisi çok iyi ve iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi orta ve kötü olan öğrencilere göre daha fazla puan aldığı görülmüştür. Buradan çıkaracağımız şey ise öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi iyi oldukça bilişsel esneklik düzeylerinin arttığı sonucudur. Bu araştırmanın sonucu ile paralel olarak Bilgin (2009a) de bilişsel esnekliğin kişilerarası ilişkilerin olumlu gelişmesine ve uyumlu ilerlemesine katkı sağladığını belirtmektedir. Bilişsel esneklik kişilerarası ilişkiler kurularak kazanılır ve arkadaşlık ilişkileri zayıf olursa gerektiği ölçüde

kazanılmayacaktır. Yapılan bir araştırmada da sosyal ilişkiler kurabilme becerisi gösteren sosyal yetkinliği olan ergenlerin problem zme becerilerinin de geliştiği ve böylece bilişsel esneklik düzeylerinin de geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır (Bilgin, 2009a).

5.3. Öğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu bölümde araştırmanın bir başka alt amacı olan, ğrencilerin Bilişsel Duygu Düzenleme leği’nden aldıkları puanların cinsiyet, sınıf, okudukları lise türü, arkadaşlık ilişkileri ve okul başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik elde edilen bulguların yorumlanması hedeflenmiştir.

Duyguların bilişler yoluyla düzenlenmesi insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Bilişler veya bilişsel süreçler, tehdit edici veya stresli olaylar sırasında ya da sonrasında duyguları düzenlememize; ynetmemize, kontrol etmemize veya bu olumsuz duygulardan etkilenmememize yardımcı olmaktadır (Garnefski vd., 2001). Bununla birlikte, duygu düzenleme ile bireyler sosyal durumlar oluşturur veya değiştirir (Shuman, 2013). Ölçekteki dokuz bilişsel stratejinin dördü uyumsuz başa çıkma stratejileri iken beşi uyumlu stratejiler olarak kabul edilmektedir. Uyumsuz başa çıkma stratejileri; kendini suçlama, diğerlerini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme iken uyumlu stratejiler ise kabul, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, olumlu yeniden odaklanma ve olayın değerini azaltma olarak kabul edilmektedir (Garnefski vd., 2001).

Araştırmanın bulgularından cinsiyet değişkenine göre ğrencilerin BDDÖ’nn “Plana tekrar odaklanma” alt boyutu haricinde kalan tüm alt boyutlardan aldıkları puanların anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. “Plana tekrar odaklanma” alt boyutundaki anlamlı farklılığa göre ise erkek grubun kız gruba göre daha fazla puan aldığı, yani stres veren ve olumsuz durumlara karşı bu duygu düzenleme stratejisini kızlara göre daha çok kullandığı anlaşılmaktadır. Kurtoğlu Karataş (2019)’ın çalışmasında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bilişsel duygu düzenlemenin “Diğerlerini suçlama” stratejisini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır ve diğer alt boyutlar ile cinsiyet değişkeni arasında başka anlamlı bir sonuca ulaşmamıştır. Ataman (2011) da çalışmasında cinsiyet değişkenine ilişkin olarak alt boyutlardan “Ruminasyon” ve “Olayın değerini azaltma” stratejilerinin puanlarının kadın

katılımcılarda anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır, diğer alt boyutlarda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulmamıştır. Demirci ve Güneri (2020)'nin çalışmasında ise kadınların erkeklere göre “Diğerlerini suçlama” eğiliminin fazla olduğu, erkeklerin ise kadınlara göre daha çok “Felaketleştirme” eğilimi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Zlomke ve Hahn (2010) ise cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı çalışmada erkek ve kadınlar arasında en büyük farklılıkların “Olayın değerini azaltma”, “Ruminasyon” ve “Diğerlerini suçlama” stratejilerini kullanma konusunda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların stres verici bir olayla karşılaştıklarında “Ruminasyon” ve “Olayın değerini azaltma” stratejilerini erkeklerden daha çok kullandığı, erkeklerin ise “Diğerlerini suçlama” stratejisini daha çok kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte erkeklerin “Plana yeniden odaklanma” stratejisini, kadınların da “Kendini suçlama”, “Kabul” ve “Olumlu yeniden değerlendirme” stratejilerini daha fazla kullandığı görülmüştür (Zlomke & Hahn, 2010).

Örneklemin sınıf değişkenine göre BDDÖ'nün tüm alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanmaları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf gruplarında farklılığın olmama sebebi, duygu düzenlemenin daha çok kişinin yaşadığı olaylara dair içsel ve dışsal süreçleriyle ilgili olması ve örneklem grubun sınıf ve yaşları dikkate alındığında bilişsel ve duygusal olarak gelişimlerinin de oldukça yakın olmasından kaynaklı olabilir. Sınıf düzeyinin yaşı belirttiğini göz önünde bulundurduğumuzda, bu sonuca benzer olarak Demirci ve Güneri (2020)'de farklı yaş ve sınıf kademelerinde yaptıkları çalışmada yaş açısından anlamlı bir sonuca ulaşmamıştır ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin benzer bilişsel duygu düzenleme düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, okul türü değişkeninin BDDÖ'nün “Kendini suçlama”, “Kabul etme” ve “Felaketleştirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. “Ruminasyon, Olumlu tekrar odaklanma, Plana tekrar odaklanma, Olumlu yeniden gözden geçirme, Olayın Değerini Azaltma ve Diğerlerini suçlama” alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“Kendini suçlama” ve “Felaketleştirme” alt boyutlarındaki anlamlı farklılığa bakıldığında; Mesleki ve Teknik Liselerde okuyan öğrencilerin diğer liselerde okuyan öğrencilere göre daha fazla puan aldığı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak,

Mesleki ve Teknik Liselerde okuyan öğrencilerin olumsuz, tehdit edici olaylarla karşılaştığında uyumsuz kabul edilen bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden “Kendini suçlama” ve “Felaketleştirme” stratejilerini kullanmaya daha çok meyilli olduğunu anlayabiliriz. Mesleki ve Teknik Liselerinden sonra ise bu stratejileri kullanma sırası; Anadolu İmam Hatip, Anadolu ve Fen Lisesi öğrencileri olarak görülmektedir. Literatürde 9-11 yaş arası öğrencilerde yapılan bir araştırmada ise bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden kendini suçlama, kabul, ruminasyon, pozitif yeniden odaklanma ve plan yapma alt boyutlarında özel okulda okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Kurtoğlu Karataş, 2019). “Kabul etme” alt boyutundaki anlamlı farklılıkta ise Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer liselerdeki öğrencilerden daha fazla puan aldığı görülmüştür, yani “kabul etme” stratejisini diğerlerine göre daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Daha sonra sırası ile Fen, Anadolu İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Lise öğrencileri bu stratejiyi kullanmaktadır. Okul türüne yönelik bu farklılıkların daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencilerin kişisel özellikleri dışında, okul dinamiklerini yani eğitim sistemleri, sosyal ve fiziki şartları gibi unsurları da daha iyi araştırmak gerekir.

Okuldaki başarı durumu değişkenine göre BDDÖ'nün alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada öğrencilerin okuldaki başarı düzeyi ile bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanmaları arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre BDDÖ alt boyutlarından sadece “Plana tekrar odaklanma” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığa göre arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi iyi, orta ve kötü olan öğrencilere göre daha fazla puan aldığı görülmüştür. Yani arkadaşlık ilişkisi ne kadar iyi olursa olumsuz durumlara karşı uyumlu bilişsel baş etme stratejilerinden plana tekrar odaklanma stratejisini kullanma düzeyi artacaktır diyebiliriz. Diğer alt boyutlarda arkadaşlık ilişkisine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Thompson (1991) duygusal öz düzenleme becerilerinin, akran karşılaşmalarında ve diğer sosyal durumlarda stratejik bir şekilde kişisel ve sosyal amaçlar için kullanıldığını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında akran ilişkileri düzeyinin duygu düzenleme becerilerini kullanma açısından ne kadar önemli olduğunu görmekteyiz.

5.4. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği İle Bilişsel Esneklik Ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Yorumlanması

Bu bölümde araştırmanın diğer alt amaçları olan; “öğrencilerin maruz kaldığı akran zorbalığı ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?”, “öğrencilerin maruz kaldığı akran zorbalığı ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?” ve “bilişsel esneklik düzeyi ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?” sorularına yönelik yapılan analizlerden çıkan bulgular yorumlanacaktır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Bilişsel Esneklik Ölçeği'nden alınan puanların genel toplamı arasında negatif yönlü orta seviyede bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan şunu anlıyoruz ki; akran zorbalığına maruz kalma arttıkça bilişsel esneklik düzeyi azalacaktır. Akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutları olan “Korkutma/Sindirme”, “Alay”, “Açık saldırı”, “İlişkisel saldırı” ve “Eşyaya saldırı” ile Bilişsel Esneklik Ölçeği alt boyutları olan “Değerlendirme göstergesi”, “Güç göstergesi” ve “Aktivite göstergesi” arasında genel olarak tamamında negatif yönde zayıf ilişkiler bulunmuştur. Bulgulara göre akran zorbalığına maruz kalmak belirgin bir şekilde olmasa da bilişsel esneklik düzeyini azaltmaktadır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları arasında pozitif ve negatif yönde farklı ilişkiler bulunmuştur. İki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkileri pozitif ve negatif ilişkiler yönünde yorumlayacak olursak:

“Kendini suçlama”, “Ruminasyon”, “Olayın değerini azaltma”, “Felaketleştirme” ve “Diğerlerini suçlama” bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile “Korkutma/Sindirme”, “Alay”, “Açık saldırı”, “İlişkisel saldırı” ve “Eşyaya saldırı” zorbalık türleri arasında pozitif yönde zayıf ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkiler sonucunda akran zorbalığına maruz kaldıkça kişiler “kendini suçlama, ruminasyon, olayın değerini azaltma, felaketleştirme ve diğerlerini suçlama” bilişsel duygu düzenleme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. Zorbalığa maruz kalma düzeyi arttıkça uyumsuz başa çıkma stratejilerinin kullanımının arttığı anlaşılmaktadır.

“Kabul” bilişsel duygu düzenleme stratejisi ile “Korkutma/Sindirme”, “Alay”, “Açık saldırı”, “İlişkisel saldırı” ve “Eşyaya saldırı” zorbalık türleri arasında negatif

yönde zayıf ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkiler sonucunda da zorbalığa maruz kalma düzeyi arttıkça yaşanan olayı kabul etmeyi ifade eden “kabul” bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanma düzeyi azalmaktadır.

“Plan yapmaya tekrar odaklanma”, “Olumlu tekrar değerlendirme”, “Olumlu tekrar odaklanma” stratejileri ile akran zorbalığı ölçeği alt boyutları arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Bilişsel Esneklik Düzeyi Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkilerde negatif ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkilere göre; “Kendini suçlama”, “Ruminasyon”, “Felaketleştirme” ve “Diğerlerini suçlama” stratejileri ile bilişsel esnekliğin “Değerlendirme göstergesi”, “Güç göstergesi” ve “Aktivite göstergesi” puanları arasında negatif yönde zayıf ilişkiler bulunmuştur. Bu dört uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanıldıkça bilişsel esneklik düzeyi azalmaktadır ya da bilişsel esneklik düzeyi azaldıkça uyumsuz duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeyi artmaktadır. “Kabul” stratejisi ile bilişsel esneklik ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf ilişkiler bulunmuştur. Yaşanılan olayı kabul etmeyi ifade eden “kabul” stratejisi kullanıldıkça bilişsel esneklik artmaktadır. Ya da bilişsel esneklik arttıkça “kabul” stratejisini kullanma düzeyi artmaktadır. Temel olayı düşünmenin yerine daha hoş konuları düşünmeye odaklanmayı ifade eden “Olumlu yeniden odaklanma” stratejisi ile bilişsel esneklik ölçeğinin “Güç göstergesi” alt boyutu puanı arasında da pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmada; bilişsel esneklik ölçeğinde “yaşamda karşılaşılan durumların ve kişinin davranışlarının olası alternatiflerinin olduğunu algılama yetisi ve zor durumlara karşı birçok çözüm üretme becerisini ölçme” (Gülüm & Dağ, 2012) olarak ifade edilen “alternatif” alt boyutu düzeyinin, bilişsel duygu düzenlemeden “diğerlerini suçlama”, “felaketleştirme”, “olumlu yeniden odaklanma”, “plan yapmaya yeniden odaklanma” ve “olumlu yeniden değerlendirme” stratejilerini pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani alternatifler düzeyi arttıkça bu stratejileri kullanma düzeyi artmaktadır. Ayrıca alternatifler düzeyinin “kendini suçlama” ve “ruminasyon” düzeylerini negatif yordadığı görülmüştür (Güneri & Demirci, 2020).

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde akran zorbalığına maruz kalan lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ilişkisine ve bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf, okul türü, okuldaki başarı durumu ve arkadaşlık ilişkisine bağlı olarak değişiminin incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ardından sonuçlardan yola çıkarak araştırma alanında uygulamalara ve ileriki çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin %9'u Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği'nin genel puan ortalamasına göre zorbalığa maruz kalmıştır, alt boyutlarda ise bu oranın %15.3'e kadar çıktığı görülmüştür.

Araştırmanın alt amaçlarından birincisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin korkutma/sindirme, alay ve açık saldırı alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Erkeklerin bu alt boyutlarda daha sık zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki ve Teknik Liselerde okuyan öğrencilerin Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul başarısı kötü olan öğrencilerin, okul başarı durumu daha iyi olan diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi ve iyi olan öğrenciler arkadaşlık ilişkisi orta ve kötü olan öğrencilere göre daha az zorbalığa maruz kalmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi ile cinsiyet ve sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bilişsel esneklik düzeyi ile okul türü değişkeni arasında "Aktivite Göstergesi" alt boyutu haricinde anlamlı farklılıklar bulunmuş, Fen Lisesi öğrencilerinin "Değerlendirme Göstergesi" ve "Güç Göstergesi" alt boyutlarında diğer lisedeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Öğrencilerin bilişsel esneklik puanları yüksekliği sırası ile Fen, Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Liseleri olarak bulunmuştur. Okul başarısı çok iyi ve

iyi olan öğrencilerin okul başarısı orta ve kötü olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Arkadaşlık ilişkisi çok iyi ve iyi olan öğrenciler arkadaşlık ilişkisi orta ve kötü olan öğrencilere göre ölçekten daha fazla puan almıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına göre çıkan sonuçlar incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin BDDÖ'nün "Plana tekrar odaklanma" alt boyutu dışında kalan alt boyutlardan aldıkları puanların anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. "Plana tekrar odaklanma" alt boyutundaki anlamlı farklılığa göre erkek grup kız gruba göre daha fazla puan almıştır. Okul türü değişkenine göre BDDÖ'nün "Kendini suçlama", "Kabul etme" ve "Felaketleştirme" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi değişkenine göre BDDÖ alt boyutlarından sadece "Plana tekrar odaklanma" boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu bilişsel duygu düzenleme stratejisindeki farklılığa göre arkadaşlık ilişkisi çok iyi olan öğrenciler arkadaşlık ilişkisi iyi, orta ve kötü olan öğrencilere göre daha fazla puan almıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Bilişsel Esneklik Ölçeği'nden alınan puanların genel toplamı arasında negatif yönlü orta seviyede bir ilişki bulunmuştur. Akran zorbalığına maruz kalma düzeyinin artması ile bilişsel esneklik düzeyi azalmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin sonuçlarda Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları arasında pozitif ve negatif yönde farklı ilişkiler bulunmuştur. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden "Kendini suçlama", "Ruminasyon", "Olayın değerini azaltma", "Felaketleştirme" ve "Diğerlerini suçlama" ile zorbalık türlerinden "Korkutma/Sindirme", "Alay", "Açık saldırı", "İlişkisel saldırı" ve "Eşyaya saldırı" arasında pozitif yönde zayıf ilişkiler bulunmuştur. "Kabul" bilişsel duygu düzenleme stratejisi ile "Korkutma/Sindirme", "Alay", "Açık saldırı", "İlişkisel saldırı" ve "Eşyaya saldırı" zorbalık türleri arasında negatif yönde zayıf ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmanın altıncı ve son alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde ise Bilişsel Esneklik Ölçeği ve BDDÖ alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkilerde; "Kendini suçlama", "Ruminasyon", "Felaketleştirme" ve "Diğerlerini suçlama" bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile bilişsel esnekliğin "Değerlendirme göstergesi", "Güç göstergesi" ve "Aktivite göstergesi" alt boyut puanları arasında

negatif yönlü zayıf ilişkiler bulunmuştur. “Kabul” stratejisi ile bilişsel esneklik ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf ilişkiler bulunmuştur. “Olumlu yeniden odaklanma” stratejisi ile bilişsel esnek ölçeğinin “Güç göstergesi” alt boyutu puanı arasında da pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıkça bilişsel esneklik düzeylerinin azaldığı ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak akran zorbalığının önlenmesi ile birlikte, öğrencilerin karşılaştıkları durumlara karşı daha esnek ve uyumlu olmalarını sağlayan alternatif seçenekler geliştirebilecekleri ve bu durumlarda uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanmayı seçebilecekleri düşünüldüğünde konunun önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Öncelikle uygulama alanına yönelik önerilerden bahsederken akran zorbalığının da bilişsel esnekliğin ve bilişsel duygu düzenlemenin de iletişim ve insanlar arası ilişkilerle geliştiğini ya da değiştiğini göz önünde bulundurmanız gerekir. Bu durumu ve araştırmadaki arkadaşlık ilişkisi sonuçlarını göz önünde bulundurduğumuzda, okul ortamındaki arkadaşlık ilişkilerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmaların atılması zorbalığa önlemeye, bilişsel esneklik düzeyini arttırmaya ve uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasına yönelik önemli bir adım olacaktır. Bu noktada eğitim müfredatlarında her öğretim kademesinde düzenli olarak zorbalığın sebeplerine, yol açtığı bilişsel, davranışsal ve psikolojik sonuçlara yönelik farkındalık oluşturacak eğitimler verilerek hem öğrencilerin hem öğretmenlerin hem de velilerin aktif bir şekilde bu konu üzerinde işbirliği sağlamasına odaklanılmalıdır. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerinin düzenli bir şekilde zorbalığın her çeşidine yönelik önleyici çalışmaları yürütmesi planlanmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarında okunan lise türünün ve okuldaki başarı durumunun hem zorbalıkla hem de bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme ile ilişkili olduğu görülmüştür. Meslek ve Teknik Liselerinin diğer liselere göre daha fazla zorbalığa maruz kalma nedenleri ileriki araştırmalarda daha detaylı olarak ele alınmalı ve sonuçlara göre müdahale noktasında ciddi adımlar atılmalıdır. Okul başarı durumunun yüksek olmasının bir avantaj olduğunu da göz önünde bulundurduğumuzda liseler arasındaki başarı durumunun, eğitimdeki farklılıkların ve sosyoekonomik düzey gibi

birçok faktörün daha detaylı araştırılması ve bu değişkenlerin zorbalığa maruz kalmada neden bir dezavantaj oluşturduğunun ortaya konulması ileriki araştırmalar için önerilebilir. Yapılacak detaylı araştırmalar sonucunda da daha etkili ve uygulanabilir önlemlerin alınması planlanmalıdır. İleriki araştırmalarda farklı lise türlerinin dinamiklerinin detaylı olarak ayrı ayrı belirlenmesi ve okullara özel farklı müdahale yöntemleri geliştirilmesi de düşünülebilir.



KAYNAKÇA

Aery, A. (2019). *Cognitive Emotion Regulation and Resilience*. Adler University.

Aktepe, R. (2019). Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin cinsiyetlerine ve mizah tarzlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2631–2640. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3489>

Alexa Guy. (2017). *The Social and Emotional Profiles of Adolescent Bullies, Victims, and Bully-Victims* [University of Warwick]. <http://wrap.warwick.ac.uk/102288/>

Alikaşifoğlu, M., & Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık/zorbalık davranışları: Hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Arşivi*, 42(11), 19–25.

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi . Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ananiadou, K., & Smith, P. K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminal Justice*, 2(4), 471-491.

Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191–211. <https://doi.org/10.21764/efd.39655>

Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *İlköğretim Online*, 10(2), 550–568. <http://ilkogretim-online.org.tr>

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)

Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 291–300.

Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management* (Open University Press (ed.)).

Bilgiç, R., & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39–55.

Bilgin, M. (2009a). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142–157.

Bilgin, M. (2009b). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality*, 37(3), 343–354. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.3.343>

Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945–954. www.esosder.org

Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive Flexibility. W. Karwowski & H. Informa (Ed.), *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors - 3 Volume Set* (2. baskı, s. 296–301) içinde. Boca Raton: CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9780849375477.ch66>

Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339–346. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3466>

Cenkseven Önder, F., & Gök, F. (2018). Lise Öğrencilerinde Akran Zorbaliğine Maruz Kalma: Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 635–652. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.399218>

Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students*. The Ohio State University.

Crick, N. R. (1996). The Role of Overt Aggression, Relational Aggression, and Prosocial Behavior in the Prediction of Children's Future Social Adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317–2327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x>

Demagnet, J., & Houtte, M. Van. (2012). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education*, 43(2), 104–113. <https://doi.org/10.1080/19325037.2012.10599225>

Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Elliot, M. (1997). *101 ways to deal with bullying: A guide for parents*. London: Hodder Stoughton.

Emmons, C. L., Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. J. P. Comer, N. M. Haynes, E. T. Joyner, M. Ben-Avie (Ed.), *Rallying the whole village* (s. 27-41) içinde. New York: Teachers College Press.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458. <https://doi.org/10.1086/449217>

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp: The Netherlands: DATEC.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006a). Cognitive emotion regulation questionnaire - development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045–1053. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010>

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006b). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659–1669. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009>

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, C.2, Sayı (3), (s. 271–299) içinde. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

Gültekin, Z., & Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk psikoloji Yazıları*, 8(15), 47–61.

Gülüm, I. V., & Dağ, I. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216–223.

Gündüz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 1048–1056. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1493>

Güneri, E., & Demirci, O. O. (2020). Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651–684. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.624377>

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>

Heald, T. R. (1994). *Judgement in the case between RH Walker and Derbyshire County Council*. High Court Publication.

Henderson, N. R., Hymel, S., Bonanno, R. A., & Davidson, K. (2002). Bullying as a normal part of school life: Early adolescents' perspectives on bullying & peer harassment. *Safe Schools Safe Communities*. Vancouver.

Kavşut, F. (2009). *Ergenlerde akran zorbalığı davranışları ve duygusal zekâ*

arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kaya, Z., Candeğer, H., & Bedir, G. (2019). Farklı okul türlerine devam eden ergenlerin zorba ve kurban olma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EJERCongress*, 1344–1357.

Kepekci, Y. K., & Çinkir, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30(2), 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>

Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi.

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. J. De Houwer & D. Hermans (Ed.), *Cognition and Emotion* 23(1), (s. 4–41) içinde. Psychology Press. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>

Kurtoğlu Karataş, B. (2019). *9-11 yaş grubu çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve öz saygı süzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/2075902>

Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>

Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249–1260. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.004>

Ma, X. (2004). Who are the victims?. C. E. Sanders, G. D. Phye, C. E. Sanders, & G. D. Phye (Ed.), *Bullying: Implications for the Classroom* (s. 20-31) içinde. San Diego: Elsevier Academic Press.

Merric, J., Kessel, S., & Morad, M. (2002). Trends in school violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 14(1), 77-80.

Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54(8), 1190–1197. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.05.008>

Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169–178. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A)

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.

O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269–283. <https://doi.org/10.1002/ab.1010>

Olweus, D. (1994). Bullying at school. Basic facts and an effective intervention programme. *Promotion & education*, 1(4), 27–31, 48. <https://doi.org/10.1177/102538239400100414>

Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse At School-Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196–200.

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Ed.), *Handbook of Bullying in Schools: An international perspective* (s. 9–33) içinde. Routledge.

Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özer, M. (2021). A New Step towards Narrowing the Achievement Gap in Turkey: “1,000 Schools in Vocational Education and Training” Project. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 97–108.

Öztuna, D., Elhan, A. H., & Tüccar, E. (2006). Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171–176.

Öztürk, S. (2019). *Ergenlerde bilişsel esneklik, duygusal özerklik: Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Pepler, D. J., & Craig, W. (2000). *Making a Difference in Bullying*. LaMarsh Report, 59.

Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577–582. <https://doi.org/10.1177/070674370304800903>

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *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.

Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk Formu 1. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 44–46. <http://www.akademikbakis.org>

Randall, P. (2003). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. Routledge.

Raymond, G. (1978). Cognition and Social Behavior. *Physical Therapy*, 58(9), 1146–1147. <https://doi.org/10.1093/ptj/58.9.1146a>

Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (1989). Willingness to communicate and Dysfunctional Communication Processes. C. V. Roberts & K. . Watson (Ed.), *Intrapersonal communication processes: Original essays* (s. 292–318) içinde.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J)

Roex, A., Degryse, J., & Clarebout, G. (2011). Medical Trainees' Epistemological Beliefs and Their Cognitive Flexibility. J. Elen, E. Stahl, R. Bromme, & G. Clarebout (Ed.), *Links Between Beliefs and Cognitive Flexibility* (s. 157–174) içinde. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1793-0_9

Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sanders, C. E. and G. D. P. (2004). *Bullying: Implications for the Classroom* (G. D. P. Cheryl E. Sanders (ed.)). San Diego, Calif: Elsevier Academic Press.

Seligman, N. (2017). *Cognitive Emotion Regulation, Distress Tolerance, and Perceived Control Predict Perceived Effectiveness*. Fordham University.

Shore, K. (2005). *The ABC's of Bullying Prevention: A Comprehensive Schoolwide Approach*. New York: Dude Publishing.

Shuman, V. (2013). Studying the social dimension of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 4(922). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00922>

Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimisation. *Child Psychiatry and Human Development*, 25(2), 97-107.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, C. 27, Sayı 2, (s. 101–109) içinde. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>

Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. D. Nix & R. Spiro (Ed.), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (s. 163–205) içinde. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203052174>

Suna, E. H., & Özer, M. (2021). Türkiye’de Sosyoekonomik Düzey ve Okullar Arası Başarı Farklarının Akademik Başarı ile İlişkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(1), 54–70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1510458>

Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A., & Wang, C. (2010). Assesment of bullying/victimization: The problem of comparability across studies and across methodologies. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage, S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Ed.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (s. 305-327) içinde. New York: Routledge.

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. İçinde *Educational Psychology Review* (C. 3, Sayı 4). <https://doi.org/10.1007/BF01319934>

Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Society for Research in Child Development*, 59, 25–52. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000282>

Türkçapar, H. (2018). *Bilişsel Davranışçı Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama*. İstanbul: Epsilon.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>

Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7(1), 3–7. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1992.tb00445.x>

Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408–413. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.007>

EKLER

EK-A

Kişisel Bilgi Formu

Merhaba Arkadaşlar,

Bu çalışmada siz öğrencilerin karşılaştığı akran zorbalığının bilişsel esneklik düzeyiniz ve bilişsel duygu düzenleme stratejileriniz ile ilişkisi araştırılmaktadır, yani arkadaşlık ilişkilerinizin sizde oluşturduğu bilişsel durumlara odaklanmaktadır. Bu formda çalışmada kullanılmak üzere bazı kişisel bilgilerinizi içeren sorular bulunmaktadır. Kimlik bilgileriniz hiçbir şekilde başkasıyla paylaşılmayacaktır. Lütfen bunun için adınızı ve soyadınızı YAZMAYINIZ.

Ölçeklerde cümlelere doğru ya da yanlış cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir.

Burada sizden istenen ve önemli olan, bu cümlelerle ilgili görüşlerinizdir. Bu nedenle lütfen açıklamaları ve soruları dikkatlice okuyunuz ve içtenlikle yanıtlayınız.

Aklınıza takılan herhangi bir konuda soru sorabilirsiniz. Araştırmama verdiğiniz katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Behiye Sümeyra BİLGİÇ
İstanbul Gelişim Üniversitesi
Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Tez Çalışması

- 1. Cinsiyetiniz:** Kız () Erkek ()
- 2. Doğum Yılı:**
- 3. Kaçınıcı sınıfsınız? :**
- 4. Hangi şehirde yaşıyorsunuz?**
- 5. Okul türü:** Anadolu() Fen () İHL () Sosyal Bilimler () Mesleki Liseler()
- 6. Okuldaki başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?**
Çok kötü () Kötü() Orta() İyi() Çok İyi()
- 7. Arkadaşlık ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz?**
Çok kötü () Kötü () Kararsızım () İyi () Çok İyi()
- 8. Anneniz ve babanızın evlilik durumu:** Birlikte() Boşandılar() Diğer...
- 9. Annenizin eğitim durumu:** İlkokul () **Babanızın eğitim durumu:** İlkokul ()
Ortaokul () Ortaokul ()
Lise () Lise ()
Üniversite () Üniversite ()

Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda yanıtlanmanızı istediğimiz ifadeler bulacaksınız. Bu ifadeler bir kimsenin diğer bir kimseye bilerek ve isteyerek zarar vermesi, incitmesi ve korkutmasıyla ilgilidir. Bu tür davranışların hepsinin ortak özelliği, bir kimsenin diğeri üzerinde haksız yere güç kullanmasıdır. Örneğin bu, bir kişiyi ona şiddet uygulamakla tehdit etmek, ya da gerçekten canını yakmak yoluyla gerçekleştirilebilir.

Aşağıda, yukarıda bahsi geçen davranışlara örnekler göreceksiniz. Sizden yaşitlarınızla aranızda olan bu türden ilişkilerinizi düşünerek her bir cümlede sözü edilen davranışla karşılaşp karşılaşmadığınızı cümlelerin altında yer alan ‘**Hiçbir zaman**’, ‘**Bir defa**’ ve ‘**Bir defadan fazla**’ ifadelerinden kendinize en uygun olanını işaretleyerek belirtmeniz istenmektedir.

Vereceğiniz cevaplarla sadece araştırma yapan kişi ilgilidir. Bunun dışında **hiç kimse – ne öğretmeniniz ne okul müdürü – cevaplarınızı görmeyecektir**. Bu nedenle yanıtlanmanızı rahat ve serbest bir şekilde veriniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

1. Beni tekmelerler.
 Hiçbir zaman Bir defa Bir defadan fazla
2. Canımı acıttılar.
 Hiçbir zaman Bir defa Bir defadan fazla
3. Beni döverler.
 Hiçbir zaman Bir defa Bir defadan fazla
4. Arkadaşlarımla aramı bozmaya çalışırlar.
 Hiçbir zaman Bir defa Bir defadan fazla
5. Arkadaşlarımı bana karşı kıskırtmaya çalışırlar.
 Hiçbir zaman Bir defa Bir defadan fazla
6. Başkalarının benimle konuşmasına engel olurlar.
 Hiçbir zaman Bir defa Bir defadan fazla

7. Bana isimler takarlar.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
8. Görünüşümle alay ederler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
9. Herhangi bir nedenden dolayı benimle alay ederler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
10. Bana küfür ederler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
11. İzinim olmadan bana ait eşyaları alırlar.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
12. Bana ait eşyalara bilerek zarar verirler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
13. Bana ait eşyaları çalarlar.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
14. Bana ait bir şeyi kırıp bozmaya çalışırlar.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
15. Çelme takıp beni düşürmeye çalışırlar.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
16. Bana “gerzek”, “aptal” ve benzeri sözler söylerler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
17. Hakkımda yalan söylerler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
18. Paramı çalarlar.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla

19. Beni çeşitli vurucu ve kırıcı aletlerle tehdit ederler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
20. Beni o kadar korkuturlar ki onlardan uzak dururum.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
21. Bana çirkin saldırılarda bulunurlar.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
22. Konuşma biçimimle alay ederler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
23. Okula giderken ya da okuldan dönerken beni rahatsız ederler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
24. Bana tükürürler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
25. Üstümü başımı kirletirler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
26. Grup halinde üstüme gelip beni rahatsız ederler.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla
27. Bana yumruk atarlar.
() Hiçbir zaman () Bir defa () Bir defadan fazla

Bilişsel Esneklik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizin arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizde kendinizi nasıl gördüğünüzü belirten bir dizi sıfatı içermektedir. Aşağıdaki cümleleri yanıtlarken SON BİR AY içerisindeki durumunuzu dikkate alınız. Lütfen her bir madde çiftini dikkatle okuyunuz ve hangi sıfata kendinizi daha yakın hissediyorsanız onun yönünde bulunan kutuyu işaretleyiniz. Eğer iki düşüncenin aynı ağırlıkta olduğunu düşünüyorsanız en ortadaki kutucuğu işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Örnek 1:

Yetersizim () () () (X) () Yeterliyim

Örnek 2:

Başaramam () () (X) () () Başarıyorum

1. Kaybedeceğim	()	()	()	()	()	Kazanacağım
2. Başaramam	()	()	()	()	()	Başarıyorum
3. Yapamam	()	()	()	()	()	Yapabiliyorum
4. İsteksizim	()	()	()	()	()	İstekliyim
5. Korkuyorum (Korkağım)	()	()	()	()	()	Cesurum
6. Kendime güvenmiyorum	()	()	()	()	()	Kendime güveniyorum
7. Kendime inanmıyorum	()	()	()	()	()	Kendime inanıyorum
8. Azimli değilim	()	()	()	()	()	Azimliyim
9. Kimse beni sevmiyor	()	()	()	()	()	Herkes beni seviyor
10. Çirkinim	()	()	()	()	()	Güzelim-yakışıklıyım
11. Sevimsizim	()	()	()	()	()	Sevimliyim
12. Ailem beni sevmiyor	()	()	()	()	()	Ailem beni seviyor
13. Kötüyüm	()	()	()	()	()	İyiyim
14. Bencilim	()	()	()	()	()	Yardımseverim
15. Ben değersiz biriyim	()	()	()	()	()	Ben değerli biriyim
16. Kararsızım	()	()	()	()	()	Kararlıyım
17. Coşkusuzum(Umursamazım)	()	()	()	()	()	Coşkuluyum
18. İstikrarsızım	()	()	()	()	()	İstikrarlıyım
19. Ne istediğimi bilemem	()	()	()	()	()	Ne istediğimi bilirim

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

BDDÖ

Hemen hepimizin yaşamında hoş olmayan kötü şeyler olabilmekte ve bu olaylara verdiğimiz tepkiler de birbirinden farklı olabilmektedir. Aşağıdaki cümlelerde başınıza gelmiş olan olumsuz ya da nahoş olaylar karşısında genellikle ne düşündüğünüz sorulmaktadır. Her bir cümleyi okuduktan sonra *sizin* durumunuza en uygun seçeneği işaretleyerek yanıt vermeniz istenmektedir.

BAŞIMA KÖTÜ BİR OLAY GELDİĞİNDE		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
	1) Bunun suçlusu benim diye düşünürüm.	()	()	()	()	()
	2) Artık bu olayın olup bittiğini kabul etmek zorunda olduğumu düşünürüm.	()	()	()	()	()
	3) Bu yaşadığım ile ilgili ne hissettiğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
	4) Yaşadıklarımın daha hoş olan şeyleri düşünürüm.	()	()	()	()	()
	5) Yapabileceğim en iyi şeyi düşünürüm.	()	()	()	()	()
	6) Bu olaydan bir şeyler öğrenebileceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
	7) Her şey çok daha kötü olabilirdi diye düşünürüm.	()	()	()	()	()
	8) Yaşadığım olayın başkalarının başına gelenlerden daha kötü olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
	9) Bu olayda başkalarının suçu olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
10) Bu olayın tek sorumlusunun ben olduğumu düşünürüm.	()	()	()	()	()	

		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
	11) Durumu kabullenmek zorunda olduğumu düşünürüm.	()	()	()	()	()
	12) Zihnim yaşadığım olay hakkında ne düşündüğüm ve hissettiğimle sürekli meşgul olur.	()	()	()	()	()
	13) Olayla hiç ilgisi olmayan hoş şeyler düşünürüm.	()	()	()	()	()
	14) Bu durumla en iyi nasıl başa çıkabileceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
	15) Başımdan geçenlerin bir sonucu olarak daha güçlü bir insan haline gelebileceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
	16) Diğer insanların çok daha kötü tecrübeler geçirdiklerini düşünürüm.	()	()	()	()	()
	17) Başıma gelen olayın ne kadar korkunç olduğunu düşünüp dururum.	()	()	()	()	()
	18) Başımdan geçen olaydan başkalarının sorumlu olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
	19) Bu olayda yaptığım hataları düşünürüm.	()	()	()	()	()
	20) Bu olayla ilgili hiçbir şeyi değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
	21) Bu olayla ilgili neden böyle hissettiğimi anlamak isterim.	()	()	()	()	()
	22) Başımdan geçen olay yerine hoş bir şeyler düşünürüm.	()	()	()	()	()
	23) Bu durumu nasıl değiştireceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()

		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
	24) Bu durumun olumlu yanlarının da olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
	25)Diğer şeylerle karşılaştırıldığında bunun o kadar da kötü olmadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
	26) Yaşadığım bu şeyin bir insanın başına gelebilecek en kötü şey olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
	27) Bu olayda diğerlerinin yaptığı hataları düşünürüm.	()	()	()	()	()
	28) Esas sebebin kendimle ilgili olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
	29) Bununla yaşamayı öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
	30) Bu durumun bende uyandırdığı duygularla boğuşurum.	()	()	()	()	()
	31) Hoş olayları düşünürüm.	()	()	()	()	()
	32) Yapabileceğim en iyi şeyle ilgili bir plan düşünürüm.	()	()	()	()	()
	33) Bu durumun olumlu yanlarını ararım.	()	()	()	()	()
	34) Kendime hayatta daha kötü şeylerin de olduğunu söylerim.	()	()	()	()	()
	35) Sürekli bu durumun ne kadar korkunç olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
	36) Esas sebebin başkalarıyla ilgili olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ : 17.04.2020
TOPLANTI SAYISI : 2020-11

KARAR NO: 2020-11-05: Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı 160312165 numaralı öğrencisi Behiye Sümeyra BİLGİÇ'in "Akran Zorbalığına Maruz Kalan Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin İncelenmesi" konulu tezi hakkında yapacağı anket çalışmasının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, Etik Kurulumuzun 12.03.2020 tarih ve 2020-07 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.