

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE CİNSİYET, ANNE-BABA TUTUMU,
ARKADAŞ BASKISI VE BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN ZORBALIKTA SEYİRCİ
MÜDAHALESİNİN YORDANMASINDAKİ ROLÜ**

Gizem ORTAÇBAYRAM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE CİNSİYET, ANNE-BABA TUTUMU, ARKADAŞ
BASKISI VE BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN ZORBALIKTA SEYİRCİ
MÜDAHALESİNİN YORDANMASINDAKİ ROLÜ**

Gizem ORTAÇBAYRAM

Danışman: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Metehan ÇELİK
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Petek BİLİM ARIKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç.Dr. Mehmet BİLGİN
(Danışman)

ye: Doç. Dr. Metehan ÇELİK

ye: Dr. Öğr. Üyesi Petek BİLİM ARIKAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2024

Gizem ORTAÇBAYRAM

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE CİNSİYET, ANNE-BABA TUTUMU, ARKADAŞ BASKISI VE BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN ZORBALIKTA SEYİRCİ MÜDAHALESİNİN YORDANMASINDAKİ ROLÜ

Gizem ORTAÇBAYRAM

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

Ağustos 2024, 105 sayfa

Bu araştırmanın amacı cinsiyet, bilişsel esneklik, akran baskısı ve anne baba tutumunun zorbalığa seyirci olan ergenlerin müdahale davranışını yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri cinsiyet, bilişsel esneklik, akran baskısı ve anne baba tutumu, araştırmanın bağımlı değişkeni ise zorbalığa seyirci müdahalesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ortaokul kademesinde öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf 257 kız 245 erkek olmak üzere 502 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Akran Baskısı Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği ve Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 29 programı ile analiz edilmiştir.

Yürütülen Çoklu Standart Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda cinsiyet, bilişsel esneklik ve anne baba tutumunun öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahalesini anlamlı şekilde yordarken akran baskısının ise öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahalesi ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bilişsel esneklik, anne baba tutumunun kabul/ ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme alt boyutları ve cinsiyetin oluşturduğu modelin, zorbalığa seyirci müdahalesi puanlarındaki varyansın .07 'sini açıkladığı görülmüştür. Araştırma sonuçları, bilişsel esneklik, akran baskısı, anne baba tutumu ve cinsiyet ile seyirci olanların zorbalığa müdahalesi arasındaki ilişkiyi gösterir niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, Seyirci Müdahalesi, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı, Ebeveyn Tutumu, Cinsiyet

ABSTRACT**THE ROLE OF GENDER, COGNITIVE FLEXIBILITY, PEER PRESSURE,
PARENTING STYLES IN PREDICTING BYSTANDER INTERVENTION IN
BULLYING IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS****Gizem ORTAÇBAYRAM****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet BİLGİN****August, 2024, 105 pages**

The purpose of this study is to examine whether gender, cognitive flexibility, peer pressure and parenting styles predict the intervention behavior of adolescents who are bystanders to bullying. The dependent variables of the study were gender, cognitive flexibility, peer pressure and parenting styles, and the dependent variable of the study was determined as bystander intervention to bullying. The study group of the research consisted of 502 students (257 girls and 245 boys) in the 6th, 7th and 8th grades studying at the secondary school level. Personal Information Form, Cognitive Flexibility Scale, Peer Pressure Scale, Parenting Styles Scale and Bystander Intervention to Bullying Scale were used to collect the data. The research data were analyzed with the SPSS 29 program.

As a result of the Multiple Standard Linear Regression Analysis, it was concluded that gender, cognitive flexibility and parenting styles significantly predicted students' bystander intervention to bullying, while peer pressure was not related to students' bystander intervention to bullying. It was seen that the model formed by the participants' cognitive flexibility, acceptance/ responsiveness, psychological autonomy and control sub-dimensions of parenting styles, and gender explained .07 of the variance in bullying bystander intervention scores. The results of the study show the relationship between cognitive flexibility, peer pressure, parental attitude, gender and bystander intervention to bullying.

Keywords: Bullying, Bystander Intervention, Cognitive Flexibility, Peer Pressure, Parental Styles, Gender

ÖN SÖZ

Ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale davranışının çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma birçok kişinin katkısı ve emeği ile gerçekleşti. Bu sıkıntılı süreci benimle paylaşan başta canım aileme, anneme, babama ve kardeşlerime, hocalarıma, arkadaşlarıma, meslektaşlarıma, mesai arkadaşlarıma ve öğrencilerime sonsuz teşekkür ediyorum.

Lisans eğitimimden itibaren mesleki gelişimime yapmış olduğu manevi, mesleki ve akademik katkıların yanında, yüksek lisans sürecimin başından itibaren yol göstericiliği, anlayışı, öğretileri ve özellikle sabrı için değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet BİLGİN'e minnettarım. Tezimi savunma aşamasında, jürime katılımlarından ve değerli geribildirimlerinden ötürü Doç. Dr. Metehan ÇELİK ve Dr. Öğr. Üyesi Petek BİLİM ARIKAN'a çok teşekkür ederim.

Bu alanda bir çalışma yapmış olmak benim için oldukça kişisel bir yolculuğu da ifade ediyor. Akademik anlamda kazandığım beceri ve edindiğim bilgilerin yanında, bu çalışmayı ortaokul çağımdaki kendime de borçluydum.

Bu araştırmayı, yüksek lisans sürecimi büyük bir gururla takip eden, her seferinde merak eden, soran ve ilgiyle dinleyen ancak bugün yanımda olamayan, bu yıl içerisinde kaybettiğim değerli anneanneme adıyorum.

Gizem ORTAÇBAYRAM

Adana / 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
KISALTMALAR	x
TABLolar LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırma Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlılar.....	13
1.5. Sınırlıklar	13
1.6.Tanımlar.....	13

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	14
2.1.1. Zorbalık.....	14
2.1.2. Zorbalık Türleri	16
2.1.3. Zorbalık Rollerı	18
2.1.3.1. Seyirci Müdahale Modeli	19
2.1.4. Zorbalıkta Seyirci Müdahalesi.....	20
2.1.5.Cinsiyet	22
2.1.6. Bilişsel Esneklik	26
2.1.7. Akran Baskısı.....	29
2.1.8. Anne Baba Tutumu.....	35
2.2. İlgili Araştırmalar	40

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.3.2. Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ).....	51
3.3.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)	52
3.3.4. Akran Baskısı Ölçeği (ABÖ).....	52
3.3.5. Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ; Bystander Intervention Scale in Bullying).....	53
3.4. Verilerin Toplanması	54
3.5. Verilerin Analizi	54

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Cinsiyet, BEÖ Toplam Puanları, ABÖ Toplam Puanları, ABTÖ kabul/ ilgi, Psikolojik Özerklik Ve Denetleme Alt Boyutu Puanları ile ZSMÖ Toplam Puanları Arasında Anlamlı İlişki Vardır.	56
4.2. Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Anne Baba Tutumu kabul/ ilgi, Anne Baba Tutumu psikolojik özerklik, Anne Baba Tutumu denetleme alt boyutları değişkenleri Zorbalığa Seyirci Müdahale değişkenini yordamaktadır.....	57

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı, Anne Baba Tutumu ve Zorbalığa Seyirci Müdahale Davranışının İlişkili Olup Olmadığına Dair Bulguların Tartışılması ve Yorumu	60
5.2. Cinsiyet, Bilişsel Esneklik ve Anne Baba Tutumunun Zorbalığa Seyirci Müdahale Davranışını Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	65

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	67
6.2. Öneriler	67
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	67
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	68
KAYNAKÇA.....	69
EKLER	97
ÖZGEÇMİŞ	105



KISALTMALAR

ABÖ: Akran Baskısı Ölçeği

ABTÖ: Anne Baba Tutum Ölçeği

BEÖ: Bilişsel Esneklik Ölçeği

ZSMÖ: Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Maccoby ve Martin'in Ebeveyn Tutumlarına İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli	37
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetine ve Sınıf Düzeylerine Ait Betimsel Değerler	51
Tablo 3. Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı ve Anne Baba Tutumu (Kabul/ İlgi, Psikolojik Özerklik, Denetleme Alt Boyutları), Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçekleri Toplam Puanlarına ait Tanımlayıcı İstatistikler	55
Tablo 4. Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı ve Anne Baba Tutumu Kabul/ İlgi, Psikolojik Özerklik, Denetleme Alt Boyutları ile Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Arasındaki İlişkileri Belirleyebilmek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 5. Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Düzeylerinin Açıklanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	58

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Bilgilendirme Formu.....	97
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	98
Ek 3. Bilişsel Esneklik Ölçeği	99
Ek 4. Akran Baskısı Ölçeği	100
Ek 5. Anne-Baba Tutum Ölçeği	102
Ek 6. Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği	104



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Sosyal yaşamın bir örneğini oluşturan okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve hedeflenen kazanımların gerçekleşebilmesi için öğrencilerin birbiriyle uyumlu ilişkiler kurması ve kendilerini güvende hissetmesi büyük önem taşımaktadır. (Seçer, 2014). Çocuklar ve ergenler okul ortamlarında kendilerine özgü bir takım davranışlar ortaya koymaktadırlar. Bu davranışlar kimi zaman istendik yönde olduğu gibi kimi zaman ise istenmedik yönde olabilmektedir.(Kurt-Demirbaş, 2020). Okullarda görülen istenmeyen davranışlardan biri de akran zorbalığıdır (Midgett, Doumas, Trull ve Johnson, 2017).

Zorbalık aile ilişkileri, akran ilişkileri, okul topluluğu ve kültür arasındaki çok boyutlu bir olguyu oluşturmaktadır (Swearer ve Doll, 2001; Tekce, 2019). Zorbalık uluslararası boyutta her yıl milyonlarca insanı ve sosyal ilişkilerini etkileyen karmaşık, ciddi ve popüler bir kavram olarak öne çıkmaktadır. UNICEF tarafından hazırlanan akran zorbalığının yaygınlığı ile ilgili raporda dünya çapında öğrencilerin üçte ikisinin (yaklaşık 150 milyon öğrenci) okul ve ya okul çevresinde akran zorbalığına maruz kaldığına dikkat çekilmiştir. Aynı raporda ayrıca her on bireyden dokuzu yaşadıkları toplumda zorbalığın yaygın bir problem olduğunu ifade etmişlerdir (UNICEF, 2018). Zorbalık dünya çapında yaygın olarak görülmekle birlikte sıklığı ülkelere, kültüre, öğrenci özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Değerlendirmek için kullanılan yöntemle bağlı olarak akran mağduriyeti sıklığı büyük ölçüde değişmektedir. UNESCO'nun istatistiklerine göre dünyada gençlerin üçte biri zorbalığa uğramakta; bu oran Tacikistan'da %7'den Samoa'da %74'e kadar değişmektedir. (Unesco Institute For Statistics, 2018). Due, Merlo, Harel-Fisch, Damsgaard, Soc ve Holstein (2009) tarafından 35 ülkede yapılan bir anket, okulda zorbalığın yaygınlık oranlarının kızlar için yaklaşık %32 ve erkekler için %36 kadar yüksek olduğunu göstermiştir.

orbalık davranışını çevreleyen sosyal etkilerin, çocukluktan ergenliğe çarpıcı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Araştırmalar, zorbalığın ilkokulun sonlarında artmaya başladığını göstermektedir. Özellikle ilkokul öğrencileri arasında zorbalığa odaklanan bir çalışmada, araştırmacılar öğrencilerin %22'sinin zorbalığa ya hedef ya zorba ya da her ikisi olarak dahil olduklarını(zorba-kurban) bildirmişlerdir (Glew, Fan, Katon, Rivara ve

Kernic, 2005). İlkokuldaki öğrencilerin %28,7'sine kıyasla ortaokul öğrencilerinin %32,7'si zorbalığa maruz kaldığını bildirdiği için, bu özellikle ortaokul psikolojik danışmanları için önemlidir. Öğrenciler erken ergenlik döneminde (altıncı ila sekizinci sınıflar) ilerledikçe, akranlar birey için daha büyük bir etki ve destek kaynağı haline gelir (Nickerson ve Nagle, 2005). Ancak zorbalık ortaokulda zirve yapma eğilimindedir (Unnever ve Cornell 2004; Wang, Iannotti ve Nansel, 2009). Ortaokul döneminde öğrenciler saldırganlığı ilkokuldakinden daha az olumsuz algılamakta ve akranlarına karşı sergiledikleri saldırgan davranışları artmaktadır (Bukowski, Sippola ve Newcomb, 2000).

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma örgütü (OECD), İngilizce kısaltması PISA olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı 2022 yılı sonuçlarında araştırmaya katılan 81 ülke verilerine göre zorbalığın yaygınlığı %20, Türkiye’de ise %27 olarak tespit edilmiştir (Armağan, 2024). Farklı araştırmalarda farklı oranlar olduğu bilinmekle birlikte zorbalık yapan öğrencilerin oranının %15-%20, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin oranının % 30-%40 ve zorba-kurban öğrencilerin oranının %30-%35 seviyelerinde olduğu belirtilmektedir (Pekel, 2004; Pişkin 2003; Yıldırım, 2001).

İlk araştırmalar, zorba ve kurban arasındaki ikili ilişki bazında zorbalığa odaklanmış ve okullarda zorbalık ve saldırganlık deneyiminin nasıl azaltılacağını anlamak için kişilerarası faktörler (örneğin, zorba veya kurbanın kişisel özellikleri) incelenmiştir. Ancak son zamanlarda araştırmacılar zorbalık olaylarında akran grubunun önemli rolünü vurgulamışlardır (Gini, 2006; Salmivalli, 2010). Alanyazında zorba ve kurban gibi doğrudan zorbalık katılımcıları en fazla ilgiyi çekmiş olsa da, dolaylı katılımcıların veya seyircilerin rolünün anlaşılmasına yönelik artan bir ilgi vardır. Zorbalığı gözlemleyen öğrenciler, bir zorbalık olayına tanık olduklarında farklı şekillerde davranabilirler. Araştırmacılar, seyirci davranışı ile zorbalık arasında bir ilişki bulmuşlardır (Salmivalli, Voeten ve Poskiparta, 2011). Araştırmalar özellikle, çevredeki kişiler zorbayı pekiştirdiklerinde zorbalık davranışının arttığını, bunun aksine çevredeki kişiler müdahale ettiğinde veya mağduru savunduğunda, zorbalık davranışı azaldığını göstermektedir. Çoğu öğrenci bir noktada bir seyirci olarak zorbalığa maruz kaldığından (Rivers, Poteat, Noret ve Ashhurst, 2009) seyirci, daha iyi anlaşılması ve kullanılması gereken zorbalık müdahale programlarının önemli bir yönüdür (Bradshaw, 2015; Polanin, Espelage ve Pigott, 2012).

Araştırmalar cinsiyetin seyirci tutumlarını, savunma ve pasif bekleme davranışını etkilediğini göstermektedir (Pozzoli ve Gini, 2010, Salmivalli ve Voeten, 2004; Caravita

ve diğerleri, 2009; Gini ve diğerleri, 2007). Bazı araştırmalar, zorbalığa tanık olan kızların savunucu ya da pasif izleyici davranışları, erkeklerin ise zorbayı pekiştiren ve zorbaya yardım eden davranışları daha yüksek düzeyde gösterdiklerini ortaya koymuştur (Caravita, DiBlasio ve Salmivalli, 2009; Salmivalli ve Voeten, 2004; Ergül, 2009). Kızlar erkeklere göre savunucu rolünü üstlenme olasılığı daha yüksektir (Ma, 2002; Monks, Ortega-Ruiz ve Torrado-Val, 2002; Nickerson ve diğerleri, 2008; Olweus, 1993; Rigby ve Johnson, 2006; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman ve Kaukiainen, 1996) ancak bu tüm çalışmalarda bulunmamıştır (Nickerson ve Mele-Taylor, 2014).

Zorbalık, zorbalık olaylarına doğrudan veya dolaylı olarak katılan bireyler arasındaki sosyal bir alışveriştir; bireysel bir durum olarak değil, bir grup süreci olarak değerlendirilmektedir. Çünkü zorbalık genellikle bir sosyal grup içinde ortaya çıkmakta ve gruptaki çocuklar bu olayı etkilemekte ya da ondan etkilenmektedir (Salmivalli ve diğerleri, 1996; Sutton ve Smith, 1999). Çeşitli gelişimsel ve ekolojik yaklaşımlar, çocuklar ve çevreleri arasındaki işlemlerin karmaşık doğasını yakalamıştır (Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2010). Çocukların sosyal ağları yetişkinlerinkinden daha karmaşıktır ve ebeveynleri, kardeşleri ve akranları gibi figürlerle olan ilişkilerinin kalitesi, gelişim ve refah üzerinde doğrudan etkilere sahiptir (Nokali, Bachman, Votruba-Drzal., 2010). Çocukların davranışları üzerindeki en yakın sosyal etkiler, çocuğun ev veya okul gibi yakın çevrede etkileşimde bulunduğu bireylerden veya birey gruplarından oluşan mikrosistemde yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Espelage 2014).

Zorbalığın önemli belirleyicilerinden birisi ailelerdir (Papanikolaou, Chatzikosma, ve Kleio, 2011; Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera ve Ortega-Ruiz, 2015; Nocentini, Fiorentini, Di Paola, ve Menesini, 2019). Çocukların aile ortamıyla olan deneyimleri bir dereceye kadar onların okul ortamına uyum sağlama yeteneklerini belirler ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerini etkiler. Ebeveynlik, ergenlerin seçtiği yaşam tarzına katkıda bulunan olumlu karar verme yeteneklerini, davranışlarını ve tutumlarını teşvik etmede önemli bir faktördür (Davids ve Roman, 2014). Ebeveyn-ergen ilişkisi, ergenlerin yaşamları boyunca dahil edebilecekleri kimliklerini, kişiliklerini ve yaşamı sürdürme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Akinsola, 2011; Moawad ve Ebrahim, 2016). Ergenlerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi, ebeveynler tarafından sağlanan destek, kabul ve duygusal keşif için güvenli ortamdan olumlu yönde etkilenebilir (Dumas, Lawford, Tieu ve Pratt, 2009).

Ebeveyn uygulamaları çoğunlukla disiplin ve kontrolün yanı sıra çocukların yaşamlarında sosyo-duygusal ve bilişsel yeterlilik oluşturmak için kullanılan stratejiler

aracı olarak sıcaklık ve desteğe odaklanır (Akinsola, 2011). Bu ebeveyn uygulamaları Baumrind (1971) tarafından geliştirilen ebeveynlik stilleri aracılığıyla tanımlanmaktadır. Bu stiller demokratik, otoriter ve izin verici anne baba tutumlarını içermektedir (Akinsola, 2011).

Ebeveynlerin demokratik, otoriter veya aşırı koruyucu davranması çocuğun farklı sosyal davranışlar geliştirmesini sağlayacaktır (Yurttaş, 2010). Ebeveynleri tarafından reddedilen ve baskıcı aile ortamı, sosyal ilişki geliştirmede başarısız olmaya yol açabilmektedir (Yörükoğlu, 2019). Demokratik aile ortamında yetişen, anne babayla olumlu ilişkiler içinde olan ergenlerin akranlarıyla olumlu ilişkiler kurdukları belirtilmektedir (Hortaçsu, 2003; Akt. Totan ve Yöndem, 2007; Kulaksızoğlu, 2004)

Demokratik anne baba tutumu, sosyal ve bilişsel işlevsellik (Baumrind, 1993), sosyal uyum ve sosyal yeterlilik (Fagan, Newash & Schloesser, 2000), benlik saygısı (Carlson, Uppal ve Prossner, 2000) ve kendine güven (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons ve Whitbeck, 1992) gibi olumlu çocuk sonuçlarıyla pozitif yönde ilişkilidir. Demokratik anne baba tutumuna sahip çocukların neşeli, yetenekli ve başarılı (Maccoby, 1992) ve dirençli çocuk (Barocas, Seifer ve Sameroff, 1985) olma olasılıkları daha yüksektir. Ebeveynlerini demokratik olarak tanımlayan ergenler psikososyal yeterlilik değerlendirmelerinde en yüksek puanları alırken, psikolojik ve davranışsal işlev bozukluğu göstergelerinde en düşük puanları almaktadırlar (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991; Mantzicopoulos ve Oh-Hwang, 1998). İzin verici ebeveynlik ise daha düşük başarı duygusu (Baumrind, 1971), dürtü kontrolü eksikliği (Maccoby ve Martin, 1983) ve daha düşük özerklik (Baumrind, Larzelere ve Owens, 2010) gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Otoriter anne baba tutumunda çocuk genellikle katı bir disiplin altında ve yeterli duygusal destek ve sıcak ilgi gösterilmeden yetiştirilir. Araştırmalar otoriter ailelerde yetişen çocukların düşük özsaygı ve yüksek kaygı gibi benlik sorunları yaşadığını, ilişkilerinde onay aradıklarını ve genellikle psikolojik uyum sorunları yaşadıklarını göstermektedir. İzin verici anne baba tutumunda ise demokratik/ dengeli tarza benzer biçimde ailede sıcak ilgi ve kabul söz konusudur, ancak çocuğa gerektiğinde sınırlama getirme ya da çocuğu kontrol etme konusunda gevşek davranılır. İzin verici ebeveynlik, daha düşük başarı duygusu (Baumrind, 1971), dürtü kontrolü eksikliği (Maccoby ve Martin, 1983) ve daha düşük özerklik (Baumrind, Larzelere ve Owens, 2010) gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. İzin verici ailelerde yetişen çocukların stresle başa çıkma,

kendini düzenleme, duygularını kontrol etme ve sorumluluk alma gibi konularda sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir (Darling ve Steinberg, 1993, Spera, 2005).

Mulvey, Gönültaş, Goff, Irdam, Carlson, DiStefano ve Irvin (2018), olumlu aile yönetiminin savunuculardan oluşan ailenin karakteristiği olduğunu, açık kurallarla ve çocuk ile ebeveynler arasındaki açık iletişimle tanımlandığını belirtmişlerdir. Savunucuların ailesinin genellikle iyi organize olduğunu, net kurallara sahip olduğunu, duyguları paylaşmaya açık olduğunu ve daha fazla uyum ve daha az çatışma olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Mazzone ve Camodeca (2019), daha az işlevsel olan ailelerin savunma davranışlarını azalttığını ve zorbalıkta saldırgan davranışları artırdığını bulmuşlardır. Ebeveynlerin kabul ve ilgi gören, açık kurallar ve sınırların olduğu bir aile ortamında yetişen bireylerin zorbalığa tanık olduklarında müdahalede bulunma olasılığının yüksek olması beklenir. Banks, Blake ve Joslin (2013), çocuklarına seyirci olarak olaya karışmamayı öğreten ebeveynler ile çocukların ya müdahale etmemeyi ya da olumsuz bir şekilde zorbalığa katılmayı tercih ettiği bildirilen ebeveynler arasında bir ilişki bulmuştur.

Hem akranlar hem de ebeveynler gençlerin yaşamlarında oldukça merkezi bir konumdadır ve bunların etkilerini anlamak için akran ve ebeveynlik ilişkilerini birlikte incelemek önemlidir (Darling ve Steinberg, 1993). Anne baba tutumu, ergenin kişiliği ve duygusal yaşantısıyla bir araya gelerek arkadaş ilişkilerini etkilemektedir (Yaban, Sayıl ve Kındap Tepe, 2013). Sosyal davranışların birçoğu anne ve babadan öğrenilmekte, bu davranışlar yoluyla da arkadaşlarla etkileşime geçilmektedir (Bandura, 1977). Anne babalar olumlu, destekleyici veya saldırgan davranışlar ile ergenlere model olmaktadır. Anne ve babanın destekleyici davranışları, ergenin arkadaşlarına yönelik destekleyici davranışlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bunun yanında ergenin akranlarına yönelik destekleyici davranışları arttıkça arkadaşlık ilişkilerinin de olumlu yönde olduğu bulunmuştur (Gökalp, 2020).

Ergenlik döneminde genç akranları tarafından onay görmek istemekte, arkadaşlarının ilgi, değer ve tutumlarını benimsemektedir. Ergenlik dönemindeki gençler, sosyal açıdan kabul görme, başkaları tarafından sevilme, bir gruba ait olma gibi temel sosyal gereksinimlerini karşılayabilmek için akran grubunun isteklerine boyun eğme eğilimindedir. Akran baskısı, bireyin içinde bulunduğu yaş grubunun aktivitelerinde bir şeyi yapmak için bireye ısrar edilmesinde ve onu cesaretlendirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Santor, Messervey ve Kusumakar, 2000).

Akran baskısı okul bağlamında zorbalığın en önemli belirleyicilerinden biridir (Cook, Williams, Guerra, Kim ve Sadek, 2010). Akran baskısı, belirli akran normlarıyla tutarlı hissetme, düşünme ve davranma baskısı olarak anlaşılabilir. Akran grubunun normları, seyirciye zorbayı ve ya mağduru desteleyen bir davranışta bulunmak konusunda etkide bulunabilir. Akran baskısının saldırganlığı %62,7 oranında açıkladığı ve saldırganlık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (İnan, 2017)

Rigby ve Johnson (2006), öğrencilerin aktif savunucular olarak hareket etmeye hazır olmalarının, akranlarının beklentilerinden gelen baskıdan veya akranları tarafından kabul edilme arzusundan etkilenebileceğini bulmuştur. Akran baskısı, seyirci davranışı için oldukça belirleyici bir etkide bulunur. Pozzoli ve Gini (2010), ortaokul öğrencilerinin yalnızca zorbalığa müdahale etme konusunda akran baskısının düşük olduğu durumlarda kişisel normlarına göre hareket ettiklerini bulmuşlardır. Akran baskısının orta ve yüksek düzeyde olduğu durumlarda ortaokul öğrencileri akran normlarına daha uygun davrandığı görülmektedir.

Steinberg'e (1987) göre akran baskısına yatkınlıkla ilişkili çeşitli aile özellikleri vardır. Ergenlerin antisosyal akran baskısına yatkınlığının aile yapısı ve aile dinamikleriyle ilişkili olduğu savunulmaktadır. Örneğin, ebeveyn denetiminin yüksek olması, antisosyal davranışlarda bulunmaya yönelik akran baskısına daha az duyarlılıkla ilişkilidir. Ayrıca Tolan ve Cohler (1993), hoşgörülü, disiplinde tutarsız ve davranışlarını denetleyen veya denetleme olasılığı düşük olan ebeveynleri olan ergenlerde akran baskısına duyarlılığın daha yüksek olduğunu öne sürmektedir. Benzer şekilde Lam (2003), anne baba davranışları ile ergenlerin baskısına yönelik hassasiyetleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, anne babalarından yüksek oranda denetim, destek ve özerklik desteği algılayan ergenlerin akran baskısına daha az boyun eğdiğini bulgulamıştır.

Seyirci müdahale davranışı, birçok kaynakta prososyal seyirci davranışı (prosocial bystander intervention) olarak adlandırılmaktadır (Jenkins ve Fredrick, 2017; Anker ve Feeley, 2011; Banyard, 2008; Evans ve Smokowski, 2015; Hennely, Hussain, Hale, Cadle, Brooke ve Davies, 2019). Prososyal davranışlar, bir başka kişi veya gruba fayda sağlama amacı güden, herhangi bir ödüllendirme beklentisi olmaksızın gönüllü olarak yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Zahn Waxler, Radke Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992). Seyircilerin savunma rolü üstlenerek mağdura yardım etme davranışı bir prososyal davranış biçimi olarak kabul edilmektedir. Pozzoli ve Gini (2010) de zorbalık durumlarında seyirci müdahale davranışını, günlük yaşamda ihtiyaç sahibi

insanlara yönelik genel fedakar davranışlardan bazı açılardan farklılık gösterebilen özel bir prososyal davranış tipi olarak belirtmişlerdir. Lan (2022) Çinli ergenlerin anne baba tutumları ve bilişsel esneklik ile prososyal davranış arasında ilişkileri incelemiştir. Anne Baba tutumları ile prososyal davranış arasındaki ilişki, ergenlerin bilişsel esnekliğine bağlı olarak değişmektedir. Özellikle, bilişsel esneklik, destekleyici ebeveynlik tutum-olumlu sosyal davranış bağlantısını güçlendirmektedir.

Ayrıca bir çocukta bilişsel esneklik düzeyi yüksek olduğunda ise, akranlarıyla ilişkili çatışma ve problemleri çözmede daha başarılı oldukları görülmektedir (Bonino ve Cattelino, 1999; Akt. Basut, 2020). Başkalarının psikolojik bakış açısını hayal etme eğilimi daha yüksek olan ergenlerin, diğerlerine yönelik olma ve başkalarının ihtiyaçlarının farkında olma olasılıkları daha yüksek olabilir. Bu nedenle, bilişsel açıdan daha esnek bireyler, başkalarına yardım etmenin yollarını bulma konusunda, esnekliği düşük olanlara göre daha iyi olabilir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik ve zorbalığa seyirci müdahale davranışı ile ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bilişsel esneklik ile empati (Akçakaya, 2021; Cai ve Qi, 2023; Oral ve Kolburan, 2019) ve öz yeterliğin (Bilgin, 2009a; Martin ve Anderson, 1998) ve ilişkili olduğu araştırmalar vardır. Benzer şekilde zorbalığa seyirci müdahale davranışını ile empati (Çelik, 2022; Gini, Albiero, Benelli ve Altoè, 2008; Jenkins ve Nickerson, 2017) ve öz yeterlik (Thornberg ve Jungert, 2013; Krieger, Serrano ve Neighbors, 2017; Thornberg, Wänström, Elmelid, Johansson ve Mellander, 2020) de ilişkilidir. Bilişsel esneklik ve zorbalığa seyirci müdahale davranışının ilişkili oldukları kavramlar açısından aralarında dolaylı bir ilişki olduğu varsayılabilir.

Araştırma kapsamında, erken ergenlik döneminde yer alan ortaokul öğrencilerinin yetiştikleri anne baba tutumu, akranları ile ilişkilerine bağlı olarak akran baskısı ve davranışlarına yön veren bilişsel esneklik düzeylerinin, cinsiyet farklılıklarını da inceleyecek şekilde zorbalığa seyirci müdahale davranışları ile nasıl ilişkilendiği incelenecektir.

1.2. Araştırma Amacı

Bu araştırmanın temel, zorbalığa seyirci müdahalesinin ortaokul kademesindeki öğrencilerde cinsiyet, bilişsel esneklik, akran baskısı ile anne baba tutumu ve alt

boyutları(kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme) değişkenleri açısından yordanıp yordanmadığını incelemektir.

Araştırmanın temel amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Cinsiyet, BEÖ toplam puanları, ABÖ toplam puanları, ABTÖ kabul/ ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme alt boyutu puanları ile ZSMÖ toplam puanları arasında anlamlı ilişki vardır.
2. Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı ve Anne Baba Tutumu (kabul/ ilgi, psikolojik özerklik, denetleme alt boyutları) değişkenleri Zorbalığa Seyirci Müdahale değişkenini yordamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri okul ortamında karşılaştıkları zorbalık, gençler için çok sayıda kısa ve uzun vadeli olumsuz sonuçları olan ve okulun duygusal ve sosyal ortamı üzerinde bozucu bir etki oluşturarak, zorba, kurban ve olaya tanıklık eden bütün öğrenciler için eğitim öğretim süreçlerinin etkililiğini olumsuz yönde etkiler. (Banks, 1997).

Zorbalığa maruz kalan çocukların kaygılı olma ve baş ağrısı, baş dönmesi gibi psikosomatik şikâyetler yaşama olasılıkları da daha yüksektir (Natvig, Albrektsen ve Qvarnstrom, 2001), güvensizlik ve kendinden şüphe etme duygularıyla mücadele ederler (Stevens, Oost ve Bourdeaudhuij, 2000), zorbalığa maruz kalmayan akranlarına göre depresyona girme (Hanish ve Guerra, 2002) ve kendilerine zarar verme (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine ve Maughan, 2008) olasılıkları daha yüksektir ve okulda silahlı saldırı gerçekleştiren çocukların %71'i kronik olarak zorbalığa maruz kalmıştır(Vossekuil, Fein, Reddy, Borum ve Modzeleski, 2002).

Zorbalığa maruz kalan çocuklar, akademik olarak düşük notlara ve yüksek devamsızlık oranlarına sahip olmakta(Irving ve Parker-Jenkins, 1995; Sraabstein ve Piazza, 2008; Nishina ve Juvonen, 2005), okuldaki etkinliklere motive olamamakta, okula isteksiz bir biçimde gitmekte ya da okula gitmeyi reddetmekte, okulu güvensiz bir yer olarak görmekte ve okulu mutsuz bir yer olarak tanımlamaktadır (Rigby, 2004; Olweus, 2005). Bu durumda okulda zorba davranışlarda bulunan ve ya zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okula yönelik öznel değerlendirmeleri ve yaşam kalitesi algılarının

değişebileceği söylenebilir (Cenkseven Önder ve Sarı,2012). Amerika’da yapılan bir araştırmada ise 12-18 yaşları arasındaki öğrencilerin %75’nin en az bir kere zorbalığa maruz kaldığını kız ve erkeklerin %14’nün olaydan dolayı travma geçirdikleri belirtilmektedir (Ma, 2001).

Araştırmalar erkeklere kıyasla kadınların daha büyük bir yüzdesinin zorbalığa tanık olduğunu bildirdiğini (Rivers ve Noret, 2010; Rivers ve diğerleri, 2009) ve seyirci olan kadınların zorbalığa tanık olan erkeklerden daha fazla sıkıntı yaşayabileceğini (Brinkman ve Manning, 2016) göstermektedir. Zorbalıkta seyirci müdahale davranışında cinsiyet ile ilgili araştırma bulguları karmaşıktır. Araştırmalar çoğunlukla kızların erkeklere oranla seyirci müdahale davranışında bulunma oranının daha yüksek olduğunu öne sürmektedir (Caravita, DiBlasio ve Salmivalli, 2009; Menesini, Codeseca, Benelli ve Cowie, 2003; Pozzoli ve Gini, 2010; Salmivalli, 2001a; Salmivalli, Kaukiainen ve Lagerspetz, 1998; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman ve Kaukiainen, 1996; Salmivalli ve Voeten, 2004). Bir araştırma erkeklerin kızlardan daha fazla savunucu rol üstlendiği sonucuna ulaşmıştır (Nickerson ve Mele-Taylor). Bazı araştırmalarda ise cinsiyete dayalı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşamamıştır (Jenkins ve Nickerson, 2017; Trach, Hymel, Waterhouse ve Neale, 2010).Bu nedenle, seyircilerin davranışlarındaki cinsiyet farklılıklarına ilişkin bulgular tutarsızdır, bu durum yaştan da etkilenebilir ve seyircilerin tanık olduğu zorbalığın türüne bağlı olarak farklılık gösterebilir.

Zorbalıkla konusunda yürütülen araştırmalar, başkalarına yönelik zorbalığın ve saldırganlığın tipik olarak yalnızca saldırgan ve kurbandan daha fazlasını içerdiğini kabul ederek, zorba ve kurban arasındaki ikili ilişkiden, zorbalığın öğrenciler arasında nasıl gerçekleştiğini anlamaya çalışırken daha geniş akran grubunu ve sosyal ekolojiyi kapsayacak şekilde odağını genişletmiştir (Atlas ve Pepler, 1998). Zorbalık bir grup olgusu olarak kabul edilir; olaylar %80’den fazla akran tanıkların veya seyircilerin varlığında meydana gelir (O’Connell, Pepler ve Craig, 1999). Bazı durumlarda, başkalarına zorbalık yapan bireyler, akranları arasında yüksek statü kazanma ve ya statülerinin koruma isteğiyle motive olabilirler (Rodkin, Espelage ve Hanish, 2015). Bu nedenle, zorbalığın halka açık şekilde sergilenmesinde, seyirciler sosyal statü sağlayan ve zorbaya yardım ederek, onu güçlendirerek veya sadece gözlemleyerek davranışın sürdürülmesini sağlayan ve zorbanın popülerliğini onaylayan seyirciler olarak görev yapabilirler. Ancak seyirciler, zorbalığın başarısız olmasına neden olmak ve zorbalık sonucu ortaya çıkan sosyal ödülleri bozmak için müdahale edebilir (Salmivalli, 2010). Bu

nedenle, seyirci davranışlarını etkilemek, hem zorba olarak çocuğun motivasyonunu engellemenin hem de savunmasız çocukları daha fazla mağduriyetten korumanın etkili bir yolu olabilir.

Çevredeki kişiler mağdur adına tepki gösterdiğinde genellikle zorbalık olayına son vermede etkili olurlar. Zorbalık durumlarının yarıdan fazlası (%57) zorbalığa uğrayan öğrenci adına bir akran müdahale ettiğinde sona ermektedir (Hawkins, Pepler ve Craig, 2001). Günümüzde öğrenciler arasında zorbalığın aşırı yaygınlığı ve ciddiyeti nedeniyle, zorbalığa tanık olan çocuklar, zorbalığı azaltma potansiyellerini kullanmadıkları düşünülebilir. Akranlar, zorbalık durumlarına tanık olduklarında ne yapacaklarına inandıkları ile gerçekte ne yaptıkları arasında büyük bir boşluk bulunmaktadır. Aslında çocuklar ve ergenler genellikle zorbalığı onaylamadıklarını bildirmektedir ancak araştırmalar, çevredekilerin mağdura yardım etme ihtimalinin düşük olduğunu ve eksikliğin yaşla birlikte giderek daha muhtemel hale geldiğini gösteriyor (Rigby ve Johnson, 2006; Salmivalli, 2010). Zorbalık yaygınlığının erken ergenlik yıllarında, özellikle ortaokulda zirve yaptığı araştırmalar sonucunda görülmektedir, ancak aynı zamanda, saldırganlık bu yıllarda daha fazla onaylandığından ve daha yüksek sosyallik ile ilgili hale geldiğinden, öğrencilerin zorbalık durumlarında hedef alınan bir akrana yardım etme olasılıklarının daha düşük olduğu araştırmalarca ortaya konulmuştur (Jenkins ve Nickerson, 2017).

Rigby ve Slee'nin (1991) zorbalık davranışlarına yönelik tutumlarla ilgili çalışmalarında öğrencilerin çoğunun genelde kurbanlara sempati beslediğini ve zorbalık davranışlarına karşı oldukları rapor edilmiştir. Ancak seyirciler kurbanın yaşadığı sıkıntıyı hissetseler de duruma müdahalede bulunmak için sorumluluk almakta istekli değillerse müdahalede bulunmayacakları ve pasif kalacaklarını ifade etmektedirler. Benzer şekilde seyirci olanlar zorbanın sonraki hedefi olma endişesi sebebiyle sorumluluk alma ve yardım etme davranışında bulunamayabilirler (Lodge ve Frydenberg, 2005; Pozzoli ve Gini, 2010)

Akran zorbalığı bağlamında mağdurun lehine müdahale etmek riskli bir davranış temsil eder; çünkü savunucu, güçlü bir zorbayla ve çoğunlukla da destekleyici bir grupta yüzleşmek zorundadır. Zorbaların kurbanlar yönünde sahip oldukları güç farklılığı, akranlarının kendini korumaya yönelik endişeleriyle birleştiğinde, toplum yanlısı müdahaleleri de sınırlayabilir (O'Connell, Pepler ve Craig, 1999). Midgett, Dumas, Trull ve Johnson, (2017) okuldaki çocukların %60'ının zorbalığa seyirci rolünde bulunduklarını ancak müdahalede bulunurlarsa kendilerinin de tehlikede olacaklarını

düşündükleri ve bunun neticesinde sonraki kurban olacakları endişesiyle seyirci rolündeki kişilerin zorbalığa müdahalede bulunmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir.

Zorbalık olaylarına katılan bireylerin rolleri yetiştikleri aile tutumundan etkilenir. Ailenin çocuğu üzerindeki denetleyici tutumları, kontrolü, kabulü, ilgisi ve çocuğu ile iletişimi zorba ya da kurban statüleri ile ilişkili bulunmaktadır (Bernstein ve Watson, 1997; Stevens, De Bourdeaudhuij ve Oost, 2002; Holmes ve Holmes-Lonergan, 2004; Olweus, 2005; Smokowski ve Kopasz, 2005; Akt. Totan ve Yöndem, 2008).

Otoriter anne babalar tarafından yetiştirilen çocukların okulda düşük performans gösterdikleri, özgüven ve öz saygıdan yoksun oldukları ve sosyal açıdan daha az becerikli oldukları da keşfedilmiştir (Hinshaw, Zupan, Simmel, Nigg ve Melnick, 1997; Parke ve Buriel, 1998; Jones, Rickel ve Smith, 1980). Çocukların daha az etkili sosyal problem çözme becerileri kullanması ile otoriter ebeveynliğin bir işareti olan güçlü ebeveyn kısıtlayıcılığı arasında bir bağlantı bulunmaktadır. İzin verici anne baba tutumunda yetişen çocuklar daha az başarılıdır, akran baskısına karşı çaresizdirler ve riskli davranışlarla bulunma olasılıkları yüksektir (Baumrind, 1991; Darling, 1999). Demokratik anne baba tutumu en etkili ve yararlı ebeveynlik olarak kabul edilir. Ebeveynlerinden kabul ve sıcaklık gören, özerkliği desteklenen, net ve makul kural ve sınırlar ile yetişen çocuklar, sosyal problem çözme, prososyal davranışta bulunma, zorbalığı aktif savunma olasılıkları yüksektir. (Chapin ve Stern, 2021; Lan, 2023; Sucu, 2020) Palmer (2009) demokratik anne baba tutumunun çocukların uyumuyla pozitif yönde ilişkili olduğunu, otoriter ve izin verici tutumun ise negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Zorbalık olaylarında seyirci davranışı gerçekleştiği sosyal bağlamdan etkilenmektedir. Sosyal davranışların birçoğu anne ve babadan öğrenilmekte, bu davranışlar yoluyla da arkadaşlarla etkileşime geçilmektedir (Bandura, 1977). Anne babalar olumlu, destekleyici veya saldırgan davranışlar ile ergenlere model olmaktadır. Ergenlik dönemine girilmesi ile birlikte ergen gelişim dönemi gereği özerkleşmek ister, aileden uzaklaşır, akranlarına yönelir. Akranlarla ilişkiler bir yandan gelişimi destekleyici bir işlev sağlarken, diğer yandan bazı durumlarda saldırganlık, şiddet ve zorbalık davranışları ile ilişkilendirilmektedir.

Ergenlik döneminde akranların etkisi ergenin davranışlarında oldukça belirleyici hale gelmektedir. Gini (2008) bir çocuk mağdurla empati kursa ve zorbalığın yanlış olduğunu düşünse de grup düzeyindeki değişkenlerin (örn. akran kabulü ihtiyacı, kontrolün zayıflaması veya saldırgan eğilimlerin engellenmesi, sorumluluğun

dağıtılması vb.) onu zorbalığa katılmaya, zorbayı desteklemeye ve ya en azından pasif seyirci olmaya teşvik edebileceğini belirtmiştir.

Zorba veya mağdurla arkadaş olmak da tanıkların kimin tarafında yer alacaklarının bir yordayıcısı olarak görünmektedir (Oh ve Hazler, 2009). Bellmore, Ma, You ve Hughes (2012) seyircilere odaklanan araştırmalarında kurbanın, kişinin arkadaşı olmasının seyirci olan kişilerin davranışını değiştirdiğine yönelik sonuçlar bulunmuştur. Akran grubunun büyüklüğü açısından bakıldığında ise zorba, zorbayı savunanlar ve pekiştirenler daha büyük, mağdurlar, izleyiciler ve mağduru savunanlar ise daha küçük arkadaş grubuna sahip görünmektedirler (Salmivalli, Huttunen ve Lagerspetz, 1997).

Zorbalığa seyirci müdahale davranışı, nasıl ve nerede müdahale edileceği, müdahalenin türü, akran grubunun etkisi gibi riskler ve kararlarla dolu bir süreci içerir. Bonino ve Cattelino, (1999) çocuğun yüksek bilişsel esneklik düzeyinin akranlarıyla ilişkili çatışma ve problemleri çözmede başarı sağladığını belirtmişlerdir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler çözümleyici ve dikkatli olarak sosyal ilişkilerinde diğer bireylerin problem çözmelerine katkıda sağlayabilir, uyumsuz ve zorlayıcı düşünceleri bırakıp, uyumlu ve dengeli düşünceleriyle seçenekler yaratmakta ve zor durumlar içerisinde çıkabilirler (Bilgin, 2009a). Zayıf akran ilişkileri aynı zamanda bilişsel esnekliğin bozulmasıyla da ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, savunucular arasında gözlemlenen olumlu sosyal davranış, güçlü öz düzenleme yeteneği ve yapıcı problem çözme ile ilişkilidir (Eisenberg, Carlo, Murphy ve Van Court, 1995).

Zorbalığın seyirci müdahalesinin zorbalığı durdurma ve azaltma üzerindeki belirgin etkisi değerlendirildiğinde seyirci müdahalesine ilişkin daha fazla araştırma yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırma, çocuğun bireysel, aile ve akran normlarını bir sistem olarak ele alıp, seyirci müdahale davranışı ile nasıl ilişkilendiğini, zorbalığın en çok zirve yaptığı ortaokul kademesinde incelemeyi amaçlamaktadır.

Seyircilerin aktif savunmasının (örneğin öğretmenden yardım istemek) veya pasif seyirci davranışlarının (örneğin sessiz izleyici olarak kalmak) zorbalığı durdurabileceği veya teşvik edebileceği göz önüne alındığında (Clarkson, Axford, Berry, Edwards, Bjornstad, Wrigley ve Hutchings, 2016; Pozzoli ve Gini, 2010; Salmivalli, 1999), zorbalığa tanık olan kişilerin davranışlarıyla ilişkili faktörleri araştırmak, müdahaleler için kritik çıkarımlar sağlayabilir. Mevcut çalışma, seyircilerin zorbalık seyirci müdahalesine ilişkin bilişsel süreçlerinin, hem bireysel hem de kişilerarası etkilerin nasıl

ilişkilendiğinin araştırılmasının ve yetkin sosyal aktörler olarak seyircilere ışık tutarak, gelecek araştırmalar için farkındalık sağlamak amaçlanmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada örnekleme yer alan bireylerin kullanılan ölçeklere verdikleri yanıtların onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlıklar

1. Bu araştırma Adana İli Seyhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi iki ortaokulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ilgili ölçme araçlarının ölçtükleri niteliklerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bilişsel Esneklik: Beliri bir duruma uyum sağlamak için veya çeşitli problemler için birden çok strateji üretirken ve uygularken bir düşünceden diğerine serbestçe geçme yeteneğini olarak tanımlanabilir.

Akran Baskısı: Kişinin isteyip istememesinin anlamlı olmadığı, bir şey yapmaktan kaçınmak veya bir şeyi yapmak için, yaş ve akran grubunun bireye ısrar etmesi ve cesaretlendirmesidir.

Anne Baba Tutumu: Ebeveynlerin çocuklarla etkileşimlerinde çocuğa yönelttikleri tutumların, davranışların ve beklentilerin bütünü olarak tanımlanmaktadır

Zorbalığa Seyirci: Zorbalık durumları meydana geldiğinde olaya katılmayan ama tanık olan kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Zorbalığa Seyirci Müdahalesi: Bireylerin karşı karşıya kaldıkları olaylarda nasıl tepki verecekleri ve ya hangi tutuma sahip olacakları olarak tanımlanabilir (Latané ve Darley, 1970).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar tartışılmıştır. Zorbalık, zorbalık türleri, zorbalık rolleri, seyirci etkisi, zorbalıkta seyirci müdahale modeli, seyirci müdahalesine etki ettiği düşünülen araştırma kapsamında ele alınan değişkenler olan cinsiyet, bilişsel esneklik, akran baskısı ve anne baba tutumu hakkında ayrıntılı kuramsal bilgilere değinilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Zorbalık

Zorbalık son zamanlarda araştırmacılar, eğitimciler, okul yöneticileri, ruh sağlığı uzmanları ve araştırmacılar arasında önemli bir konu haline gelmiştir. Okuldaki silahlı saldırılar gibi trajik olaylar, kamuoyunun dikkatini okullardaki şiddete odaklamış olsa da, zorbalık gibi daha düşük profilli saldırganlık biçimleri günlük olarak gerçekleşmekte ve çoğu genci bir şekilde olumsuz etkilemektedir. Zorbalığın sadece zorba kurban arasında geçtiği ve mağduru olumsuz etkilediği gibi yaygın yanlış düşünceye karşın, araştırmacılar zorbalığın meydana geldiği çevredeki tüm bireyleri, zorbalık olaylarındaki rolleri değişse de kısa ve uzun vadede olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Ross'un (2002) gözlemlediği gibi zorbalığa doğrudan karışmayan çocukların neredeyse tamamı dolaylı yoldan tanık olarak dahil oluyorlar ve zorbalığı görmeseler bile en azından duyuyorlar, bu çerçevede zorbalık okuldaki herkesi etkilemektedir diyebiliriz (Weisbein, 2007).

1982 yılında Norveç'te ortaokul çağındaki olan 3 erkek çocuğun (10-14 yaş arası) akranları tarafından zorbalığa maruz kalmasının ardından intihar etmesinin gazetelerde yer almasıyla zorbalık, araştırmacılar tarafından ciddi olarak bu yıllardan sonra ele alınmaya başlanmıştır. Norveç Eğitim Bakanlığı bu olayın akabinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında zorbalık olaylarıyla baş etmek için ülke çapında bir program başlatmıştır.

Zorbalıkla ilgili ilk çalışmaların 1970' li yıllarda İsveç'li bir hekim olan Heinemann' ın okul bahçelerinde çocukların davranışlarını gözlemleyerek okul zorbalığı konusuna dikkat çekmesi ile başlamıştır. Yürütülen çalışmaya halkın gösterdiği ilgi sonucu aynı yıllarda Norveçli bilim insanı Dan Olweus, zorbalık konusundaki çalışmaları

ile uluslararası çapta ilk öne çıkan isim olarak tanınmaktadır. Dan Olweus' un çalışmalarıyla birlikte ABD, Kanada, Avrupa, Japonya ve Yeni Zelanda gibi birçok başka ülkede de zorbalık üzerine araştırmalar yürütülmüştür (Smith ve Brain, 2000; Kaiser ve Rasminsky, 2003).

Öğrencilerin hayatında önemli bir yeri olan zorbalığın araştırmacılar tarafından çeşitli tanımları yapılmıştır. Literatürde kullanılan en yaygın zorbalık tanımı Olweus (1994) tarafından yapılmıştır; bir ya da birden fazla kişinin kendilerinden yaşça veya fiziksel olarak dezavantajlı bir veya birden fazla kişiye düzenli olarak tekrarlanan, kasıtlı fiziksel temas, kötü sözcükler kullanma, yüz mimikleri, isteklerini yerine getirmeye zorlama gibi olumsuzluklar içermesi gereken davranışlardır. Başka bir anlatımla zorbalık olarak tanımlanan davranışların, hem bireyin kendisine hem çevresinde bu davranışa maruz kalan bireylere hem de duruma tanık olan, gören ya da duyan diğer bireylere olumsuz etkileri vardır. Zorbalık davranışları genellikle birilerine isteyerek eziyet etmek ya da eziyete etmeye girişmek olarak nitelendirilebilecek eylemleri içermektedir (Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010).

Olweus, çalışmalarında zorbalık kavramını önceleri “mobbing” olarak ifade etmiştir. ‘‘Bir grup tarafından yapılan şiddet’’ anlamına gelebilen “mobbing” sözcüğüne karşın İngiliz araştırmacılar tanımı daha da genişletmiş, grupsal şiddete bireysel şiddeti de eklemişlerdir (Pikas 1989). Olweus da yıllar içinde zorbalık üzerinde tanımlarını geliştirmiş ve zorbalığı bir ya da bir grup kişi tarafından yapılan bir eylem olarak ifade etmiştir. Zorbalığın bunun dışında şiddet ve saldırganlıktan ayrılan yönleri üzerinde durulmuştur. (Pirc, Pecjak, Podlesek ve Štirn, 2023)

Zorbalık, saldırganlık ve şiddet kavramlarının, kimi zaman birbirinin yerine kullanıldığı gözlenir ve bu kavramların aynı anlama geldiği de düşünülebilir. Oysa alan yazında bu kavramların ortak özelliklerinin olmasının yanında, birbirlerinden farklı olduklarını belirten bilgilere de rastlanmaktadır. Zorbalık, başka bir kişiye zarar vermek, korkutmak veya aşağılamak için zaman içinde tekrarlanan kasıtlı eylemler olarak tanımlanır (Olweus, 1993). Saldırgan bir eylem, yalnızca failin fiziksel veya sosyal olarak kurbandan daha güçlü olduğu durumlarda zorbalık olarak tanımlanır (Baldry ve Farrington, 2007; Olweus, 1993).

Gini ve Pozzoli (2009) tarafından yapılan bir meta-analiz, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin psikosomatik sorunlar, düşük duygusal uyum, zayıf akran ilişkileri, sağlık sorunları ve akademik uyum sorunları yaşama riskinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

2.1.2. Zorbalık Türleri

Zorbalık konusu ilk ele alındığı yıllarda ortaya konulan zorbalık türlerine ilişkin sınıflandırma zaman içerisinde geliştirilerek günümüze kadar gelmiştir. Olweus (1993, 1997) önceleri zorbalığı fiziksel ve sözel zorbalık olarak gruplamış, daha sonra doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak yeniden ifade etmiştir. Doğrudan zorbalık fiziksel ya da sözel yollarla bireye zarar vermeyi amaçlayan vurmak, itmek, tekmelemek, alay etmek, isim takmak gibi; dolaylı zorbalık kurbanı sosyal çevresi ile ilişkileri üzerinden zarar vermeyi amaçlayan arkadaşlarından ve içinde bulunduğu akran gruplardan uzaklaştırmaya çalışarak yalnızlaştırmaya yönelik tutumları içermektedir.

Sullivan, Cleary ve Sullivan (2004) çalışmalarında zorbalığı fiziksel zorbalık, fiziksel olmayan zorbalık ile mala ve ya eşyaya zarar verme olarak üç kategoride, fiziksel olmayan(sosyal) zorbalığı ise, sözel ve sözel olmayan zorbalık şeklinde iki alt kategori halinde ayırmışlardır. Pişkin (2005) ise zorbalığı sınıflandırırken fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama- yalnızlaştırma, dedikodu yayma ve kişinin malına ve eşyalarına zarar verme şeklinde beş kategoride incelemiştir. Pişkin ve Ayas (2007), ergen bireyler ile yaptıkları araştırmalar sonucunda Pişkin'in (2005) ilk ortaya attığı beş zorbalık kategorisine cinsel zorbalık türünü de ekledikleri görülmektedir.

Cole, Cornell ve Sheras (2006) ise zorbalığı üç sınıfta ele almaktadır. Bunlar; fiziksel zorbalık (kurbanı yönelik tekrar eden tekme atmak, itmek veya vurmak), sözel zorbalık (kurbanla alay etmek, dalga geçmek.), sosyal/ilişkisel zorbalık (başkalarının bireyi algılama ve yanıt verme biçimini değiştirerek akran grubu içerisindeki sosyal statüsünü değiştirmek) şeklindedir.

Dupper (2013) ise çalışmalarında zorbalığı beş kategoride sınıflandırarak ele almıştır. Bunlar; fiziksel, sözel, ilişkisel, siber ve cinsel zorbalık olarak sayılabilir. Ayrıca Midgett ve diğerleri (2017) ise zorbalığı yedi kategoride sınıflandırdıkları görülmektedir. Bunlar: (1) isim takmak, hakaret etmek, alay etmek (2) söylenti konusu olmak; (3) itilmek; (4) faaliyetlerden kasıtlı olarak dışlanmak; (5) tehdit edilmek; (6) yapmak istemedikleri şeylere zorlanmak; (7) mallarına, eşyalarına zarar vermek şeklindedir.

Fiziksel Zorbalık: Cole ve diğerleri (2006) bu zorbalık türünü zorba tarafından kurbanı yönelik kasıtlı ve tekrar eden biçimde fiziksel temas da gerektiren vurma, itme, tekme atma gibi eylemlerde bulunmak olarak tanımlamaktadır. Pişkin (2002) ve Kapıcı (2004) araştırmalarında öğrencilerin yaklaşık %30 ile %40 oranında fiziksel zorbalık yaşadıkları sonuçlarını ortaya koymuşlardır.

Sözel Zorbalık: Sözel zorbalık kurbanı rencide edecek, onurunu kıracak bir biçimde alay etme, dalga geçme ve isim takma davranışlarını içerir (Cole vd, 2006). Ayrıca hakaret etme, tehdit, küfür etmeyi barındırır Aynı şekilde Harris ve Petrie (2003) çalışmaları sonucunda zorbalığa uğramanın en yaygın biçiminin, sözel zorbalık biçimi olduğunu bulmuşlardır. Gökler (2009) çalışmasında, zorbalık türlerinden bireyi en fazla etkileyenin fiziksel zorbalık gibi düşünülmesine karşın öğrencide bıraktığı etki bakımından değerlendirildiğinde en uzun ve negatif olanının sözel zorbalık olduğunu değerlendirilmiştir.

İlişkisel/ Sosyal Zorbalık: Farkına varılması, gözlenmesi ve ayırt edilmesi en zor kategori olan ilişkisel zorbalık kişinin arkadaş grubu içinde yalnız bırakılması ya da dışlanması olarak da görüldüğü için ilişkisel ya da sosyal zorbalık olarak da ifade edilebilmekte, kurbanın kişiliğini ve benliğini zayıflatma amacıyla zorbalıktan yararlanılmaktadır (Coloroso, 2003; Olweus, 1993).

Mala ve ya Eşyaya Zarar Verme: Kurbanın özel eşyalarına kasıtlı bir şekilde zarar vermek, onu maddi açıdan zarara uğratmak olarak tanımlanmaktadır. Zorbanın kurbanın eşyalarına hasar vermesi, kurbana ait eşya, yiyecek ve içecekleri elinden zorla alması ya da kendisine ısmarlatması gibi davranışlar bu zorbalık türüne ait davranışlara örnek verilebilir.

Cinsel Zorbalık: Bir kişiye isteği dışında dokunma, öpme gibi beden sınırlarını ihlal edecek şekilde davranışlar cinsel zorbalık kapsamında değerlendirilir. Cinsel zorbalığın fiziksel temaslarla ilgili olmasından fiziksel zorbalık olarak değerlendiremediğimiz davranışlar içeren, ayrı olarak ele alınması gereken, yasal sorumluluklar barındıran, toplumdaki olumsuz çağrışımları ile iyi değerlendirilmesi gereken bir tür olduğu söylenebilir. Cinsel zorbalık, cinsel içerikli sözler, hareketler ve söylentiler içermekte olup kurbanın cinsel konularda ilerideki yaşamını ve gelişimini negatif yönde etkileyebilmektedir.

Siber/Sanal Zorbalık: Modern dünyada teknolojik anlamda hızlı gelişmeler ve teknolojinin çocuklar tarafından ulaşılabilirliğinin artması sonucu yaygın kullanılmaya başlanması, zorbalık türlerine bir yenisinin eklenmesine yol açmıştır. Elektronik iletişim araçlarını, cep telefonu ve interneti kullanmak suretiyle, tekrarlı, sürekli ve kasıtlı olarak, sanal ortamlarda kurulan iletişim ve eylemler aracılığıyla kurbana yönelik zarar verici davranışlar siber zorbalık olarak tanımlanmıştır (Smith, Madhavi, Carvalho, Fisher, Russel ve Tippet, 2008).

Zorbalığın birçok farklı türü olduğu ve her bir türün farklı zorbalık davranışlarını içerdiği görülmektedir. Bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan zorbalığa tanık olan bireylerin düşünce ve tutumlarını anlamak amacıyla zorbalık türleri ile birlikte zorbalık davranışlarında bireylerin oynadıkları zorbalık rolleri/statülerini de açıklamakta yararlı olacaktır.

2.1.3. Zorbalık Roller

Zorbalık durumları, bazıları fiziksel olarak zorbalık olayının gerçekleştiği yerde bulunan, bazıları da durumun şekillenmesinde dolaylı bir rol oynayabilecek çok sayıda aktörü içerir. Zorbalık olayına karışan ana aktörler zorba ve kurbanlardır.

Çocuklar zorba-kurbanlar olarak kabul edilirler, zorbalık yapan/inciten ancak aynı zamanda saldırganlığa maruz kalan çocuklardır ve saldırganlardan farklı davranırlar çünkü onlar popüler değildir ve genellikle saldırganlığı daha kırılgan bir çocukla tekrarlarlar (Bandeira ve Hutz, 2012).

Craig ve Pepler (1997) araştırmasında ise okul bahçesinde yaşanan zorbalık olaylarının %85'in de akran öğrenciler seyirci durumundadır. Zorbalık olaylarının ancak %11'nde akran öğrencilerin müdahale ettikleri görülmektedir.

Çoğu zaman aktif bir rol alabilecek veya almayabilecek seyirciler de mevcuttur. Bu rollerin her birindeki çocuklar, arkadaşları, ebeveynleri ve öğretmenleri gibi diğer birçok kişiden etkilenebilir; Normlar veya çocukların başkalarının eylemlerini nasıl algılayacaklarına ilişkin düşünceleri, çocukların kendi tutumlarıyla birleşerek davranışlarını etkiler (Weisbein, 2007).

Literatür incelendiğinde zorbalık ile ilgili ilk çalışmaların zorba ve kurban bağlamında yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Bu yaklaşımın 1990'lı yıllarda terk edilmeye başlanmış, Salmivalli ve diğerleri (1996) tarafından *Katılımcı Rolü Yaklaşımı* ortaya atılmıştır.. Salmivalli (1999)'ye göre, zorbalık sorunlarının yaşandığı bir sınıfta, öğrencilerin büyük çoğunluğu etrafında olup bitenlerin farkındadır.

Salmivalli ve diğerleri (1996) çalışmalarında zorbalık rollerini kurban dışında beş ana başlık altında zorba, yardımcı, pekiştirici, savunucu ve pasif seyirci olarak incelemişlerdir. Fakat araştırmalarda birbirlerinden farklı sınıflamalar olduğu da göze çarpmaktadır. Bu sınıflamalarda zorbalığa seyirci olan kişilerin kendi içerisinde dört farklı kategoriye ayrıldığını belirtilmiştir. Sullivan ve diğerleri (2004) seyirci rolündekileri taraftarlar, alkışçılar, dışarıdakiler, önleyiciler tarzında gruplandırma

yoluna gitmişlerdir. Güncel ve kabul edilen sınıflamada ise Jenkins ve Nickerson (2019) pekiştirici, yardımcı, pasif seyirci ve savunucular olarak sınıflandırma yapmayı tercih etmiştir.

Salmivalli ve diğerleri (1996) zorbalığı pekiştirenleri, zorbanın davranışlarını izleyerek, gülerek veya teşvik edici jestler kullanarak olumlu bir şekilde katılan bireyler olarak tanımlamıştır; zorbanın yardımcıları, zorbalığı başlatmayan ancak davranışları başka biri başlattığında katılacak olan bireyler olarak; mağdurun savunucuları, zorbalığı durdurmaya ve mağduru teselli etmeye çalışan bireyler; ve dışarıdakiler(pasif seyirciler), zorbalıktan kaçınan ve kimsenin tarafını tutmayan katılımcılardır. Finlandiya’da 12-13 yaşlarında 573 çocuk üzerinde yaptıkları bir çalışmalarında, çocukların %87’sinin zorba, yardımcı, destekleyici, savunucu, izleyici ve kurban olarak bu katılımcı rollerinden birine girdiğini ortaya koymuşlardır. Katılımcıların %8.2’si zorba, %19.5’i destekleyici, %6.8’i yardımcı, %17.3’ü savunucu, %23.7’si izleyici, %11.7’si kurban ve %12.7’si pasif seyirci olarak bulunmuştur.

2.1.3.1. Seyirci Müdahale Modeli

Seyirci kavramı üzerine yürütülen araştırmalar, 1964 yılında New York Caddesi'nde bir adam tarafından 38 sessiz tanığın huzurunda tecavüze uğrayıp öldürülen Catherine Susan (Kitty) Genovese'nin iyi bilinen hikayesinden sonra çoğalmıştır. (Rosenthal, 1964/1999). Olayın otuz dakikadan uzun sürdüğü ve ancak müdahale etmek için çok geç kalındıktan sonra komşulardan birinin polisi aradığı bildirildi (Rosenthal, 1964/1999). Olayın ardından gazetelerde tanıkların olaya müdahale etmediği açıklandı. Kitty Genovese' nin vahşi suçuna neden insanlar müdahale etmediği, onları genç kadına yardım etmekten veya polisi aramaktan alıkoyan şeylerin ne olduğu gibi sorular din adamları, profesörler, gazeteciler, haberi yorumlayan birçok kişi ve birçok araştırmacıyı etkilemiş ve sonunda seyirci müdahale modelinin geliştirilmesinin yolunu açmıştır (Darley ve Latané, 1968; Latané ve Darley, 1968, 1969; Latané ve Nida, 1981).

Seyirci müdahale modeli (Latané ve Darley, 1969), olay yerinde bulunanların acil durum/yardım durumlarına nasıl müdahale edebileceğini açıklayan beş adımdan oluşur. Modele göre, seyirciler (1) durumu fark etme, (2) durumu müdahale gerektiren acil bir durum olarak yorumlama, (3) devam eden olaydan kişisel olarak sorumlu hissetme, (4) nasıl yardım edeceğine karar verme ve son olarak (5) müdahale etmek için harekete geçme adımlarını takip ederek müdahale eyleminde bulunurlar.

2.1.4. Zorbalıkta Seyirci Müdahalesi

Zorbalık sosyal bir olgu olduğu için, zorba ve kurban dışında diğer birçok katılımcının da orada olması muhtemeldir. Zorbalık durumlarında belki de en fazla sayıda katılımcının zorba veya kurban değil, diğer katılımcılar ve görgü tanıkları olduğu göz önüne alındığında, önde gelen uzmanlar daha fazla araştırmanın seyirci katılımcı rollerine odaklanması gerektiği konusunda hemfikirdir (Espelage & Swearer, 2003; Pellegrini & Long, 2002; Rodkin & Hodges, 2003; Thornberg, 2007; Twemlow, Fonagy ve Sacco, 2004).

Akran düzeyinde, öğrencilerin sadece %20-30'u zorba veya kurban olarak zorbalığa katılır, ancak öğrencilerin %70-80'i başka bir katılımcı rolüne hizmet eder (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). Zorbalığa uğrayan mağdurlara ek olarak, okul nüfusunun çoğunluğunu oluşturan seyirciler de okul zorbalığına tanık olmaktadır (Oh & Hazler, 2009). Okuldaki zorbalık olaylarının %85'inin, öğrencilerin yanında olduğu tahmin edilmektedir (Craig, Pepler ve Atlas, 2000). Bu bağlamda zorbalık davranışlarında seyirci olan kişilerin etkisi göz ardı edilemeyecek kadar çok olduğu gibi alınacak tedbirlerin seçilmesinde de seyirci olan kişilerin özelliklerinin incelenmesi bu alanda sonradan yapılacak çalışmalar için de yol gösterici olacağı unutulmamalıdır.

Seyirciler, saldırganlığa doğrudan karışmayan ancak zorbalığın nasıl olduğuna tanık olan çocuklardır. Zorbalığın saldırgan davranışı, adeta bir spot ışığı gibi araştırmacıların dikkatini özellikle zorbalara ve kurbanlara çekerken, seyircilerin oynadığı role daha az ilgi gösterildi. Finlandiya'daki araştırmacılar tarafından yapılan dönüm noktası niteliğindeki bir çalışma, zorbalığın sosyal bağlam perspektifini etkiledi (Salmivalli ve diğerleri, 1996). Teori, araştırma ve müdahale pratiğinin baskın yapısı, zorbalığı zorba ve kurbanla sınırlı ikili bir sistem olarak görmek yerine, zorbalığı bir grup süreci olarak ele almaktadır. Zorba ve mağdurun yanı sıra, araştırmacıların katılımcı rol modellemesi, zorbalık durumlarıyla ilgili katılımcıları, zorbalığa tanık olduklarında verdikleri farklı tepkilere göre tanımlar ve sınıflandırır. (Salmivalli vd., 1996; Sutton ve Smith, 1999). yardımcılar, kurbanı hedef alırken zorbaya katılan seyircilerdir, zorbalığı başlatmazlar ancak devamında olaya dahil olurlar. Zorbalığı pekiştirenler, gülme veya tezahürat yapma gibi davranışları, zorbanın eylemlerine yönelik olumlu geri bildirim sağlayan ve bu nedenle zorba tarafından, zorbanın kurbanı hedeflemesini desteklediği şeklinde algılanan kişilerdir. Pasif seyirciler, zorbalık mahallinden uzaklaşan veya terk

eden kişilerdir ve yardımcıları gibi zorbayı aktif olarak desteklemeseler de, geri çekilmeleri zorba tarafından, zorbanın mağdura karşı eylemlerini kabul etme ve hatta destekleme olarak algılanabilir; aslında bazı araştırmacılar pasif seyircileri sessiz onaylayıcılar olarak adlandırmıştır (Salmivalli, 2014). Yalnızca savunucular, zorbanın kurbanı hedef almasına, ya zorbayı durdurmak için aktif olarak yüzleşebilecek doğrudan eylem yoluyla ya da mağdura duygusal destek sağlayarak mağduru aktif olarak destekleyebilir ya da zorbalık davranışlarının yetişkin okul personeli veya öğretmenler gibi yetkililere bildirilmesini içeren dolaylı eylemler yoluyla aktif olarak karşı çıkabilir (Richards IV, 2021).

Zorbalık durumlarına müdahale etme potansiyeli büyük olan büyük bir grup olarak seyirciler göz ardı edilmemesi gereken önemli bir kesimdir. Seyirci müdahalesi yalnızca zorbalık durumuna doğrudan dahil olan kişiler için değil, aynı zamanda bizzat seyirci olanlar için de olumsuz etkiler yaratabilir. Zorbalık durumlarında, çevredekilerin bir şeyler yapmaları gerektiğini düşünmeleri ama karışmamaları, sıklıkla kendilerine ciddi sıkıntı yaratan bir durumdur. Müdahale etmeyen seyirciler, ihtiyaç sahibi insanların içinde bulunduğu kötü duruma karşı duyarsızlaşma ve güç kaybı gibi uzun vadeli etkilere maruz kalabilirler (Jeffrey, Miller ve Linn, 2001).

Daha sonraki araştırmalar, çevredekilerin zorbalık durumlarının %85'ine kadar tanık olmalarına karşın (Atlas ve Pepler, 1998; Hawkins, Pepler ve Craig, 2001; O'Connell, Pepler ve Craig, 1999), ancak zorbalığa %20'den az müdahalede bulunduklarını ortaya koymuşlardır (Atlas ve Pepler, 1998; Hawkins, Pepler ve Craig, 2001). Seyirciler müdahale ettiğinde, zorbalık durumlarının yaklaşık %60'ında zorbalık 10 saniye içinde durur (Craig ve Pepler, 1997; Salmivalli, 1999). Ayrıca bazı durumlarda, bir sınıftaki öğrencilerin %50'sinden fazlası akranları tarafından ya savunucu ya da pasif seyirci olarak tanımlanmışlardır; bu roller onların zorbalık davranışları konusunda olumsuz görüşlere sahip olduklarını ve başkalarına zorbalık yapan çocuklardan hoşlanmadıklarını ima etmektedir (Olthof ve Goossens, 2008). ; Salmivalli ve Voeten, 2004).

Hollanda'da 242 çocukla akran adaylığına dayalı yürütülmüş bir araştırmada çocukların %21,2'sinin mağdurlara savunma yaptığını ortaya konulmuştur (Camodeca & Goossens, 2005). Finlandiya'daki araştırmalar, öğrencilerin %35-40'ının zorbalık yanlısı roller üstlendiğini (zorba veya zorbayı destekleyen kişiler olarak) ve ilgisiz izleyiciler de eklendiğinde öğrencilerin %60-70'inin zorbalığı durdurmak için hiçbir şey yapmadığını gösterdi. (Salmivalli, 2001a). Diğer çocuklar ise sadece pasif seyirci olarak hiçbir şey

yapmadıklarını iddia etseler bile müdahale etmeyerek zorbanın davranışını pekiştirmiş, başarılı olmasına yol açmış olurlar (Stevens, Van Oost ve de Bourdeaudhuij, 2000).

2.1.5.Cinsiyet

Zorbalıkla ilgili araştırmaların çoğunluğunda cinsiyetin karşılaştırma için kullanılan bir değişken olduğu görülmektedir. Seyirci davranışını anlama arayışında, araştırmacılar genellikle cinsiyet farklılıklarını inceler, çünkü erkekler ve kızlar için seyirci müdahalesini teşvik etmek için bu zorunludur. Araştırmacılar genellikle erkek ve kızların aynı derecede müdahale etmediğini ve öğrencilerin okulda sınıf düzeyine bağlı olarak müdahale sıklığı ve türünde değişiklikler olduğunu bulmuşlardır. (Jenkins, Fredrick, & Nickerson, 2018)

Zorbalık durumlarında bildirilen cinsiyet farklılıkları, erkeklerin genellikle kızlara göre daha fazla saldırganlık ve zorbalığa giriştikleri görüşünü takip etmektedir. Bununla birlikte, bu bulguların kısmen fiziksel saldırganlığa odaklanılmasından kaynaklandığı ve bunun da zorbalık olaylarında kızların rolüne yönelik araştırma odağının azalmasına yol açtığı ileri sürülmüştür (Card, Stucky, Sawalani ve Little, 2008).

Seyircilerle yapılan ilk araştırmalardan birinin sonuçları, zorbalık olaylarının %25'inde, seyircilerin olumlu bir şekilde olaya dahil olmayı seçtiğini ortaya koydu (O'Connell, Pepler ve Craig, 1999). Kızların kurbanı destek sağlama ve zorbalığa tanık olduklarında erkeklere göre daha fazla müdahale etme olasılıkları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (Oh ve Hazler, 2009). Türkiye'deki çalışmaların çoğunda erkeklerin kızlardan hem daha fazla zorbalık yaptıkları hem de daha fazla zorbalığa uğradıkları saptanmıştır (Dölek, 2002; Eşici, 2007; Pişkin ve Ayas 2005a, Yurtal ve Cenkseven, 2007).

Erkek çocukların, özellikle fiziksel zorbalığın durumlarında zorba ve kurban olma olasılığı kızlardan daha fazladır (Cook vd, 2010). Erkek çocuklar geniş, göreceli olarak samimi olmayan oyun gruplarına sahip olma eğilimindedirler, bu nedenle erkek çocukların çatışma davranışlarının doğrudan fiziksel saldırganlık, bağırma ve statü ve üstünlük iddiaları gibi göze çarpan davranışları içermesi daha olasıdır. Bunun tersine, kızların oyun grupları daha samimi olma eğilimindedir (O'connell vd, 1999). Wang ve diğerleri (2009) farklı zorbalık olaylarını incelerken, kızların giderek ilişkisel zorbalığa erkeklerden daha fazla dahil olduklarının ve erkeklerin de kızlardan daha fazla fiziksel saldırgan zorbalığa karıştığının görüldüğünü vurgulamaktadır. Bu nedenle kızların

dolaylı saldırganlık -zorbanın kimliğinin gizli kaldığı, açıklanmadığı düşmanca eylemler-kullanma olasılığı daha yüksek olabilir (Lagerspetz, Bjoerkqvist ve Peltonen, 1988). Crick ve Grotpeter (1995), bu tür ilişkisel saldırganlığın kızlar arasında önemli ölçüde daha fazla meydana geldiğini, doğrudan fiziksel ve sözel saldırganlığın ise erkekler arasında daha muhtemel olduğunu bulmuşlardır. Ancak zorbalığa ilişkin cinsiyet farklılıkları çalışmalar arasında her zaman tutarlı değildir; bir meta-analiz, erkek çocukların daha fazla doğrudan saldırganlık sergilemesine rağmen, dolaylı saldırganlık konusunda cinsiyet farklılığı olmadığını göstermiştir (Card, Stucky, Sawalani ve Little, 2008). Zorbalık davranışındaki bu cinsiyet farklılıkları göz önüne alındığında, seyirci davranışında da bazı cinsiyet farklılıklarının mevcut olması mümkündür. Araştırmalar ayrıca cinsiyetin seyirci tutumlarını, başa çıkma stratejilerini, savunma ve pasif bekleme davranışını etkilediğini göstermektedir (Pozzoli ve Gini, 2010, Salmivalli ve Voeten, 2004). Özellikle, sınıflarında kimin diğerlerini daha fazla savunduğu sorulduğunda, öğrenciler kızları erkeklerden daha sık akran adayı olarak seçmektedir (Menesini, Codeseca, Benelli ve Cowie, 2003; Salmivalli ve diğerleri, 1996).

Salmivalli ve diğerleri (1996), 12-13 yaşındakiler arasında kızların zorbalığın kurbanlarını erkeklerden daha fazla savunduğunu ve erkeklerin zorbalık davranışını pekiştirme olasılığının kızlardan daha fazla olduğunu belirtmiştir. 1998'de Salmivalli, Kaukiainen ve Lagerspetz ayrıca ilköğretim çağındaki bir örnekleme kızların erkeklere göre savunucu olarak sınıflandırılma olasılığının daha yüksek olduğunu bildirmiştir (kızların %28,4'ü ve erkeklerin %4,6'sı).

İtalya'da ergenlik çağındaki kızlar ve erkekler üzerinde yapılan bir araştırmada, erkekler zorbalık ve pasif seyirci kalma davranışı konusunda kızlardan daha yüksek oranda kendilerini bildirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca kızların savunma davranışı ve mağdur yanlısı tutumlarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Kızlar ayrıca sosyal destek arama ve kendine güvenme/problem çözme içeren başa çıkma stratejilerinde daha yüksek puanlar aldılar (Pozzoli ve Gini, 2010).

Finlandiya'da yapılan bir araştırma, erkeklerin zorbayı destekleyen bir rol üstlenme olasılığının kızlardan daha yüksek olduğunu, kızların ise mağduru savunma olasılığının erkeklerden daha yüksek olduğunu gösterdi (Salmivalli, 2001a).

Zorbalık yaygınlığının erken ergenlik yıllarında, özellikle ortaokulda zirve yaptığı araştırmalar sonucunda görülmektedir, ancak aynı zamanda, saldırganlık bu yıllarda daha fazla onaylandığından ve daha yüksek sosyallik ile ilgili hale geldiğinden, öğrencilerin zorbalık durumlarında hedef alınan bir akrana yardım etme olasılıklarının daha düşük

olduğu araştırmalarca ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, kızların zorbalığın zararını fark ettiklerini bildirmeleri ve zorbalığı bir kurban ve/veya bir görgü tanığı olarak deneyimlediklerinde daha fazla duygusal sıkıntı yaşadıklarını bildirme olasılıkları daha yüksektir¹, oysa erkeklerin daha fazla uzaklaşmaları daha olasıdır (Jenkins ve Nickerson, 2017)

Sosyalleşme deneyimleri ve sosyal normlardaki kültürel farklılıklar göz önüne alındığında, riski anlama ve riske yanıt verme süreçlerinin cinsiyete göre farklılık gösterebilir. Araştırmalar, gençlerin şiddet eylemlerine tanık olma ve bu eylemleri gerçekleştirme sıklıklarında cinsiyet farklılıkları olduğunu ortaya koymakta, erkeklerin şiddete tanık olma olasılığının kadınlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir (Fitzpatrick ve Boldizar, 1993).

Kızlar, zorbalık mağdurlarıyla erkeklere göre daha fazla empati kurarlar ancak müdahale etme olasılıkları erkeklerle eşittir. Araştırmacıların öne sürdüğü nedenlerden biri, kız ve erkek çocukların, düşmanca eylemlerle karşılaştıklarında farklı tepkiler vermeleridir; kızların erkeklere göre daha fazla duygusal tepki verme (örneğin ağlama) olasılığı daha yüksekken, erkeklerin daha fazla tepki gösterme olasılığı daha yüksektir. Önerilen diğer bir neden ise zorbaların genellikle erkek olması ve özellikle fiziksel tehlike söz konusu olduğunda kızların her ne kadar zorbanın cinsiyetine göre müdahaleye ilişkin veri toplanmamış olsa da onlara karşı koymakta zorluk çekmesiydi. Benzer şekilde, diğer araştırmalar kızların yalnız kaldıkları ve bir erkekten gelen saldırganlığa maruz kaldıkları gibi potansiyel olarak tehlikeli durumlarda yardım arama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Newman, Murray ve Lussier, 2001).

Fischer, Krueger Greitemeyer Vogrinic ve Kastenmüller, Frey ve Kainbacher 'in (2011) meta-analiz çalışmasında, seyirci etkisinin erkeklerin bulunduğu daha tehlikeli durumlarda meydana gelme olasılığının daha düşük olduğunu bulmuştur; bu bulgu insanların daha yüksek fiziksel güce sahip kişilerin yardım edebileceğine inandıklarında müdahale etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Kızlar ayrıca sosyal destek arayarak, problem çözerek ve sorunu içselleştirerek zorbalıkla baş etme eğilimindeyken, erkek çocuklar kendilerini kurbanın olumsuz deneyimlerinden uzaklaştırmaya daha yatkındır (Hunter ve Borg, 2006; Hunter, Boyle ve Warden, 2004; Pozzoli & Gini, 2010).

Rigby ve Slee'nin (1991) 685 Avusturalyalı öğrenci üzerinde yaptığı alan çalışmasında 12 yaşın altındaki çocukların büyük bir çoğunluğunun kurbanı desteklediklerini kız öğrencilerin %14'ü, erkek öğrencilerin de %19'u kurbanı karşı

sempati duymadıklarını belirtmektedir. Aynı zamanda araştırmada kurbanı desteklemeyen öğrenciler, kurbanların fiziksel veya psikolojik güçsüzlüğünü olumsuz algılamaktadırlar (O'Connel ve diğerleri, 1999).

Jeffrey ve diğerleri (2001) erkeklerin %9,1'i ve kızların %6,2'sinin zorbalara yardım ettiğini, erkeklerin %23,2'si ve kızların %32,0'sinin mağdurları savunduğunu ve erkeklerin %40,5'i ve kızların %48,4'ünün zorbalık durumlarında tarafsız kaldığını veya etkileşime girmediğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada erkekler zorbalık durumunu izlerken heyecan ve korku hissettiklerini, kızlar ise korku ve çaresizlik hissettiklerini bildirmişlerdir. Salmivalli, Lappalainen ve Lagerspetz (1998) araştırmasında da kızların zorbalık mağdurlarını savunmada daha tutarlı olduklarını göstermiştir. Bazı araştırmalar, seyirci konumundaki kızların daha yüksek düzeyde “savunmacı” ve “izleyici” davranışlar bildirdiklerini, erkeklerin ise daha yüksek “pekiştirici” ve “zorbaya yardımcı” davranışlar bildirdiklerini göstermiştir (Caravita, DiBlasio ve Salmivalli, 2009; Salmivalli ve Voeten, 2004).

Kızların erkeklerden daha fazla savunucu rol üstlendiği fikrini destekleyen araştırmalar da vardır, ancak bazı araştırmacılar seyirci müdahalesinde erkekler ve kızlar arasında cinsiyet farkı bulamamıştır. Nickerson ve Mele-Taylor (2014) çalışmasında, erkeklerin zorbalık durumlarında daha fazla savunucu davranışta bulunduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Jenkins ve Nickerson (2017) araştırmalarında 400 öğrenciden bir zorbalık olayının videosunu izlemelerini isteyip, öğrencilere müdahale etme olasılıklarının ne kadar olduğunu sormuşlardır. Genel olarak, öğrencilerin %43'ü kurbanı yardım etme olasılığının yüksek olduğunu belirtmiş ve erkek ve kızlar arasında bildirilen yardımda önemli bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, öğrencilere geçen yıl bir mağdura gerçekten yardım edip etmediklerini sorduklarında öğrencilerin çoğunluk “evet” demiş ve bu öz bildirimlerde cinsiyet farkı bulunamamıştır. Trach, Hymel, Waterhouse ve Neale (2010), 9 ila 18 yaş arası seyircilerle yaptıkları kesitsel incelemenin sonuçlarında, erkek ve kızların, seyircilerden uzaklaşmak veya zorbalığı görmezden gelmek gibi aktif olmayan tepkileri bildirme olasılıklarının eşit olduğunu göstermişlerdir.

Seyirci müdahalesindeki cinsiyet farklılıklarına ilişkin araştırma bulgularının neden tutarlı olmadığı açık değildir. Seyirci müdahalesinin farklı tanımlanması, farklı ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılması veya ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinde yetersizlikler gibi çeşitli olasılıklar vardır. Çoğu çalışmada kullanılan akran

adaylığı ve öz bildirim yöntemleri, kızların erkeklerden daha fazla savunucu davranışlarda bulunduğu yönünde sonuçlar ortaya koymuştur.

2.1.6. Bilişsel Esneklik

Günümüz modern dünyasında neredeyse her alanda baş döndürücü ve hızlı değişimler gerçekleşmektedir. Küreselleşen ve karmaşıklaşan dünyadaki gelişim ve değişimler, insanlara sunduğu faydaların yanı sıra, bazı problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu değişimlerin etkisi ve hızı her geçen gün daha da artmaktadır. Günümüzdeki hızlı değişimler başa çıkma gereksinimini artırmakta; bireyler kontrol altına almakta zorlandıkları dış koşulların baskısı altında kalmaktadır. Bu baskıdan kurtulmak ve hayatını sürdürmek için uyum sağlamanın bir yolunu arayan insan, en etkili yol olarak “esneklik” olgusunu bulmuştur. Esneklik koşullar dahilinde değişikliklerle başa çıkma yeteneğidir ve insanların değişimle başa çıkmasında kilit rol oynamaktadır (Thurston ve Runco, 1999, Akt. Basut, 2020).

Bilişsel esneklik, belirli bir duruma uyum sağlamak ve ya çeşitli problemlerin çözümü için birden çok seçenek oluştururken ve uygularken bir düşünceden diğerine geçebilme yeteneğini içerir. Problem çözmede bir hedefe yönelirken karşılaşılan engellere çözüm üretme sürecini içine alır. Birey bu süreçte problemleri çözmek için alternatif çözüm yolları üretir. Bu durum değerlendirildiğinde problem çözme becerisi ile bilişsel esneklik arasında problemlere alternatif çözüm yolları arama konusunda bir benzerlik olduğu görülmektedir. Kişilerarası ilişkilerin uyumlu ve olumlu olarak gelişmesinde bilişsel esneklik katkı sağlamaktadır (Bilgin, 2009a; Bilgiç 2021).

Bilişsel esneklik bireyin belirli bir durumda nasıl davranacağı hakkında seçeneklerinin olmasıdır. Spiro ve Jeng (1990) bilişsel esnekliği bireyin birçok yönden hızlı ve ani olarak değişen durumlarda gelişen taleplere uyumlu tepki gösterebilme noktasında sahip olduğu 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 (Bilgiç 2021).

Beck (1976) inançların, kişinin duygu ve davranışları üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bireyin belirli bir olayla alakalı diğerlerinden farklı düşüncelerinin olması doğaldır. Çünkü birey içinde olduğu bir durumda farklı, alternatif davranışları seçip uygulayabilme hakkına sahiptir. Birey davranışlarını uygulamaya karar vermeden önce,

alternatiflerinin (seçeneklerinin) farkına varmalıdır. Belirli bir durumla alakalı seçeneklerinin farkında olan birey en doğru davranışı gören bireye kıyasla daha fazla dşunyor demektir. Böylelikle, birey aynı zamanda birden fazla çözüm yolu üretebilir. nemli olan en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce çeşitli alternatif diğer seçenekleri de görüp, değerlendirmektir. Bu durum, bilişsel esneklik kavramını gündeme getirmektedir (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esneklik, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlama noktasında esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin (self-efficacy) hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esnek bireyler, atılgan, sorumluluk duygusu yüksek, ilgili ve yaşadıklarını anlamlandırabilen bireylerdir (Martin ve Anderson, 1996, 1998). Martin ve Anderson’a göre (1998) bilişsel esnek bireyler, farklı durumlardaki iletişimlerinde kendilerini güvende hissederler. Bilişsel esneklik, bireyin esnek olabileceğine dair istekliliği ve davranışlarının sonucunun etkili (olumlu) olabileceğine dair güvenini içerir (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esnek birey, davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inanır (Akt. Bilgin, 2009a).

Bilişsel esneklik yalnızca kavramsal bağlantılar kurma, seçenekler üretme ve alternatifler düşünme becerisini değil, aynı zamanda “duruma uyum sağlama” motivasyonunu da içerir. Dolayısıyla bilişsel esneklik, eyleme geçme motivasyonunu da içeren, yani kişinin ürettiği yeni seçenekleri ve alternatifleri durumun gerektirdiği şekilde esnek bir şekilde kullanma motivasyonunu da içeren bir bilgiyi işleme yöntemidir. Bilişsel esneklik, (a) problem unsurlarını ve tutarsızlıkları belirleme ve (b) insanların daha geniş çeşitlilikte yorumlar, bakış açıları ve davranışsal seçenekler geliştirmelerini sağlayacak şekilde bilgileri yeniden birleştirme ve yeniden sınıflandırma gibi çaba gerektiren, değerlendirmeye dayalı ve bilişsel olarak karmaşık süreçleri gerektirir (Williams, Belkin ve Chen, 2020).

Bir ocukta bilişsel esneklik düzeyi yüksek olduğunda, akranlarıyla ilişkili çatışma ve problemleri çözmede daha başarılı oldukları görülmektedir (Bonino ve Cattelino, 1999). Bilgin (2009b) bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireylerin çözümleyici ve dikkatli olduklarını böylece sosyal ilişkilerinde diğer bireylerin problem çözmelerine katkıda sağlayabildiklerini, uyumsuz ve zorlayıcı düşünceleri bırakıp, uyumlu ve dengeli düşünceleriyle seçenekler yaratmakta ve zor durumlar içerisinden çıkabildiklerini, bir problemle karşılaştıklarında farklı bakış açıları geliştirerek fırsatları görebilmekte ve tutumları özgüvenli olduğunu, yüksek yetkinlik inançları olduğu ve öz değerlendirme

becerileri kuvvetli olduğu için öz farkındalık ve öz-güvenle başarıya ulaşabildiklerini belirtmiştir.

Sosyal ve bilişsel becerilerin gelişmesinde akranlar aileden farklı bir rol oynamaktadır. Küçük çocukların mevcut ve gelecekteki uyumunda akran ilişkilerinin önemi göz önüne alındığında, sosyal etkileşimlerde yer alan sosyal-bilişsel süreçlere katkıda bulunan belirli faktörlerin belirlenmesine büyük önem verilmiştir (Stevens,2009).

Alanyazında bilişsel esneklik kavramının, kişilerarası ilişkiler üzerine yürütülen araştırmalarda ele alındığı ve ergenin diğerleriyle kurduğu ilişkilerde etkili olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik bireyin nasıl düşündüğü olarak ifade edilebilir ve düşüncelerin çocukluk döneminden itibaren kazanıldığı bilinmektedir. Bu sebeple, bireylerin bilişsel esneklik düzeyini incelemek adına anne baba çocuk arasındaki ilişkilerinde incelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, anne baba tutumu ve anne baba çocuk bağlılık stili, çocuğun ne düzeyde bilişsel esnek olacağı üzerinde etkili olabilmektedir. Bilişsel esneklik kişilerarası ilişkilerin uyumlu ve olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar. Ergen kurduğu kişilerarası ilişkiler aracılığıyla yaşamda karşılaşılabilecek problemleri çözme becerileri de edinmektedir (Bilgin, 2009a).

Önemli araştırmalar, çocukların akranlarıyla etkileşimlerine odaklanmıştır ve erken yaştaki akran ilişkilerinin kalitesinin yaşamda daha sonraki uyumu öngördüğünü göstermektedir (Parker ve Asher, 1987). Akran ilişkilerinin önemli bir bileşeni çatışmayı içerir. Çatışma yaşam boyu sürse de, bireyler geliştikçe çatışmayı çevreleyen doğa veya sorunlar değişir. Ergenlik döneminde çatışmalar genellikle kişilerarası etkileşimler gibi daha zihinsel ve sosyal kaygılara doğru kayar (Caplan, Vespo, Pedersen ve Hay, 1991; Chen, Fein, Killen ve Tam, 2001).

Camodeca ve Goossens (2005) yakın zamanda zorbaların ve kurbanların sosyal bilişleri ve duyguları hakkında çok az şeyin bilindiğine dikkat çekti. Zorbaların ve kurbanların sosyal bilişleri ve duyguları hakkında çok az şey bilindiği göz önüne alındığında, çevredekilerin sosyal bilişleri ve duyguları hakkında bu kadar az şeyin bilinmesi şaşırtıcı değildir. Bir zorbalık ilişkisinin başlangıcında ve sürdürülmesinde yer alan psikolojik süreçleri anlamak, zorbaların ve kurbanların bilişsel ve kişilik faktörlerini belirginleştirmeyi kapsar. Bununla birlikte, bilişsel eksikliklerin ve belirli kişilik özelliklerinin en sık olarak zorbalık yapan çocuk ve ergenlerde bulunduğu dair kanıtlar vardır (Medeiros, Moita Minervino, Duarte, Cavalcanti ve Alves, 2014).

Araştırmacılar, sosyal, duygusal veya bilişsel değişkenler dahil olmak üzere zorbalık rolü davranışının altında yatan birçok nedeni ve aralarındaki ilişkiyi inceledi.

Sosyal ve duygusal özellikler (örneğin kaygı, depresif belirtiler, sosyal beceriler) daha gözlemlenebilir olsa da, planlama ve kendini izleme gibi altta yatan bilişsel süreçlerden etkilenirler (Camodeca & Goossens, 2005; Crick & Dodge, 1994; Riggs, Jarhomi, Razza, Dillworth-Bart ve Mueller, 2006). Bu nedenle, zorbalık katılımcı rollerini daha iyi anlamak için hem daha fazla gözlemlenebilir davranışı hem de daha az gözlemlenebilir, altta yatan bilişsel süreçleri göz önünde bulundurmak önemlidir.

Bilişsel esneklik veya belirli bir hedefe ulaşmak için farklı kurallar dizisini koşullu olarak temsil etme ve uygulama yeteneği özellikle alakalıdır (Martel, Nikolas ve Nigg, 2007). Nispeten gelişmiş bilişsel yeteneklere sahip gençler, akran grupları tarafından sunulan risklere ve zorluklara esnek bir şekilde çözümler bularak riskli akran çevresi ile ilişkileri bağlamında aktif bir şekilde dolaşabilirler (Stepanyan, Natsuaki, Cheong, Hastings, Zahn-Waxler ve Klimes-Dougan, 2020).

Bu araştırmada bilişsel esneklik ile birlikte, bilişsel esnekliği etkilediği düşünülen ve bilişsel esneklikle ilişkili olduğu daha önceki araştırmalarla bulunmuş değişkenler araştırmada yer almakta ve zorbalığa seyirci müdahalesini yordama düzeyleri incelenmektedir. Bilişsel esnekliğin, hem seyirci yorumlarının ve bakış açılarının genişliği ve çeşitliliği hem de kişilerarası düşünce-eylem repertuarları açısından seyircilerin zorbalık durumlarına yönelik davranışsal tepkilerini açıklayabileceğini ve ışık tutabileceği umulmaktadır.

2.1.7. Akran Baskısı

Ergenlik bedensel, sosyal ve duygusal olarak birçok değişim ve gelişimin yaşandığı birey için kritik bir dönemdir. Ergenlik dönemindeki bireyin kimlik arayışı ve bağımsızlık girişimleri onu aile dışında da bir çevre kurmaya yöneltmektedir. Aile dışında kurulan çevre ergenlerin duygusal durumları üzerinde de etkili olmaktadır (Demir ve Çelikkaleli, 2019). Ergenlik döneminde akranlarla olan ilişkiler birey için en önemli konuların başında gelmektedir. Akran ve akran gruplarının ergen için birçok anlamı bulunmaktadır. Çocuk ergenliğe geçiş ile anne babasından zamanla bağımsızlaşır (Steinberg, 2007) ve kendi akranlarıyla geçirdiği zamanın süresi ve önemi artar (Yöndem ve Totan, 2007).

Bu dönemde akran grupları etki, destek ve eylemlerin bir kaynağı olarak görülür. Akran, bireyi olumlu davranışlar sergilemesi noktasında motive edebileceği gibi olumsuz davranışlar sergilemesinde de bir baskı unsuru olarak ortaya çıkabilir. Ergenliğe geçişte

birey üzerindeki diğer tüm etkilerle karşılaştırıldığında akranların etkisi daha fazladır (Gündüz ve Çelikkaleli,2009).

Akran ilişkileri olumlu ve olumsuz davranış kalıplarını içeren çok boyutlu bir etkileşim biçimidir (Gülay, 2009) ve çocukların okula uyumları için çok önemlidir,. Taysi (2000) araştırmasında ergenlerin %30'u arkadaşlarının, kendileri için en önemli sosyal destek kaynağı olduğunu bildirmişlerdir. Yakın arkadaşlıklar kurabilen çocuklar okulu sevmekte, etkinliklere katılımda istekli ve uyumlu olmaktadır (Ladd ve Burges 2001).

Wentzel ve Erdley (1993) çalışmalarında ergenler için akran kabulünün olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğu; anti sosyal davranışlarla ise, ters yönlü ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, akran kabulünde kızlar, kız akranları; erkekler, erkek akranları tarafından kabul edilmeyi istemekte ve ebeveynlerin destekleri, çocuğa bağlılığı ve kabulü ile akran kabulü arasında olumlu ilişkiler olduğu görülmektedir (Bost, 1995).

Ergenler gelişim dönemlerinin gerekliliği olarak bir gruba katılmak ve o grup tarafından kabul görmek ihtiyacı hissederler ve döneme özgü bu gelişimsel özellik arkadaşlık ve arkadaş bağlılığını önemli hale getirir (Bee ve Boyd, 2009). Özellikle ev dışında zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri okul ortamında ve eğitim öğretim süreçlerinde, ergenler için arkadaşlara bağlılık daha önemli hale geldiğinden, arkadaşlarıyla ilişkileri onların duygusal durumuna, sosyal ilişkilerine ve dönemsel özelliklerine etki etmektedir (Vanderdrift, Lehmiller ve Kelly, 2012).

Ergenler, akran desteğini kaybetmemek ve yalnız kalmamak için -bazen sonuçlarını çok fazla düşünmeden- istemedikleri davranışlarda bulunabilirler. Ergen, akran grup normlarına uymak noktasında baskıya boyun eğebilir ve okula gitmemek, madde kullanmak, suç işlemek, öğretmenin otoritesine meydan okumak gibi olumsuz davranışlarda bulunabilir (Akgül-Gündoğdu, Güler, Kocataş, ve Güler, 2016). Gençler yaşadıkları akran baskısı nedeniyle saldırganlık gibi istenilmeyen davranışlar edinebilirler. Günümüzde lise öğrencilerinde saldırganlık düzeyi ve akran baskısı giderek artmaktadır.

Ergenlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olduğundan bu dönemde bireyin inanç, tutum, davranışlarında oluşan değişiklikler bireyin nasıl bir yetişkin olacağını da belirleyeceğinden bireyin hayatı için kritik düzeyde önemlidir. Ergenlik döneminde zorbalık, saldırganlık veya suç işleme gibi antisosyal davranışların görülme sıklığı, yaşam süresi boyunca diğer tüm gelişim evreleriyle kıyaslandığında çok

daha yüksektir. Dahası, ergenler suç veya akran saldırganlığından mağdur olma konusunda yüksek risk taşımaktadır (Lewit ve Baker, 1996).

Zorbalık, bir grup öğrencinin kendi etkileşimleri içerisinde diğerlerini kendi isteklerine göre davranmaya zorlayan sosyal bir grup davranışı olarak tanımlanmaktadır (Pikas, 1989; Satan, 2006). Zorba/kurban sorunlarını ve suça yönelik davranışları tartışırken akran ilişkilerini dikkate almak önemlidir. Akranlar mağdura müdahale ederek, yardım ederek veya zorbayı destekleyerek zorbalığın ortaya çıkmasını doğrudan etkileyebilirler (Salmivalli, 1999).

Ergenler, farklı zorbalık olayları boyunca ilişkisel, sosyal ve bağlamsal faktörlere bağlı olarak zorba, kurban ve seyirci olarak üç rolden herhangi birini oynayabilir (Li, Chen, Chen ve Wu, 2015). Dolayısıyla sosyal roller okul bahçesindeki güç dengesini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Okul bahçesinde zorbalık meydana geldiğinde, akranlar dikkatlerini kullanarak zorbanın saldırganlığını pekiştirebilirler. Akran davranışlarının genel değerlendirmeleri, akranların, zorbalık olaylarının %81'inde bir şekilde zorbaların davranışlarını güçlendirdiğini göstermiştir (Craig ve Pepler, 1995).

Ayrıca akranların zorbalara karşı mağdurlara göre daha saygılı ve arkadaş canlısı oldukları kodlanmıştır. Bu gözlemler akranların zorbayla aynı hizada olduğunu ve onu güçlendirdiğini gösteriyor. Bu akran davranışları zorbalık olaylarının uzamasına neden olabilir. Bununla birlikte, sosyal açıdan etkili bir çocuk, mağdurun yanında yer alarak güç farklılığını tek başına değiştirebilir. Ancak bir başka olasılık da, birkaç akranın kolektif olarak, güç farkını zorbadan uzaklaştırarak mağdurun lehine değiştirmeye yetecek kadar sosyal etkiye sahip olabilmesidir. Özetle, zorbalık olayları sırasında ortaya çıkması muhtemel kritik sosyal öğrenme süreçleri, zorbanın saldırganlığının akran modellemesini, zorbanın akranları tarafından sosyal olarak güçlendirilmesini ve muhtemelen daha az sıklıkla mağduru desteklemek için akran müdahalelerini içerir (O'connell ve diğerleri, 1999)

Ergenlerin akranları ile kurdukları ilişkileri belirleyen önemli faktörlerden birisi de onlardan etkilenme ve onları etkileme düzeyleridir. Bu kapsamda akranlarıyla iletişimleri yoluyla onlarla ilişkisini geliştirmek isteyen ergen, arkadaş ve ya akran grubundan kabul görmek için onların beklentilerini onaylar. Bu etkilenme durumlarında akran baskısı önemli etken olarak karşımıza çıkar. Akran baskısı ergenlerin arkadaşlarından veya arkadaşı akran grubundan hissettiği etkiler olarak da özetlenebilir. (Blakemore ve Mills, 2014; Coyne ve Downey, 1991; Demir ve Çelikkaleli, 2019; Goel ve Malik, 2017).

Ergenlik döneminde, aileden uzaklaşarak akranlarla daha fazla zaman geçirilmeye başlanılır (Helsen ve Vollebergh & Meeus, 2000; Cook & Dayley, 2001). Bu dönemde ergen ailesinden zamanla uzaklaşır, yoğunlaşan ait olma, kabul görme, bağlanma gibi sosyal ihtiyaçlar ergenin tamamen akran grubunun kontrolüne girmesini sağlamakta ve bu durum aynı zamanda akran baskısını da beraberinde getirmektedir. Bu konuda çalışmalar yürüten araştırmacılar akran baskısı kavramını değişik şekillerde tanımlamıştır. Kıran(2002) araştırmasında Santor, Messervey ve Kusumakar (2000)'ın akran baskısı tanımını kullanmıştır. Buna göre akran baskısı; bireyin sahip olduğu akran gruplarının, aktivitelerde bir şeyi yapması için bireye ısrar etmesi ve cesaretlendirmesidir. Ayrıca Kıran (2002) bu tanımları genişleterek akran baskısının sözel ve ya sözel olmayan mesajlarla da iletebileceğini ve bireyin öz değerlerine göre davranışı değerlendirmeden uyması konusunda bir zorunluluk hissettiğini ifade etmiştir. Clasen ve Brown (1985), akran baskısını, kişinin isteğinin anlamlı olmadığı, bir şey yapmaktan kaçınmak veya bir şeyi yapmak için akranlarından gelen baskı olarak tanımlamışlardır (Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005; Pişkin,2006).

Stuart (2001) akran baskısını bir akran grubunun, bir kişiyi grubun normlarına uymak amacıyla kendi tutumunu, değerlerini veya davranışını değiştirmeye teşvik etme konusunda uyguladığı etki olarak tanımlamaktadır. Bu hem olumlu hem de olumsuz bir etki olabilir. Wickert (2002) de benzer şekilde akran baskısını bir sosyal grubun bir birey üzerindeki etkisi olarak tanımlamaktadır; bu etki hem yapıcı olabilir hem de olmayabilir. Ergenler akranlarının davranış kalıplarına kolay uyum sağlarlar (Owens, 2002). Araştırmalar, akran baskısının bireyleri genellikle yapmadıkları bir şekilde davranmaya yönlendirebileceğini ve ayrıca ergenlik döneminin yeni kimlikler ve deneyimler deneme açısından kritik bir dönem olmasından dolayı akran etkisine karşı bireylerin daha savunmasız olduklarını ispatlamışlardır (Stuart, 2001). Rima'nın (2008) bulguları, akran baskısının ergenlerde gittikçe daha çok ortaya çıktığını göstermektedir. Bunun sebebi, bir gruba ait olduklarını ve ya hala ait olacaklarını hissetmek istediklerinden akran baskısına direnemedikleri varsayımdır (Owens, 2002). Ergenler olgunlaşma dönemindedir ve akran grubunun norm ve değerlerine uymamaları sonucunda arkadaşlarının onları terk edebileceğini düşünmektedirler (Akt. Chimwamurombe, 2011). Ergenler akranlarının desteğini kaybetmemek ve yalnız kalmamak için bazen sonuçlarını çok düşünmeden istemedikleri davranışlarda bulunabilirler (Çiğdemoğlu, 2006). Şahan (2007), lise öğrencilerinin saldırganlık puanları üzerinde akran baskısının yordayıcı bir değişken

olduğunu; İnan (2017) akran baskısının saldırganlığı %62,7 oranında açıkladığı ve saldırganlık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Ergenlik dönemindeki gençler, sosyal açıdan kabul görme, başkaları tarafından sevilme, bir gruba ait olma gibi temel sosyal gereksinimlerini karşılayabilmek için akran grubunun isteklerine boyun eğme eğilimindedir. Ebeveynlerle ilişkiye paralel olarak, akran gruplarıyla ilişki de hem sosyal destek kaynağı hem de tehlike kaynağı olabilmektedir. Ergenlerin sosyal grup içinde maruz kaldıkları akran baskısı, onları tehlikeli davranışlara katılma yönünde cesaretlendirme eğilimindedir (Diblasio, 1986; akt. Michael, Ben- Zur, 2007).

Rima'nın (2008) bulguları, akran baskısının ergenlerde zamanla daha fazla ortaya çıktığını göstermektedir. Bunun nedeni, gençlerin hâlâ bir gruba ait olduklarını veya bir gruba ait olduklarını hissetmek istedikleri için akran baskısına yenik düştükleri varsayımıdır (Owens, 2002). Ergenler henüz çok olgunlaşmamışlardır ve akran grubunun norm ve değerlerine uymamaları durumunda arkadaşlarının onları terk edebileceğini düşünmektedirler. Bu onları arkadaşlarının davranış tarzlarına uymaya zorlar (Chimwamurombe, 2011).

Akran baskısı, özgüveni düşük olan çocuklar üzerinde daha fazla etkiye sahip olma eğilimindedir. Eğer bir çocuk kendini uyum sağlamak zorunda hissederse, genç sadece grubun bir parçası olmak için kendi inançlarına aykırı şeyler yapabilir. Hiç kimse gruba uyumsuz biri olarak görülmek istemez; bu nedenle akran baskısı, öğrencinin uygunsuz davranışına katkıda bulunan önemli bir faktör olarak sayılabilir. Bunun sonucunda, akran etkisi birçok ergenin arkadaşlarının davranış kalıplarını takip etmesine neden olacak, böylece sınıfta zorba öğrencilerin algılanan safları şişecektir (Scott, 2007). Tüm öğrencilerin üzerinde, sınıf arkadaşlarının kabulü, onayı ve ya saygısını kazanmaları yönünde acımasız, çoğunlukla şiddetli bir baskı vardır ve akranların olumlu ya da olumsuz etkisi bir gencin hayatında kritik öneme sahiptir. Bu, çocuğun akranlarının görüşlerinin çoğu zaman anne baba ve öğretmenlerinin görüşlerinden daha fazla ağırlığı olmasına yol açar (Wickert, 2002).

Rigby ve Johnson (2006), öğrencilerin aktif savunucular olarak hareket etmeye hazır olmalarının, akranlarının beklentilerinden gelen normatif baskıdan veya akranları tarafından kabul edilme arzusundan etkilenebileceğini bulmuştur. Müdahale etmeyen veya pasif kalan akranlar bunu ne zorbaya ne de mağdura yakınlık eksikliği nedeniyle yaparlar. Eğer seyirci zorbanın arkadaşıysa, zorbaya yardım etme olasılığı zorbaya göre daha fazladır (Oh ve Hazler, 2009).

Zorbaların nispeten yüksek ve mağdurların nispeten düşük sosyal statüleri, zorbalık karşıtı tutumlara sahip olsalar ve mağdurları savunmak için zorbalara tepki verme stratejilerine sahip olsalar bile, seyircileri zorbanın yanında yer almak, sosyal konumu korumak ve ya kazanmak ya da mağdurun yanında yer almak ve statüyü kaybetme ve potansiyel mağdur olma riskiyle karşı karşıya kalmak arasında seçim yapma konumuna yerleştirme eğilimindedir (Richards, 2021). Cillessen ve Borch (2006)'un boylamsal bir çalışmasına göre, zorba davranışları devam ettikçe zorbaların algılanan popüleritesi de zamanla artmaya devam etmektedir. Zorbaların sevilmemesi ile popülerliği arasındaki tutarsızlık, akranları, belki de daha fazla akranı, mağdurun savunucusu olarak hareket etmeyi seçmek yerine, zorbalık durumlarına karşı kişisel olarak güvenli yabancı rolünü üstlenmeye iten zorlayıcı bir ikilemle karşı karşıya bırakıyor.

Zorbalığın meydana geldiği ekolojik bağlama bakmanın bir başka yolu da sınıf arkadaşları arasındaki sosyal etki süreçlerini analiz etmektir. Zorbalık davranışı bazen çoğu grup üyesinin özel tutumlarını yansıtmayan ancak yine de grup içinde uyumu teşvik eden sosyal normlar tarafından onaylanır (Espelage ve diğerleri 2003; Gini 2006b, 2007; Juvonen ve Galvan 2008). Grup normları algısının ve akran beklentilerinin grup üyelerinin davranışlarını nasıl şekillendirdiğinin incelenmesi, akran etkisi mekanizmalarını anlamının bir yolu olabilir. Bu tür grup etkilerine ilişkin literatürün esas olarak saldırgan ve antisosyal davranışlara odaklanmış olmasına rağmen, zorbalığa tanık olan öğrencilerin davranışları dikkate alındığında benzer etkiler varsayılabilir. Her ne kadar gözlemciler zorbalığa katılmasa da, önemli bir ilişki içinde olunan diğer kişilerin algılanan beklentileri, öğrencilerin aktif müdahalesi veya geri çekilmesiyle ilişkilendirilebilir (Pozzoli ve Gini, 2010)

Rigby ve Johnson'ın (2006) sonuçları, çocukların zorbalık olaylarına tepkilerinin akran grubundan algılanan baskıdan etkilenebileceğini göstermektedir. Akranların sosyal yanlısı davranışlarda bulunmasını engelleyen pek çok koşul göz önüne alındığında, hangi koşulların akranları mağdurlar adına müdahale etmeye teşvik edebileceğini düşünmek önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmanın bir diğer amacı, algılanan akran baskısının, katılımcıların diğer bireysel özelliklerinin ötesinde gerçek savunma ve pasif bekleme davranışını açıklamaya yardımcı olup olmadığını incelemektir.

2.1.8. Anne Baba Tutumu

Mutlu, sevecen, çatışma ve bunalımdan uzak, yapıcı bireylerin yetişmesi, sağlıklı ve dengeli ailelerde kurulan başarılı ilişkilerle mümkündür (Yavuzer, 1999). Bireyin dünyadaki birçok şeyi öğrenmeye ilk olarak başladığı kurum ailedir. Çocuk ilk sosyalleşme deneyimlerinin ailesiyle yaşar ve aile bu yönüyle sosyal çevrenin bir prototipidir. Sosyal bir sistem olarak aile, hem üyeleri tarafından etkilenir hem de aile kendi üyelerini etkiler. Aile sistemi bireyin sosyalleşmesini sağlarken bir yandan da kişisel gelişimini tamamlamasını sağlar (Öner ve Usluer, 1990).

Ebeveynlerle olan ilişkiler, çocukların daha sonraki etkileşimlerini ve aile dışındaki diğer kişilerle olan ilişkilerini etkiler. Her ne kadar ergenlik döneminde bireyin ilgisinin akranlarına ve romantik ilişkilere doğru kaydığı bilinse de, ergenin davranış ve tutumları açısından ebeveyniyle kurduğu ilişkinin önemi yadsınamaz. Benzer şekilde araştırmacılar, aile ortamının gençlerin sosyal dünyaya ilişkin yorum ve algılarıyla bağlantılı olduğunu ve bunun da önemli davranışsal sonuçları olduğunu iddia etmektedir (Dodge, Petit, Bates ve Valente, 1995). Ebeveyn-çocuk iletişimi, ebeveyn ilgisi ve ebeveyn bağlılığı ile karakterize edilen destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkileri, şiddet de dâhil olmak üzere dışsallaştırıcı davranışlardaki azalmayla ilişkilendirilmiştir. (Blum, Ireland, & Blum, 2003; O'Donnell, Schwab-Stone, & Mueeed, 2002; Resnick, Bearman, Blum, Bauman, harris, Jones ve diğerleri, 1997).

Ebeveyn desteğinin, çocukların okul zorbalığında zorba ve mağdur rolleriyle de ilişkili olduğu bulunmuştur. Bir yandan, daha yüksek ebeveyn desteği, çeşitli zorbalık biçimlerine daha az katılım ile (Wang, Iannotti ve Nansel, 2009) ve arkadaşlık kalitesi ile (Mounts, Valentiner, Anderson ve Boswell, 2006) pozitif ilişkilidir. Öte yandan, yüksek ebeveyn desteği mağduriyet olasılığını azaltmaktadır (Cassidy, 2009).

Ebeveynler, ailede sıkıntı veya düşmanlık belirtileri yaşadıklarında, bu olumsuzluğu çocuğu ile kurduğu ilişki ve etkileşimlerine yansıtarak, sert disiplin uygulamalarını kullanma ve onaylama olasılıkları daha yüksektir (Frias-Armenta ve McCloskey 1998; Jansen, Raat, Mackenbach, Hofman, Jaddoe, Bakermans-Kranenburg ve diğerleri 2012a; Stover, Zhou, Kiselica, Leve, Neiderhiser, Shaw ve diğerleri, 2016). Daha da önemlisi, bağırarak ve tehdit etmek gibi sert disiplin uygulamaları, çocuklarda dışsallaştırma ve saldırgan davranışlarla çokça ilişkilendirilmiştir (örneğin, Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang 2003; Lereya, Samara ve Wolke, 2013). Zorbalığa maruz kalan çocuklar ebeveynlerinin desteğinin eksik olduğunu (Demaray ve

Malecki 2003), dahası ebeveynlerinin daha fazla ceza kullandığını belirtmektedirler (Stevens ve diğerleri, 2002). Tek katılımcılı bir çalışmada, ergenlerin ebeveynleri tarafından daha sert bir şekilde disipline tabi tutulduklarına ilişkin öz bildirim raporları, babaların ve annelerin ebeveynlik tutumları (ebeveynlerinden daha az destek ve anlayış görmek gibi) ile kendi zorbalık davranışları arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir (Gómez-Ortiz, Romero ve Ortega-Ruiz, 2016).

Yaşamın ilk yıllarında her iki ebeveynin çocuğa olan yaklaşımları ileriki yıllardaki zorbalığın belirleyicisi olmaktadır. Zorbalığa uğrayan çocuklar genellikle aile içi çatışma durumlarına maruz kalırlar ve aileleri genellikle uyumdan yana yoksundur (Bowes Arseneault, Maughan, Taylor, Caspi ve Moffit, 2009; van Hoof, Raaijmaker, van Beek, Hale lii ve Aleva, 2008). Tipik şekilde, zorbalar daha fazla aile sıkıntısı yaşarlar (Copeland, Wolke, Angold ve Costello, 2013; Burk ve diğerleri 2008). Zorbalık davranışı, ebeveynlerin fiziksel disiplin kullanması, yetişkin gözetimi olmadan geçirilen zaman (Espelage, Bosworth ve Simon, 2000) ve zayıf aile işleyişi (Rigby, 1994) ile ilişkilidir. Zorbaların aileleri sıcaklık eksikliği, yakınlık eksikliği ve güce odaklanma ile tanımlanabilir; benzer şekilde, zorba mağdurlarının aileleri genellikle saldırganlık açısından yüksek, sıcaklık açısından ise düşük düzeydedir. Zorbalar, zorba-kurbanlar ve mağdurlar, zorbalığa karışmayan çocuklara göre daha olumsuz aile işleyişi bildirmektedir (Stevens, De Bourdeaudhuij ve Van Oost, 2002). Lentine (2018) ilgisizlik, özveri, düşük denetim, sınırların veya kuralların açık olmaması ve düşük ebeveyn desteğinin çocuklarda saldırganlığı artırdığını veya tersi şekilde çok fazla ebeveyn desteğinin ise çocuğu kurban haline getirebildiğini ileri sürmüştür. Bu nedenle anne baba tutumları ile çocuklarının tutumları arasında yüksek düzeyde ilgi bulunmalıdır (Eslea & Smith, 2000; Tekce,2019)

Çocuk yetiştirme tutumu çok genel anlamda, çocuğa yöneltilen tutumların, davranışların ve beklentilerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Darling ve Steinberg 1993, Damon 1983). Çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin Baumrind' in (1971, 1972) kuramsal yaklaşımı bu alanda yapılan ilk çalışmalar olup sonraki çalışmalara temel oluşturarak öncülük etmiştir. Baumrind (1971) otoriter (authoritarian), demokratik (authoritative) ve izin verici (permissive) olmak üzere çalışmalarında üç anne-baba tutumu ileri sürmüştür. Baumrind' e göre anne babaların çoğu, çocuklarıyla olan iletişimlerinde bu davranışlardan birini daha başat olarak benimserler ve uygularlar. Bu üç stil, ebeveyn otoritesinin kalıpları açısından farklılık gösterir ve farklı ebeveyn değerlerini ve doğal olarak oluşan ebeveyn davranış kalıplarını yansıtır. İzin verici/

Hoşgörülü/ ebeveynler çocuklarıyla etkileşimlerinde çok az kontrol kullanırlar. Çocuğun davranışını tamamen kabul ettiklerini gösterirler, ceza uygulamazlar ve çoğunlukla çocuğun arzularına ve ricalarına boyun eğler. Aile hiyerarşisine inanmadıkları için yüzleşmekten kaçınma eğilimindedirler ve çocukları kendi eylemlerinden sorumlu olmaya teşvik ederler. Otoriter ebeveynler bir aile hiyerarşisine inanır ve kendilerini çocuklarından daha yüksek bir aile statüsüne sahip olarak görürler. Aile ve çocuklar için net kurallar belirlerler ve bunlara uyulmasını ve uyulmasını beklerler. Çocuklarının davranışlarını kontrol etmek için cezalandırıcı önlemler alma eğilimindedirler ve anlaşmazlık ifadelerine karşı hoşgörülerini yoktur. Çocukla etkileşimde bulunurken çok az destekleyici mesaj iletirler ve herhangi bir yanıt verilmesini engellerler. Son olarak, otoriter ebeveynler nispeten katıdır ancak aynı zamanda çocuğa yüksek düzeyde duygusal destek de gösterirler. Beklentileri yaşlarına uygundur ve sıkı kontrol ile destekleyici iletişimi dengeleyebilirler. Demokratik ebeveynler, çocuğun etkileşime aktif olarak katıldığı iki yönlü bir iletişim süreci kullanarak çocukların bireyselliğini teşvik eder. Çocuğa kendi davranışlarının ve kararlarının ardındaki mantığı açıklamak, demokratik ebeveynlerin yapılandırılmış disiplini korurken yararlı müzakere sergilemelerine olanak tanır(Estlein,2016)

Maccoby ve Martin (1983) ise Baumrind’ den farklı olarak anne-baba tutumunu duyarlılık (responsiveness) ve talepkarlık /denetleme (demandingness/control) olmak üzere iki boyut açısından ele almışlar ve bu iki boyutun kesiştiği noktada dört tür anne-baba tutumu tanımlanmışlardır (Tablo 1). Bunlar otoriter, demokratik, izin verici-hoşgörülü ve izin verici-ihmkar anne-baba tutumlarıdır. Maccoby ve Martin, Baumrind’ in çalışmalarında sınıfladıkları “izin verici” anne-baba tutumunu ikiye ayırmışlardır. (Yılmaz, 2000).

Tablo 1.

Maccoby ve Martin’in Ebeveyn Tutumlarına İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli

		Duyarlılık	
		YÜKSEK	DÜŞÜK
Talepkarlık/ Kontrol	YÜKSEK	Demokratik	Otoriter
	DÜŞÜK	İzin Verici/ Hoşgörülü	İzin Verici/ İlgisiz

Tablo 1’de Maccoby ve Martin (1983)’in anne baba tutumunun sınıflandırılmasında ölçüt olarak kullandıkları belirtilen talepkarlık ve duyarlılığın tanımı ve çocuğa yansımalarının iyi anlaşılması gereklidir. Duyarlılık, çocuğun bireyselliğini ve öz düzenlemesini teşvik etmek için kasıtlı olarak dile getirilen ebeveyn destek ve kabul mesajları olarak tanımlanır. Talepkarlık, çocukları uymaları beklenen aile ve kültürel kurallarla tanıştırmak sosyal çevreleriyle sosyalleştirmeyi amaçlayan ebeveyn uygulama ve davranışlarını içerir. Duyarlılık ebeveyn sıcaklığına benzemese de ana ve birincil amacı yalnızca sevgi, şefkat ve övgü göstermekten ziyade çocukta bağımsızlığı teşvik etmek olduğundan ebeveyn talepkarlığı ebeveynlerin çocukları denetleyerek ve davranışları için net sınırlar koyarak onları disipline etme çabalarını yansıtır (Estlein, 2016).

Maccoby ve Martin'in tipolojisi iki tür izin verici ebeveynlik arasında ayrım yapar: hoşgörölü ve ilgisiz ebeveynlik. Hoşgörölü ebeveynlerin talepkarlığı düşük, tepkiselliği yüksektir. Çocuklarının kendilerini düzenlemelerine güvendikleri için, olgun davranış konusunda çok az talepte bulunurlar ve son derece kabullenicidirler. Aileyi bir hiyerarşiden ziyade demokratik bir ortam olarak görürler ve bu nedenle çok az otorite kullanırlar. İhmal eden/ ilgisiz ebeveynlerin hem talepkarlığı hem de tepkiselliği düşüktür. İlgisizdirler ve genellikle çocuğa karşı sorumluluklarını yalnızca yeme içme gibi temel ihtiyaçlarını sağlamak olarak görürler. Bu nedenle, ihmalkar ebeveynler genellikle ebeveyn olarak sahip olabilecekleri duygusal ve sosyal rolleri görmezden gelirler. Bazı araştırmacılar, hoşgörölü ve ilgisiz tutum arasındaki derin teorik ve ampirik farklılıklara işaret ederek, üç kategorili sınıflama yerine dördümlü tipolojiyi kullanmanın faydasını vurgulamışlardır (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991).

Çocuklara yönelik sonuçlar açısından araştırmalar, ebeveynlik tutumu ile çocuğun birçok alandaki gelişimsel özellikleri arasında ilişkiler bulmuştur. Demokratik ebeveynlerin çocukları okulda daha iyi performans gösterir (Dornbush ve ark, 1987), daha yüksek sosyal ve bilişsel yeterlilik, daha iyi psikolojik ve davranışsal refah sergileme olasılıklarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. (Baumrind, 1978; Cohen & Rice, 1997) ve diğer çocuklara göre daha az sorunlu davranış sergilerler. Bu çocuklar genellikle kendilerine oldukça güvenirlir ve kendilerini motive ederler. Otoriter ebeveynlerin çocukları ebeveynlerine bağımlı olma eğilimindedir. Ayrıca içine kapanık, daha az sosyal, strese ve depresyona karşı savunmasız olma eğilimindedirler. Hoşgörölü ebeveynlerin çocukları benmerkezci olma eğilimindedir ve dürtülerini kontrol etmekte zorluk çekerler. Sosyal yeterlilikleri genellikle düşüktür ve genellikle olgunlaşmamış

olarak nitelendirilirler. Ancak nispeten yüksek düzeyde öz algı bildiriyorlar. Çeşitli araştırmalar, ebeveynlerinin talepkarlığı düşük olduğundan, hoşgörülü ebeveynlerin çocuklarının okulda nispeten daha az başarılı olduklarını göstermektedir. Son olarak, ihmalkar ebeveynlerin çocukları tüm davranışsal, duygusal ve sosyal alanlarda en düşük performansa sahiptir (Estlein, 2016).

Anne baba tutumu ile çocuklarının akran zorbalığına zorba veya mağdur olarak katılmaları arasındaki ilişki çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Alizadeh Maralani , Mirnasab ve Haşemi (2019), otoriter ebeveynlik tutumunun akran zorbalığında zorbaların rolünü, izin verici ebeveynlik tutumunun mağdurların rolünü öngördüğünü ve otoriter ebeveynlik tutumunun akran zorbalığına karışmayan, pasif seyirci olarak kalan öğrencilerin karakteristik özelliği olduğunu bulmuşlardır. Charalampous, Demetriou, Tricha, Ioannou, Georgiou Nikiforou ve Stavriniades (2018), demokratik ebeveynlik tutumunun zorba davranışları öngördüğünü ancak aynı zamanda zorbalıkta mağduriyeti de öngördüğünü bildirmiştir. Bunun tersine, araştırmacıların esnek olarak da adlandırdığı demokratik ebeveynlik tarzı, akran zorbalığındaki tüm rollerin(zorba, mağdur, zorba/kurban, seyirci) olumsuz bir yordayıcısıyken, izin verici tarz yalnızca zorbalığı öngörüyordu. Georgiou (2008), ebeveynlik tutumunun yalnızca mağduriyetle ilişkili olduğunu ancak akran zorbalığının sürdürülmesiyle ilişkili olmadığını, yani izin verici annelerin çocuklarının diğer ebeveynlik tutumlarını alan çocuklara göre kurban olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Malm ve Henrich (2019) boylamsal bir çalışmada biraz farklı sonuçlara ulaştılar; yani anne ve çocuk arasındaki zayıf ilişkilerin zorbalık eylemini öngördüğü ancak mağduriyeti öngörmediği bulundu. Martínez, Murgui, Garcia ve Garcia (2019) yaptıkları çalışmada izin verici ebeveynlik tutumunun akran zorbalığını yaşamada koruyucu bir faktör olduğunu, otoriter ebeveynlik tarzının ise bunun için bir risk faktörü olduğunu tespit ederek farklı bulgular bildirmişlerdir.

Aslında, birinin kovalandığını, tehdit edildiğini, saldırıya uğradığını, yaralandığını veya öldürüldüğünü görmek gibi şiddete tanık olmak, tanık olmadan önceki saldırganlık düzeyleri kontrol edildikten sonra dahi, sonrasında ortaya çıkan saldırgan davranış ve şiddet kullanımının en tutarlı yordayıcıları arasındadır (Gorman-Smith ve Tolan, 1998). Şiddete tanık olma ve şiddet uygulama arasındaki araştırmalarca çok kez ortaya konmuş ilişkiye rağmen, şiddet oranlarının yüksek olduğu toplumlarda yaşayan tüm ergenler şiddet eylemlerinde bulunmaz. Araştırmacılar bu gençleri dirençli olarak nitelendirmektedir çünkü yüksek riskli bir ortama maruz kalmalarına rağmen uyum başarısı elde etmişlerdir (Luthar, 1991; Masken, 1999). Ancak ebeveynliği(ebeveyn

tutumu, ebeveyn desteği, ebeveyn bağlılığı gibi) moderatör olarak ele alan çalışmalar tutarsız sonuçlar üretti. Pearce, Jones, Schwab-Stone ve Ruchkin (2003), ebeveyn katılımının davranış sorunlarıyla olumsuz yönde ilişkili olmasına rağmen, ebeveyn katılımının şiddete tanık olma ile davranış sorunları arasındaki ilişkide tamponlayıcı bir etkisi olmadığını bildirmiştir. Miller, Wasserman,, Neugebauer, Gorman-Smith ve Kamboukos (1999), şiddete tanık olan erkek çocukların, eğer aileleri düşük düzeyde çatışmaya sahipse, antisosyal davranışlara girişmeye karşı aslında daha savunmasız olduklarını bulmuşlardır.

Bir meta-analitik çalışmada Lereya ve diğerleri (2013) olumlu ebeveyn davranışlarının (demokratik ebeveynlik, ebeveyn-çocuk iletişimi, ebeveyn katılımı ve desteği, denetim, sıcaklık ve şefkat) çocukları akran zorbalığının kurbanı olmaktan koruduğunu, olumsuz ebeveyn davranışlarının (istismar/ihtimal, uyumsuz ebeveynlik, ve aşırı koruma) çocukların mağdur veya zorba/mağdur olma riskinin daha yüksek olduğunu öngördü. İlginç bir şekilde, Broll ve Reynolds (2021) araştırmalarında ebeveynlik tutumları ile zorbalık, saldırganlık veya mağduriyet arasında hiçbir ilişki bulamadı. Bu nedenle yukarıda adı geçen çalışmaların sonuçları ve Nocetini ve diğerleri. tarafından sistematik incelemeye dahil edilen çalışmalar (2019), ebeveynlik tutumları ile zorbalık katılımı arasındaki ilişkinin sonuçsuz olduğunu öne sürmektedir.

Seyirci zorbanın davranışını pekiştirebilir, mağduru savunabilir, mağduru teselli edebilir veya olaydan uzaklaşabilir (Salmivalli, 2010). Ailenin zorbalığı önleme ve buna tepki vermedeki rolüyle ilgili konularda, özellikle okullara ve akran bağlamına gösterilen önemle karşılaştırıldığında çok daha az araştırma yapılmıştır. Literatürün çoğunluğu okul ortamındaki öğretmenlerin veya akranların seyirci tepkileri üzerindeki etkisine odaklanmış olsa da araştırmalar seyirci tepkilerinin de ebeveynlerden bu tür davranışlara ilişkin algılanan mesajlarından etkilenebileceğini göstermiştir. (Rigby ve Johnson, 2006; Pozzoli ve Gini, 2012). Banks, Blake ve Joslin (2013), çocuklarına seyirci olarak olaya karışmamayı öğreten ebeveynler ile çocukların ya müdahale etmemeyi ya da olumsuz bir şekilde zorbalığa katılmayı tercih ettiği bildirilen ebeveynler arasında bir ilişki buldu.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde zorbalığa seyirciler ve zorbalığa seyirci müdahalesi ve bununla ilintili kavramlarını araştırmaya dahil olan diğer değişkenlerle birlikte ele alan ilgili araştırmalar sunulmuştur.

Ergül (2009), zorbalığa farklı rollerle katılan öğrencilerin oransal dağılımı ve dağılımın cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan 384“ü kız ve 390“ı erkek 774 öğrenciye Katılımcı Rolü Ölçeği, Olumlu sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği ve Sosyometrik Konum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin %11,5'i zorba, %10,9'u yardımcı-destekleyici, %21,1'i savunucu, %20,9'u izleyici ve %9,72'si kurban %74'ünün rolüne sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyete göre ise erkek öğrenciler daha fazla zorba, yardımcı-destekleyici ve kurban, kız öğrenciler ise savunucu ve seyirci rollerinden birinde yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri ise öğrencilerin, zorba ve yardımcı-destekleyici olarak davranma eğilimlerini gerçekte olduğundan daha düşük, savunucu ve izleyici olarak davranma eğilimlerini ise daha yüksek değerlendirdiklerini göstermiştir. Tepkisel ve amaçlı saldırganlıkla ilgili karşılaştırma sonuçlarında ise zorba öğrencilerin amaçlı saldırganlık puanlarının savunucu ve seyirci öğrencilerden, yardımcı-destekleyici öğrencilerin ise tepkisel saldırganlık puanlarının seyirci öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Toplum içindeki rollerine yönelik sonuçlarsa, zorba öğrencilerin en fazla reddedilmişlik, savunucu ve seyirci öğrencilerin popülerlik, kurban öğrencilerin ise reddedilmişlik duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, katılımcı rolü grupları genel olarak akran kabulü ve akran reddi açısından da karşılaştırılmış, sonuçlar zorba, yardımcı-destekleyici ve kurban öğrencilerin akranları tarafından savunucu ve seyirci öğrencilerden daha fazla reddedildiklerini ortaya koymuştur.

Türk (2018) zorbalığa tanıklık eden lise öğrencilerinin gösterdikleri davranışları ve öğrencileri bu davranışa götüren süreçleri incelemiştir. Araştırma karma desende olup nicel kısmı 358 erkek ve 239 kız toplam 597 kişiden, nitel kısmın ise 36 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde derinlemesine görüşme yöntemi, nicel bölümünde Kişisel Bilgi Formu, Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği, Temel Empati Ölçeği, Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği ve Sınıf İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tanıklık yaşantısı davranışsal ilkeler, duygusal tetikleyiciler, hedeflenen davranış, kolaylaştırıcı ve engelleyicilerle karar verme süreci, yeniden hedeflenen davranış, öz geribildirim ve ders çıkarma çerçevesinde açıklanmıştır. Araştırma sonucunda kendini ayarlama becerisinin ve sınıf ikliminin bilişsel empatiyi güçlendirerek zorbaya destek olma davranışını azaltabileceği ve adil dünya inancının bilişsel empatiyi azaltarak zorbaya destek olma davranışının artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt- Demirbaş (2020) zorbalığa seyirci müdahale modeline dayanılarak geliştirdiği psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmasında 6.sınıfta eğitim gören öğrencilerden 12 'şer kişilik bir deney bir kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş, deney grubuna 11 oturumluk psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada Katılımcı Rolü Ölçeği ve Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar zorbalığı tanık olan öğrencilerin zorbalığa müdahale becerilerini geliştirme psiko-eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale düzeylerinde artış sağladığı ve bu artışın izleme ölçümlerinde de geçerli olduğunu göstermiştir.

Çelik' in (2022) ortaokul 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören 395 öğrenciden oluşturduğu örnekleme yürüttüğü araştırmasının amacı empati, saldırganlık hakkında düşünceler ve saldırganlığa alternatif davranışlar için öz-yeterliğin, seyirci olan ergenlerin zorbalığa müdahale etmesini yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu, Temel Empati Ölçeği, Salırganlık Hakkında Düşünceler Ölçeği, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Salırganlığa Alternatif Davranışlar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonucunda empati, seyirci olan öğrencilerin zorbalığa müdahalesini anlamlı şekilde yordarken saldırganlık hakkında düşünceler ve saldırganlığa alternatif davranışlar için öz yeterlik değişkenlerinin ise seyirci olan öğrencilerin zorbalığa müdahalesini anlamlı şekilde yordamadığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre katılımcıların empati puanları arttıkça zorbalığa müdahale puanlarının arttığı söylenebilir. Empati, saldırganlık hakkında düşünceler ve saldırganlığa alternatif davranışlar için öz yeterlikten oluşan modelin zorbalığa seyirci müdahalesi puanlarını anlamlı şekilde yordadığı ve zorbalığa seyirci müdahalesi puanlarındaki varyansın %15.1' ini açıkladığı görülmüştür.

Cowie (2000), İngiltere'de okullarda zorbalıkla başa çıkmada cinsiyet sorunları başlıklı 1835 ortaokul öğrencisi ve 226 öğretmenin yer aldığı araştırmasında anlamlı cinsiyet farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada veriler görüşme yoluyla ve akran destek sistemlerinin okul zorbalığına müdahaledeki etkisini ölçen bir anketten elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre kızların, öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarını bildirme olasılıkları erkeklerden çok daha fazladır. Bu çalışma, erkek çocukların zorbalık mağdurlarına ilgi gösterebildiklerini ancak içinde bulundukları koşullara bağlı olarak bunu yapmamayı tercih edebileceklerini de göstermektedir.

Goossens, Olthof ve Dekker (2006) zorbalığın akran bildirimi ölçümünün psikometrik özelliklerini değerlendirmek ve zorbalık sürecinde rolleri atamanın göreceli ve mutlak yollarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Yeni Katılımcı Rolü Ölçeği, Saldırganlık ve Mağduriyet Ölçeği ile sosyometrik ölçümlerin kullanıldığı araştırmada zorbalık durumlarında akran grubunda rollerin dağılımına ilişkin kriterleri belirlemeye yönelik iki farklı zamanda 247(123 erkek, 129 kız) çocuktan veri toplayarak yürütülen çalışmada cinsiyet farklılıkları olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları erkeklerin daha çok zorba ya da yardımcı, kızların ise daha çok pasif seyirci ya da savunucu olduğunu göstermektedir.

Jenkins ve Nickerson (2016) seyirci müdahalesinin yordayıcıları olarak zorbalık katılımcı rolleri ve cinsiyeti 299 ortaokul öğrencisinin oluşturduğu örnekleme incelemiştir. Zorbalık Katılımcı Davranışları Anketi ve Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği uygulandığı araştırma sonucunda kızların savunma rolünü üstlenme olasılığı erkeklere göre daha fazla olduğu ortaya konmuştur.

Jenkins ve Nickerson (2017) bir diğer çalışmalarında sosyal beceriler ve cinsiyetin zorbalıkta seyirci müdahalesi ile ilişkilerini incelemiştir. Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçekleri Öğrenci Formu ve Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği' nin uygulandığı 299 (171 kız, 128 erkek) altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinden elde edilen bilgiler cinsiyet farklılıkları ile alakalı önceki çalışmaları ile tutarlı sonuçlar vermiştir.

Nickerson ve Mele-Taylor (2014) cinsiyet, empatik tepki verme, algılanan grup normları, olumlu sosyal bağlılıklar ve zorbalık rolleri arasındaki ilişkileri 121 kız 141 erkek olmak üzere 262 beşinci ila sekizinci sınıf öğrencisi için incelenmiştir. Demografik ve Arkadaş Bilgi Formu, Olweus Empatik Duyarlılık Ölçeği, Algılanan Grup Normları Ölçeği, Prososyal Eğilimler Ölçeği ve Zorbalık Katılımcı Rolü Anketi uygulanmış, araştırma sonucunda cinsiyetin savunma davranışını öngördüğünü ve erkek öğrencilerin savunma yapma olasılığının kızlara göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Rigby ve Johnson (2006) 200 ilkokul ve 200 ortaokul öğrencisi olmak üzere 400 katılımcıdan, öğrencilerin mağdurlara yönelik tutumlarını, ebeveynlerin, arkadaşların ve öğretmenlerin beklentileri hakkındaki inançlarını, algılanan öz yeterliliğin seyirci müdahale davranışını yordama düzeyinin incelendiği çalışmalarında, katılımcılara Mağduriyet Ölçeği, Başkalarına Zorbalık Ölçeği, Mağdurlara Karşı Tutum Ölçeği, Mağdurlara Yardım Etmede Normatif Baskı Anketi, Algılanan Öz-Yeterlik Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada çevredekilerin yakınlarda durduğu

bir zorbalık olayının videosunu izlemelerini istedi ve ardından öğrencilere müdahale etme olasılıklarının ne olduğunu sordu. Genel olarak öğrencilerin %43'ü muhtemelen mağdura yardım edeceklerini belirtmiş ve kız ve erkek çocuklar arasında bildirilen yardım konusunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lan (2023) İtalya'daki Çin göçmen kökenli gençlerin algılanan ebeveynlik tutumları, bilişsel esneklik ve olumlu sosyal davranışlarını incelediği araştırmasında 444 öğrenciye Güçlü Yönler ve Zorluklar Ölçeği' nin Prososyal Davranışlar Alt Ölçeği, Ebeveynlik Envanteri ve Wisconsin Değiştirilmiş Kart Sıralama Testi uygulamıştır. Bulgular sert, destekleyici ve katı-şefkatli olarak adlandırdıkları üç ebeveyn tutumu ortaya koydu. Bilişsel esneklik, Çinli göçmen çocuklara yönelik “destekleyici” ebeveynlik tutumları, olumlu sosyal davranış ile arasındaki ilişkiyi güçlendirmekte ve İtalyan göçmen olmayan gençler arasında “sert” ebeveynliğin olumlu sosyal davranış üzerindeki zararlı etkisine karşı tampon oluşturmaktadır.

Bilgin (2009b) 17-18 yaşlarında 155 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmasında bilişsel esnekliği yordayan değişkenleri ele almış, araştırmada bilişsel esneklik ölçeği, anne baba bağlılık ölçeği, arkadaş bağlılığı ölçeği, kişilerarası ilişkiler ölçeği, sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği, anne baba tutum ölçeği ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Bilişsel esnekliğe anlamlı olarak etki eden değişkenlerin, sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumu ve problem çözme becerisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada otoriter anne baba tutumunun bilişsel esnekliğe engel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yuchi, Yuanqiong, Ping ve Xiaoyu (2022), müdahale için algılanan akran baskısı ve zorbalığa seyirci müdahale davranışı arasındaki ilişkide popülerliğin aracı rolünün incelendiği araştırmalarında, 8-11. sınıf 14-17 yaş aralığında 419 okul öğrencisini dahil ettikleri araştırmalarında Algılanan Akran Normatif Baskı Anketi, Algılanan Popülerlik Anketi ve Zorbalık Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Müdahale için algılanan akran baskısı ile aktif savunma davranışları arasında pozitif ilişkiler olduğunu ve müdahale için algılanan akran baskısı ile pasif seyirci davranışları arasında negatif ilişkiler olduğunu gösterdi. Ayrıca popülerliğin, müdahaleye yönelik algılanan akran baskısı ile aktif savunma davranışları arasındaki ilişkiyi yönlendirdiğini de bulunmuştur.

Ardolino (2013) çalışma, cinsiyetin ve bireyin yetiştirildiği ebeveynlik tarzının, fiziksel ve ilişkisel zorbalık eylemlerinin tanınması ve her bir zorbalık türünün algılanan şiddeti üzerindeki etkileşimli etkisini incelemiştir. Ayrıca, zorbalık içeren bir duruma müdahale etme eylemi olan doğru davranışını etkileyen faktörler üzerine bugüne kadar

çok az araştırma yapıldığı için, bu çalışmada ebeveynlik tarzı ve cinsiyetin katılımcıların bildirdiği savunma davranışı olasılığı üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. 167 (22 erkek, 145 kadın) üniversite öğrencisinden oluşan bir örneklem, zorbalığın varlığı ve şiddeti ile duruma müdahale etme olasılıkları hakkındaki niyetleri değerlendirmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Demografik Tablo, Zorbalık Hikayeleri ve Ebeveyn Otoritesi Ölçeği kullanılmıştır. İlişkisel zorbalık açısından kadınların tanıma, ciddi olarak yorumlama ve duruma müdahale etme olasılığı derecelendirmeleri, erkeklerin benzer derecelendirmelerinden anlamlı oranda daha yüksektir. Bu derecelendirmelerde anne baba tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve cinsiyet ile anne baba tutumu arasında etkileşim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel zorbalığa ilişkin algılar açısından cinsiyet grupları, ebeveynlik tarzı grupları arasında anlamlı bir fark ve etkileşim etkisi bulunmamıştır.

Chapin ve Stern'in (2021) seyirci müdahale davranışı ve anne baba tutumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, ortaokul ve liseye devam eden 645 öğrenciye kişisel bilgi formu, ebeveyn tutumlarını Demokratik, Otoriter ve İzin Verici Ebeveyn Uygulamaları olarak adlandırılan ölçme aracı ile ne sıklıkta zorbalığı deneyimledikleri ve uyguladıkları ile ilgili likert tipi formlar kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, otoriter ebeveynlere sahip çocuklar ve ergenlerin, akranlarına yardım etmek için müdahale edeceklerini söyleme olasılıkları daha yüksek, ancak bunu gerçekten yapıp yapmadıkları sorulduğunda, müdahale etme olasılıkları en düşük olanlar olarak saptanmıştır. Buna karşılık, demokratik veya izin verici ebeveynleri olan çocukların zorbalığa seyirci müdahalesi niyetleri arasında önemli bir fark yoktur, ancak zorbalık davranışıyla gerçekten karşılaştıklarında pasif seyirci olmak yerine aktif savunucular olma olasılıkları daha yüksek bulunmuştur.

Iotti, Menin, Longobardi ve Jungert (2023), özerkliği destekleyen ebeveynlik uygulamalarının, genç ergenlerin zorbalık mağdurlarını savunmak için bildirdikleri motivasyon üzerindeki etkisini ve tepki, kaygı, depresyon ve stres gibi faktörlerin olası aracılık etkilerini araştırmıştır. Yaşları 10-14 arasında olan 578 İtalyan devlet okulu öğrencisine Genel Nedensellik Yönelimi Ölçeği, Savunma Motivasyonu Ölçeği, Depresyon, Kaygı ve Stres Ölçeği ve ergenlerin sosyal davranışlarını düzenleyen hedef ebeveynlere karşı tepki duygularını ölçmek için literatürden uyarlanan yedi madde uygulanmıştır. Özerkliği destekleyen ebeveynliğin, savunmaya yönelik özerk motivasyon üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin savunma davranışına zayıf bir şekilde aracılık ettiğini bulunmuştur. Ayrıca, özerkliği destekleyen ebeveynliğin, kısmen

tepkinin aracılık ettiği dışsal savunma motivasyonu üzerinde olumsuz bir etkisi bulunmuştur. rneklemde savunmaya yönelik dışsal motivasyonun erkeklerde daha yaygın olduğu ve savunmaya yönelik özerk motivasyonun kızlarda daha yaygın olduğu yönünde cinsiyet farklılıkları ortaya konulmuştur. Kızlar ayrıca erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde kaygı, depresyon ve stres bildirmişlerdir. Araştırma bulguları, özerkliği destekleyen ebeveynlik uygulamalarının, genç ergenlerin zorbalık mağdurlarını savunma motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynadığını ve bunların aynı zamanda daha düşük tepki, kaygı, depresyon ve stres duygularıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Sucu (2020) araştırmasında niversite ğrencilerinin sosyal problem zme becerileri ile cinsiyet, anne-baba tutumları ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemek ve anne-baba tutumları ve bilişsel esneklik ölçekleri alt boyutlarının, sosyal problem zme envanteri toplam puanı üzerindeki yordama düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 574 niversite öğrencisine Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Problem zme Envanteri- Kısa Formu, Anne Baba Tutum leği ve Bilişsel Esneklik Envanteri uygulanmıştır. Sosyal problem zme becerisi; demokratik anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumu, bilişsel esneklik tarafından yordanmaktadır. Cinsiyet ve koruyucu anne baba tutumunun ise sosyal problem zme toplam puanı üzerinde anlamlı düzeyde yordama gücünün olmadığı görülmüştür. Sosyal problem zme toplam puanı üzerinde yordama gücüne göre sırasıyla bilişsel esneklik alt boyutları, demokratik anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumunun etkisi vardır. Bağımsız değişkenler sosyal problem zme envanteri toplam puanına ilişkin toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır.

Ayodele, Abegunde, Omolayo ve Nja (2023) anne baba tutumunun, cinsiyetin ve akran baskısının ergen niversite ğrencilerinin başa çıkma davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Kolay rnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 107 erkek ve 93 kadından oluşan 200 lisans ğrencisi ile yürütülen araştırmada Ebeveyn Otoritesi leği, Akran Baskısı leği ve Başa ıkma leği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyetin, anne baba tutumu ve akran baskısının başa çıkma davranışı üzerinde ortak bir etkisi yoktur. Bu çalışmaya göre, okuldaki başa çıkma davranışı akran gruplarından, cinsiyetten ve anne baba tutumlarından etkilenmemektedir.

Ricijaş (2011) alışmasında erkek ve kızlardan oluşan bir örneklemde ebeveyn davranışı ile algılanan akran baskısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ebeveyn Davranış Anketi ve Akran Bakısına Duyarlılık leği araştırma kapsamında uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, ebeveyn davranışlarının erkekler üzerinde kızlara göre daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu, anne ebeveynlik davranışı, algılanan akran

baskısı puanlarındaki varyansın %20'sini açıklarken, babanın ebeveynlik boyutları varyansın %16'sını açıklamaktadır. Erkek çocuklar arasında, annenin psikolojik kontrolü ve izin vericiliğinin yüksek olması, denetim ve olumlu disiplinin düşük olması algılanan akran baskısının yüksek olmasıyla ilişkiliydi. Ancak, kızlar arasında ebeveyn davranışı, algılanan akran baskısı puanlarındaki varyansın yalnızca %7-8'ini açıklamaktadır. Algılanan akran baskısının daha yüksek olması, her iki ebeveyn tarafından daha düşük düzeyde denetim, annenin psikolojik kontrolünün daha yüksek olması ve babanın daha yüksek düzeyde izin verici olmasıyla ilişkili bulunmuştur.

Rani ve Singh (2014) araştırmasında anne baba tutumu ile çocukların davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla 7-8 yaş grubundaki 100 kız çocuğu ve ebeveynlerinden (hem anne hem de baba) veriler toplanmıştır. Ebeveynlik Stili ve Boyutları Anketi ile Vineland Uyarlanabilir Davranış Ölçeği uygulanmış, sonuçlara göre, kız çocuklarında otoriter anne tutumunun, çocukların uyum sağlayıcı davranışlarıyla pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Otoriter anne tutumu, çocukların uyum sağlayıcı davranışlarıyla negatif yönde ilişkilirken, izin verici anne tutumu, çocukların davranışlarıyla negatif ilişkisi bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca erkek çocuklarda otoriter anne ebeveynlik tarzının çocukların uyum sağlayıcı davranışlarıyla pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu yansıtmaktadır. Otoriter anne tutumu, çocukların uyum sağlayıcı davranışlarıyla pozitif yönde ilişkilirken, izin verici anne ebeveynlik stili negatif yönde ilişkilidir.

Johnson (2012) yürüttüğü tez çalışmasında antisosyal davranış, olumsuz ebeveynlik ve akran baskısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşları 18 ile 51 arasında değişen 34 erkek ve 143 kadın lisans üniversite öğrencisinden oluşan örnekleme Demografik Form, Antisosyal Davranış Anketi'nin Alt boyutları, Anne Baba Tutumu Ölçümü, Akran Baskısı ve Popülerlik Anketi uygulanmıştır. Akran baskısı ve olumsuz ebeveynliğin antisosyal davranışla pozitif yönde ilişkili olacağı, ancak olumsuz ebeveynliğin istatistiksel olarak daha anlamlı olacağı öngörüsü ile elde edilen sonuçlar, olumsuz ebeveynlik ve akran baskısının antisosyal davranışlarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak sonuçlar, olumsuz ebeveynliğin değil akran baskısının istatistiksel olarak daha anlamlı olduğunu da göstermiştir. Bu bağlamda, belli bir yaştan sonra akran baskısının ebeveynliği gölgede bırakabileceği öne sürülmüştür.

Baharin ve Badayai (2021), ergenlerin risk alma davranışlarının akran baskısı ve anne baba tutumu ile ilişkisinin incelediği çalışmalarında, 122 erkek, 75 kızdan oluşan örnekleme kişisel bilgi formu, Ebeveyn Otorite Ölçeği, Revize Edilmiş Akran Baskısı

Ölçeği ve Sigara İçme Davranışı Anketi- Kısa Formu uygulanmıştır. Sonuçlar, ergenlerde sigara kullanımı üzerinde anne baba tutumu ile akran etkisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada cinsiyete göre sigara kullanım düzeyinde farklılıklar olduğu ve cinsiyete göre anne baba tutumunda da farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Nickerson, Manges, Bellavia, Livingston, Jenkins ve Feeley (2022) araştırmalarında, lise öğrencilerinden oluşan örnekleme ergenlerin seyirci müdahalesine ilişkin kişisel ve algılanan akran normlarının, zorbalık ve cinsel taciz için beş adımlı seyirci müdahale modelinin her adımını ne ölçüde yordadığını araştırmıştır. 233 lise öğrencisine Zorbalık ve Cinsel Tacize Karşı Tutum Ölçeği ile Zorbalık ve Cinsel Tacize Seyirci Müdahale Ölçeği uygulanmış, algılanan akran normlarının, kişisel normlar ile seyirci müdahale adımlarının tümü arasındaki ilişkileri yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kişisel normları ve algılanan akran normları zorbalık/taciz karşıtıysa zorbalık ve cinsel tacize müdahale etme olasılıkları daha yüksektir. Ancak zorbalık/taciz karşıtı kişisel normları daha fazla ve zorbalık/taciz karşıtı akran normları daha düşük olan kız öğrenciler müdahale olasılığını daha yüksek bildirmişlerdir.

Jenkins, Yang, Changlai ve Mitchell (2022) bireysel (yani müdahale edenin cinsiyeti) ve bağlamsal (yani zorbalığın türü ve hedefin arkadaş olup olmadığı) faktörlerin prososyal seyirci müdahalesinin kullanımını ve türünü nasıl etkilediğini araştırmışlardır. İki aşamalı çalışmanın ilk aşamasında 484 ortaokul öğrencisinden veri toplanmış ve Zorbalık Görgü Tanık Eylemleri Formları (FBBA) üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci aşamada 252 ortaokul ve lise öğrencisinden senaryoya dayalı formatta veriler toplanmıştır. İlk bulgular FBBA'nın 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu (duygusal müdahale, doğrudan müdahale, müdahaleyi bildirme ve görmezden gelme) göstermiştir. Araştırmanın temel amacına bakıldığında mağdurun tanınıp tanınmamasının gençlerin zorbalığa müdahale edip etmemesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Farklı toplum yanlısı müdahalelerin kullanımı, zorbalığın türüne ve mağdurun arkadaş olup olmadığına bağlı olarak değişiklik göstermiş ancak toplum yanlısı müdahalelerin genel sıklığında cinsiyet farklılığı bulunmamıştır.

Morales (2020), iş yerinde zorbalığa müdahale davranışı ile ilgili yürüttüğü çalışmasında 202'si kadın ve 109'u erkek olmak üzere 311 katılımcıdan oluşan örnekleme müdahale etme niyetinde olup olmadıklarını belirlemek amacıyla varsayımsal durumları sunmak için çevrimiçi yolla videolar, anlatılar veya vaka çalışmaları kullanmıştır. Çalışmada, tanıkların gerçekten müdahale edip etmediğini değil, müdahale etme niyetini

ölçülmektedir. Negatif Eylemler Anketi ile Pozitif ve Negatif Etkiler Programı adlı ölçekler katılımcılara uygulanmıştır. Mevcut çalışma, hedefin bir erkek olması durumunda dört erkekten üçünün zorbalık olayına müdahale etme ihtimalinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kadın seyircilerin, zorbalık deneyimini erkek seyircilere göre daha şiddetli olarak değerlendirme olasılıkları daha yüksektir. Ek olarak, kadın seyirciler, erkek tanıklara göre önemli ölçüde daha yüksek düzeyde sıkıntı ve üzüntü sergilemektedir. Son olarak çalışma, artan olumsuz etkinin, artan müdahale olasılığıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Mechi (2014) Cenevre'de eğitim gören üniversitenin öğretmen yetiştirme programına kayıtlı 174 öğretmenden 103 kadın 71 erkekten oluşan örnekleme bir çevrimiçi anket yoluyla niteliksel veriler toplamıştır. Öğretmen adayları önce sosyal bilişsel esneklik hakkındaki görüşlerini paylaşmış, ardından eğitim durumuna ilişkin standartlaştırılmış bir senaryoyu okumuş ve son olarak senaryoda öğrencilere yardım etme olasılığı algılanan durumla ilgili sorulara yanıt vermişlerdir. Bulgular, yüksek endişe hissine sahip öğretmenlerin, düşük endişeye sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde yardım etme olasılığı bildirdiklerini ve daha yüksek düzeyde sosyal bilişsel esneklik sergilediklerini göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin istatistiksel çözümlemeleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli olup, betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modellerde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi, olduğu haliyle betimlemektir. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2005).

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, anne baba tutumu, akran baskısı ve bilişsel esneklik düzeyleri bağımsız değişken olarak belirlenmiş olup, araştırma amacı onların bağımlı değişken olan zorbalıkta seyirci müdahale davranışlarını nasıl ilikilendiğini analiz etmektir. Araştırma verilerinin analizinde çoklu standart doğrusal regresyon analizi kullanılması planlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma grubunu 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı, Adana İli Seyhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan resmi iki ortaokulun 6, 7, 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 502 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi işlemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmada uygun örnekleme tekniği kapsamında, ortaokul kademesinde eğitim ve öğretime devam eden 257 kız, 245 erkek öğrenci yer almaktadır. Katılımcıların cinsiyet ve yaşlarına ilişkin bilgiler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcıların Cinsiyetine ve Sınıf Düzeylerine Ait Betimsel Değerler

CİNSİYET	Frekans	Yüzde
Kız	257	51,2
Erkek	245	48,8
Toplam	502	100,0
SINIF DÜZEYİ	Frekans	Yüzde
6. Sınıf	44	8.8
7. Sınıf	188	37.5
8. Sınıf	270	53.8
Toplam	502	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %51.2’ sinin kız, %48.8’ inin erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yüzdelerine bakıldığında ise 6. sınıf düzeyi %8.8, 7. sınıf düzeyi %37.5 ve 8. sınıf düzeyi olanlar öğrenciler ise örneklemin %53.8’ini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)

Ana-Baba Tutum Ölçeği (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush, 1991) tarafından geliştirilip, Yılmaz (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri için kullanılabilen Anne Baba Tutum Ölçeği, Kabul-İlgi, Kontrol-Denetleme ve Psikolojik-Özerklik olmak üzere 3 faktörden ve 26 maddeden oluşmaktadır. Kabul-İlgi boyutunda 9, Kontrol-Denetleme boyutunda 8 ve Psikolojik Özerklik boyutunda da 9 madde vardır. Kabul-İlgi boyutu, çocukların anne babalarını ne derece sevecen, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını, Kontrol-Denetleme boyutu ne kadar kontrollü ve denetleyici olarak algıladıklarını, Psikolojik-Özerklik boyutu ise ana-babanın ne derece demokratik tutum sergilediği ve çocuğun bireyselliğini ifade ederken,

çocuğuna karşı ne kadar cesaretlendirici olduğuyla ilgili algısını içermektedir. Kabul/İlgi ve denetleme alt boyutlarında puanların yükselmesi ölçülen özelliğin yükseldiğini, psikolojik özerklik alt boyutunda ise puanların yükselmesi ilgili özelliğin düştüğünü ifade eder. Ölçme aracının ilköğretim öğrencileri için güvenilirlik (test tekrar test) ve iç tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayıları sırasıyla, Kabul-İlgi alt ölçeği için .74 ve .60, Kontrol Denetleme alt ölçeği için .93 ve .75, Psikolojik-Özerklik alt ölçeği için .79 ve .67'dir (Yılmaz, 2000). Kabul-İlgi ve Kontrol-Denetleme boyutlarının kesişmesinden dört anne-baba tutumu ayırt edilmektedir.

3.3.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Araştırmada kullanılan Bilişsel Esneklik Ölçeği Bilgin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır (Örneğin, “ Yaparım, Yapamam, “Başarılıyım, Başarısızım”) gibi. Yanıtlayıcı hangi sığata kendisini daha yakın hissediyorsa, o sığata yakın seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekten elde edilen puanlar 21-105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar artması, bireyin bilişsel esnekliğe daha çok yaklaştığını göstermektedir. Bilişsel esneklik ölçeği semantik farklılıklar ölçeklerinin yapısına uygun olarak üç faktörlü bir yapıya uygun olarak hazırlanmıştır. 19 maddelik BEÖ'deki üç faktör, toplam varyansın %51.33' nü açıklamaktadır. Ölçeğin diğer geçerlik çalışmasında ise, ölçüt geçerliği Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği kullanılarak yapılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon -.44 olarak saptanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmalarında, ölçeğin bütünü için bulunan cronbach katsayısının .92, ölçeğin maddelerinin madde-toplam .korelasyonlarının ise .49 ile .63 arasında olduğu bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemi kullanılarak bulunan korelasyon katsayısının .77, testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısının ise .87 olduğu saptanmıştır.

3.3.4. Akran Baskısı Ölçeği (ABÖ)

Kıran-Esen (2002) tarafından geliştirilen Akran Baskısı Ölçeği (ABÖ), ergenlik döneminde bulunan gençlerin yaşadıkları akran baskısını ölçmeyi amaçlayan beş dereceli likert tipi bir ölçektir. 19 madde doğrudan 15 madde dolaylı baskı olmak üzere ölçeğin iki alt boyutu, 34 maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha katsayısı .90, Direkt Akran Baskısı Alt ölçeği için .89, Dolaylı Akran Baskısı Alt ölçeği için

.82'dir. Ayrıca test- tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .82, Direkt Akran Baskısı Alt ölçeği için .74, Dolaylı Akran Baskısı Alt ölçeği için .79 bulunmuştur.

ABÖ' nün geçerlik çalışmasında yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen iki faktörün açıkladıkları toplam varyans %40, 527'dir. Ölçekten tek bir puan elde edilmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması akran baskısının yüksek, düşük olması ise akran baskısının düşük olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ; Bystander Intervention Scale in Bullying)

Jenkins ve Nickerson (2019) tarafından bireylerin zorbalığa seyirci müdahale düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ZSMÖ olayı fark etme (3 madde), olayı acil yardım olarak yorumlama (3 madde), yardım etme sorumluluğunu kabul etme (3 madde), nasıl müdahale edileceğine ya da yardım sağlanacağına karar verme (3 madde), ve müdahale kararını uygulama (4 madde) olmak üzere beş alt ölçek ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1=kesinlikle katılmıyorum ile 5=kesinlikle katılıyorum arasında derecelendirilen 5'li Likert tipi derecelendirme şeklindedir. Ölçekten hem toplam puan hem de alt ölçeklere ilişkin puanlar hesaplanabilmekte ve ölçekten alınan yüksek puanlar zorbalığa seyirci müdahalesinde yüksek katılım gösterdiği anlamına gelmektedir.

Kurt-Demirbaş ve Öztemel (2019) zorbalıkta seyirci müdahale ölçeğini (ZSMÖ) Türkçe'ye uyarlayarak ortaokul öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliğini incelemiştir. Ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 364 ortaokul öğrencisi (191 kız, 173 erkek) grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği katsayıları kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısı .88, alt boyutlardan olayı fark etme için .60; olayı acil olarak yorumlama için .78; yardım etme sorumluluğunu kabul etme için .67; nasıl müdahale edileceğine karar verme için .75 ve müdahale kararını uygulama için .78 olarak bulunmuştur. Dört hafta arayla yapılan test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı ise .80 bulunmuştur. Ölçeğin ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci olmaları ile ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabilecek düzeyde olduğu kanısına ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin uygulamaların yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Örneklem olarak seçilen okulda veri toplama çalışmalarına başlamadan önce okul yöneticileri, okuldaki psikolojik danışmanlar ve öğretmenlerle araştırmanın amacına uygun uygulama koşullarının yaratılması için görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya başlarken katılımcıların gönüllülüğünü oluşturmak için araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere bir duyuru ve gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bununla birlikte ölçekler üzerine isim yazmamaları cevaplarının gizli kalacağı ve sadece bilime katkı amacıyla kullanılacağı, samimi ve kendilerini en iyi yansıtan şekilde yanıt vermelerine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Akran Baskısı Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği ve Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği aynı anda farklı sayfalara basılı olarak verilmiştir. Ölçeklerin eksiksiz, samimi bir şekilde doldurulmasının önemi ölçek grubunun açıklama sayfasında ve sözlü olarak vurgulanmıştır. Uygulama grup halinde sınıf ortamında yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin toplanma aşaması bittikten sonra, SPSS 29 paket programı kullanılarak tüm veriler madde bazında hücelere girilmiş ve Bilişsel Esneklik Ölçeği, Akran Baskısı Ölçeği ve Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği'nin toplam puanları ile Anne Baba Tutum Ölçeğinin Kabul/İlgi, Psikolojik Özerklik ve Denetleme alt boyutları puanları yönergelerine uygun şekilde her bir katılımcı için hesaplanmıştır. Veri analizinde toplamda 520 katılımcıdan toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılımı karşılaması için, 18 katılımcının uç değerlerde yer alan verileri örneklemiden çıkarılmış, çarpıklık basıklık -1 ve +1 değerleri arasına getirilmiştir. Bu durum değişkenlerin normal dağılımı karşıladığını göstermektedir. Verilerin analizi 502 katılımcının verileri ile yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen Çoklu Standart Doğrusal Regresyon Analizi bulguları verilmiştir. Bu amaçla öğrenciler tarafından doldurulan Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı, Anne Baba Tutumu (Kabul/İlgi, Psikolojik Özerklik ve Denetleme alt boyutları) ve Zorbalıkta Seyirci Müdahalesi Ölçekleri' nin toplam puanları yönergelere uygun olarak hesaplanmıştır. Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı, Anne Baba Tutumunun Kabul/İlgi, Psikolojik Özerklik ve Denetleme alt boyutları ve Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği' nin toplam puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı ve Anne Baba Tutumu (Kabul/ İlgi, Psikolojik Özerklik, Denetleme Alt Boyutları), Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçekleri Toplam Puanlarına ait Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Cinsiyet	502	1,0	2,0	1,48	,50
BEÖ Toplam Puanları	502	22,0	94,0	72,98	11,63
ABÖ Toplam Puanları	502	34,0	98,0	53,62	15,66
ABTÖ Kabul İlgi Alt Boyutu					
Toplam Puanları	502	9,0	36,0	25,79	5,25
ABTÖ Psikolojik Özerklik Alt					
Boyutu Toplam Puanları	502	10,0	35,0	21,78	4,73
ABTÖ Denetleme Alt Boyutu					
Toplam Puanları	502	10,0	32,0	25,87	4,72
ZSMÖ Toplam Puanları	502	16,0	90,0	54,18	13,74

Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı ve Anne Baba Tutumu (Kabul/ İlgi, Psikolojik Özerklik, Denetleme Alt Boyutları), Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçekleri Toplam Puanlarına ait aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 3'te sunulmuştur Cinsiyet değişkeni aritmetik ortalaması $\bar{X} = 1,48$ ve standart sapması $ss=0.5$ olarak hesaplanmıştır. BEÖ toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 72,98$,

standart sapması $ss=11.63$ olarak hesaplanmıştır. ABÖ toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X}=53.62$, standart sapması $ss= 15.66$ olarak hesaplanmıştır. ABTÖ Kabul İlgil Alt boyutu toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X}= 25,79$, standart sapması $ss=5,25$ olarak hesaplanmıştır. ABTÖ Psikolojik Özerklik Alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{X}= 21,78$, standart sapması $ss= 4,73$ olarak hesaplanmıştır. ABTÖ Denetleme Alt boyutu $\bar{X}= 54,18$, standart sapması $ss= 13,74$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın hipotezlerine bağlı olarak yapılan istatistiksel analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1. Cinsiyet, BEÖ Toplam Puanları, ABÖ Toplam Puanları, ABTÖ kabul/ ilgi, Psikolojik Özerklik Ve Denetleme Alt Boyutu Puanları ile ZSMÖ Toplam Puanları Arasında Anlamlı İlişki Vardır.

Araştırmanın birinci hipotezi doğrultusunda Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı, Anne Baba Tutumu kabul/ ilgi alt boyutu, Anne Baba Tutumu psikolojik özerklik alt boyutu ve Anne Baba Tutumu denetleme alt boyutu toplam puanları ile Zorbalığa Seyirci Müdahalesi toplam puanları arasındaki anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirleyebilmek için Pearson Korelasyon hesaplamaları yapılmış, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı ve Anne Baba Tutumu Kabul/ İlgisi, Psikolojik Özerklik, Denetleme Alt Boyutları ile Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Arasındaki İlişkileri Belirleyebilmek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

	ABTÖ						
	Cinsiyet	BEÖ	ABÖ	ABTÖ kabul/ilgi	psikolojik özerklik	ABTÖ denetleme	ZSMÖ
Cinsiyet							
BEÖ	-,01						
ABÖ	,26**	-,18**					
ABTÖ kabul/ ilgi	,00	,26**	-,15**				
ABTÖ psikolojik özerklik	-,02	,09*	-,15**	-,04			
ABTÖ denetleme	-,34**	,07	-,319**	,20**	-,06		
ZSMÖ	-,13**	,15**	-,02	,16**	-,12**	,17**	

** p< 0.01 * p< 0.05

Tablo 4’ te örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale puanları ile Bilişsel Esneklik ($r=,15$), Anne Baba Tutumu kabul/ilgi ($r=,16$) ve denetleme($r=,17$) alt boyutları arasındaki pozitif yönlü .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale puanları ile cinsiyet ($r=-,13$) ve Anne Baba Tutumu psikolojik özerklik($r=-,12$) alt boyutu arasında negatif yönlü .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale puanları ile Akran Baskısı ($r=-,02$) puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

4.2. Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Anne Baba Tutumu kabul/ ilgi, Anne Baba Tutumu psikolojik özerklik, Anne Baba Tutumu denetleme alt boyutları değişkenleri Zorbalığa Seyirci Müdahale değişkenini yordamaktadır.

Araştırmanın ikinci hipotezi doğrultusunda Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Anne Baba Tutumu kabul/ ilgi alt boyutu, Anne Baba Tutumu psikolojik özerklik alt boyutu ve Anne Baba Tutumu denetleme alt boyutu toplam puanları ile Zorbalığa Seyirci Müdahalesi toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğundan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordamada katkısının bulunup bulunmadığına

bakılmıştır. Akran Baskısı puanlarının anlamlı ilişki vermediği birinci hipotezde tespit edildiğinden Akran Baskısı değişkeni bu analize dahil edilmemiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Düzeylerinin Açıklanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

		B	SHB	B	T	P
1	Bağımsız Değişkenler	41,303	6,441		6,413	<,001
	Cinsiyet	-2,712	1,267	-,099	-2,141	,033
	BEÖ Toplam Puanları	,151	,053	,127	2,836	,005
	ABTÖ Kabul İlgi Alt	,267	,120	,102	2,235	,026
	Boyutu Toplam Puanları					
	ABTÖ psikolojik özerklik	-,379	,126	-,131	-3,009	,003
	alt boyutu Toplam Puanları					
	ABTÖ denetleme alt	,282	,137	,097	2,052	,041
	boyutu Toplam Puanları					
R= ,286 R ² = ,082 Düzeltilmiş R ² =,073 F(5,496)= 8.85 p< 0.01						

a. Bağımlı Değişken: Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Toplam Puanları

Tablo 5’te öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahalesi düzeylerinin açıklanmasına ilişkin standart çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Sunulan araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, bilişsel esneklik ve anne baba tutum ölçeğinin kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme alt boyutlarından oluşturulan modelin zorbalığa seyirci müdahale puanlarını .07 (R²) düzeyinde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [F(5,496)=8.85, p=0.01].

Bağımsız değişkenlerin bireysel yordayıcılıkları açısından Tablo 5 incelendiğinde, anne baba tutumu psikolojik özerlik alt boyutunun zorbalıkta seyirci müdahalesini $\beta = -.13$, bilişsel esnekliğin $\beta = .12$, anne baba tutumu kabul/ilgi alt boyutunun $\beta = .10$, cinsiyetin $\beta = -.09$ ve anne baba tutumu denetleme alt boyutunun $\beta = .09$ düzeyinde sırasıyla yordadığı görülmektedir. Regresyon modeline dahil edilen tüm değişkenlerin zorbalığa seyirci müdahalesinin açıklanmasına katkı sağladığı bulunmuştur.

Bu bulgulara göre erkek öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale düzeyleri kız öğrencilerine göre daha fazladır. Bilişsel esneklik düzeyi artıkça zorbalığa seyirci müdahale davranışı artar. Anne baba tutumunun kabul/ilgi ve denetleme alt boyutu puanları artarsa zorbalığa seyirci müdahale davranışı artar, ayrıca psikolojik özerklik alt boyutu puanları azaldıkça (psikolojik özerlik düzeyi artar), zorbalığa seyirci müdahalesi de artar.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, bilişsel esneklik, akran baskısı, anne baba tutumunun alt boyutları açısından zorbalığa seyirci müdahale davranışlarının yordayıp yordamadığına ilişkin bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir.

5.1. Cinsiyet, Bilişsel Esneklik, Akran Baskısı, Anne Baba Tutumu ve Zorbalığa Seyirci Müdahale Davranışının İlişkili Olup Olmadığına Dair Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmanın bulguları neticesinde, ortaokul öğrencilerinde cinsiyet, bilişsel esneklik ve anne baba tutumu alt boyutları ile zorbalığa seyirci müdahalesi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, akran baskısı ile bulunamamıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde anne baba tutumu psikolojik özerklik alt boyutu düzeylerinin ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale davranışı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne babalarından psikolojik özerk olarak yetişmeleri onların zorbalığa seyirci müdahalesinde bulunma olasılıklarını artırmaktadır. Mevcut araştırmada zorbalığa seyirci müdahalesini en çok açıklayan değişkenin, özerkliği destekleyen anne baba tutumu olduğu bulunmuştur. Iotti, Menin, Longobardi ve Jungert, (2023), özerkliği destekleyen ebeveynlik uygulamalarının, genç ergenlerin zorbalık mağdurlarını savunma motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Ergenlik dönemindeki bireyler, gelişim dönemi gereği kimlik arayışı ile kendini anne babasından ayrı, özerk bir birey olarak tanımlamak ister (Erikson, 1968). Ebeveyn kontrolü, davranışsal kontrol ve psikolojik kontrol olarak iki başlıkta incelenmektedir (Barber, 1996; Steinberg, 1990). Anne baba tutumları açısından bakıldığında bu araştırma, ebeveyn davranışsal kontrolünü denetleme alt boyutu ile, ebeveyn psikolojik kontrolü ise psikolojik özerklik alt boyutu ile ele almıştır. Psikolojik özerklik kavramı psikolojik kontrolün zıttıdır. Schaefer'a (1965a) göre, psikolojik kontrol kullanan ebeveynler, çocukları tarafından aşırı koruyucu, müdahaleci, yönlendirici, sahiplenici ve suçluluk yoluyla kontrol sağlamaya çalışan ebeveynler olarak tanımlanmaktadır. Schaefer (1965a) bu tür müdahalelerin çocukların özerkliğini ve sağlıklı gelişim sürecini

olumsuz yönde etkileyebileceğini bildirmiştir. Psikolojik kontrol, çocuklarda özsaygı, yeterlik ve kendine güvenin zayıf olması gibi içselleştirme ve saldırganlık gibi bazı dışsallaştırma sorunlarıyla ilişkilidir (Barber ve Harmon, 2002).

Pozzoli ve Gini (2010) de zorbalık durumlarında seyirci müdahale davranışını, özel bir prososyal davranış tipi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bazı araştırmalar seyirci müdahale davranışını, prososyal seyirci müdahalesi (prosocial bystander intervention) olarak adlandırarak çalışmalar yürütmüşlerdir (Jenkins ve Fredrick, 2017; Anker ve Feeley, 2011; Banyard, 2008; Evans ve Smokowski, 2015; Hennely, Hussain, Hale, Cadle, Brooke, Davies, 2019). Seyirci müdahalesi bir prososyal davranış çeşidi olarak kabul görmektedir. Gagne (2003) bireyin olumlu sosyal davranışlarının özerlik yönelimi ile yüksek ve ebeveyn özerklik desteğinin ise orta düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Oslu (2020) ise, araştırmasında ebeveynlerden algılanan psikolojik özerklik ve psikolojik kontrolün olumlu sosyal davranış ile ilişkilerini incelemiş, ebeveynlerinden psikolojik kontrol algılayan ergenlerin daha fazla saldırgan davranış sergiledikleri yalnızlık hissettiği ve sosyal problem çözmede daha az başarılı olduğu, diğer yandan ebeveynlerinden özerklik desteği alan ergenlerin daha çok olumlu sosyal davranışta bulunduğu ve sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca Kanat-Maymon ve Assor (2010) anne babanın çocuğun özerkliğini desteklemesinin çocuğun diğerlerinin ihtiyaçlarına yönelik duyarlı olmasını artırabildiğini, ebeveynin kontrolünün ise, çocuğun bu konudaki duyarlılığını azaltabileceğini belirtmişlerdir.

Zorbalığa seyirci müdahale davranışı, riskli bir davranış ve müdahaleye yönelik karmaşık bir karar sürecini ifade eder. Ergen, zorbalığın gerçekleştiği sosyal bağlama da bağlı olarak kurban olma ve misilleme tehlikesiyle karşılaşabilir. Buna karşın, psikolojik özerliğin, öz saygı, yeterlik ve kendine güvenin yüksek oluşu gibi özelliklerle karakterize edilmektedir (Barber ve Harmon, 2002). Sorumluluk alabilen ve benlik duygusu gelişmiş özerk bireyin (Sayıl ve Kındap, 2010), zorbalık durumlarına tanık olduğunda savunma davranışında bulunma olasılığı yüksektir. Kuramsal olarak otoriter anne baba tutumunun kontrol içermesi, demokratik anne baba tutumunun ise özerkliği destekleyici olması psikolojik özerklik boyutuyla otoriter ebeveynlik arasındaki negatif yönde ve demokratik ebeveynlikle pozitif yönde gözlenen ilişkileri anlaşılır kılmaktadır.

Bilişsel esneklik ve zorbalığa seyirci müdahale davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça zorbalığa seyirci

müdahale davranışı da artar. Araştırmada bilişsel esneklik ile zorbalıkta seyirci müdahale davranışı arasında bulunan ilişki alan yazın için oldukça anlamlıdır. Bilişsel esneklik ile öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale davranışını birlikte ele alan bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin örneklem olarak seçildiği bir çalışmada sosyal bilişsel esneklik ve yardım davranışı çalışılmıştır. Mechi (2014) öğretmen adayları ile sosyal bilişsel esneklik, yardım davranışı ve ilgili olma hissi kavramlarının ilişkisini araştırmıştır. Yüksek ilgilenme hissine sahip öğretmenlerin, düşük olanlarla karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde yardım etme olasılığı bildirdiklerini ve daha yüksek düzeyde sosyal bilişsel esneklik sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlik (Bilgin, 2009a; Martin ve Anderson, 1998), empati (Akçakaya, 2021; Cai ve Qi, 2023; Oral ve Kolburan, 2019) , olumlu sosyal davranış (Lan, 2022) gibi bilişsel esneklikle ilişkilendirilen beceriler, aynı zamanda zorbalığa seyirci müdahale davranışı ile de ilişkilidir (Çelik, 2022; Gini, ve diğerleri, 2008; Jenkins ve Nickerson, 2017; Krieger ve diğerleri, 2017; Thornberg ve Jungert, 2013; Thornberg ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda, bilişsel esneklik ve zorbalığa seyirci müdahale davranışı arasında dolaylı bir ilişki olduğu kabul edilebilir. Bilişsel esnek kişiler, hızlı ve ani karar verebilme becerisi ve sorumluluk becerisi yüksek, atılgan, ilgili bireylerdir (Bilgin,2009a). Bu bireylerin akranlarının zorbalık durumlarına tanık olduklarında bilişsel esneklik becerileri düşük olan diğer akranlarına göre seyirci müdahalesinde bulunma olasılığı daha yüksek olmaktadır.

Anne baba tutumunun kabul/ilgi boyutu ile zorbalığa seyirci müdahale davranışının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarına yönelik kabulü ve ilgisi arttıkça zorbalığa seyirci müdahale olasılıkları da yükselir. Sosyal bilişsel teoriye göre, çocuklar anne babanın davranışlarını öğrenir ve onları model alır. Bu davranışlar yoluyla da çocuk akranlarıyla etkileşime geçmektedir (Bandura, 1977). Anne ve babalar sıcak, olumlu, destekleyici ve ya saldırgan davranışlar ile ergenlere model olabilir. Öğrenilmiş destekleyici davranışlar ile arkadaşlıklardan alınan doyum pozitif ilişkili, saldırgan davranışlar ile arkadaşlıkların niteliğinin negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir (Cui, Conger, Bryant ve Elder, 2002). Ebeveynleri tarafından reddedilme ve baskıcı aile ortamında yetişme, sosyal ilişkiler geliştirmede başarısız olmaya neden olabilmektedir. Demokratik aile ortamında yetişen, anne babayla olumlu ilişkiler içinde olan ergenlerin akranlarıyla olumlu ilişkiler kurdukları belirtilmektedir (Totan ve Yöndem, 2007; Akt. Gökalp, 2020).

Ebeveyn tutumları içerisinde değerlendirilen kabul/ilgi alt boyutu (duyarlılık olarak da adlandırılır) çocuğun bireyselliğini ve öz düzenlemesini teşvik etmek için kasıtlı olarak dile getirilen ebeveyn destek ve kabul mesajları olarak tanımlanır. Ebeveyn-çocuk iletişimi, ebeveyn ilgisi ve ebeveyn bağlılığı ile karakterize edilen destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkileri, şiddet de dâhil olmak üzere dışsallaştırıcı davranışlardaki azalmayla ve toplum yanlısı davranışlardaki artış ile ilişkilendirilmiştir. Olumlu ebeveyn desteği, ebeveyn kabulü ve ilgisi arttıkça çocuğun zorbalığa seyirci müdahale davranışını sergileme olasılığı da artacaktır.

Chapin ve Stern (2021), ebeveyn kabul ve ilgisinin yüksek oluşu ile karakterize edilen demokratik ve izin verici (hoşgörülü) anne baba tutumunda yetişen çocukların zorbalığa seyirci müdahalesi gerektiren bir durumla karşılaştıklarında pasif seyirci yerine aktif savunucular olma olasılıklarının yüksek olduğunu saptamışlardır.

Araştırma bulguları incelendiğinde anne baba tutumu denetleme alt boyutu düzeylerinin ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Anne babası tarafından izlenen ve denetlenen ergenlerin, zorbalığa seyirci müdahale davranışında bulunma olasılığı yüksektir.

Cinsiyet ve zorbalığa seyirci müdahalesi arasında erkekler yönünde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale düzeylerinin kız öğrencilerin müdahale düzeylerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Zorbalıkta seyirci müdahale davranışında cinsiyet farklılıkları incelendiğinde kız çocuklarının müdahale davranışının erkek çocuklarınkine oranla daha yüksek olduğu birçok araştırma sonucu bilinmektedir (Cowie,2000; Jenkins ve Nickerson, 2016,2017; Goossens, Olthof ve Dekker,2006). Araştırma bulgumuzla tutarlı sonuç veren araştırmalarında Nickerson ve Mele- Taylor (2014) erkek öğrencilerin zorbalık durumlarında savunucu davranışta bulunma olasılığının kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Seyirci müdahale davranışı bazında kız çocukların empati (Derman, 2019; Filiz, 2009; Rehber ve Atıcı, 2009; Kalliopuska, 1983; 1987), sosyal beceri (Zembat, Koçyiğit ve Yavuz, 2018), prososyal davranış (Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015), sosyal duygusal gelişim düzeylerinin erkek çocuklara göre genellikle daha yüksek bulunduğu (Ausubel, 1969), kızların daha fazla müdahale etme olasılığının olduğuna dair genel kanının tersine bir araştırma sonucuna ulaşmamızın farklı sebepleri olabilir.

Ataerki toplum yapısı, kızların erkeklere göre daha zayıf ve korunmaya muhtaç olduğuna dair öğretilerle, bireyi yetiştirme sürecinde şekillendirir. Atılganlık, çatışma ve

problem çözme gibi sosyal beceriler toplumumuzda eril özellikler ile uysallık, itaat gibi pasif tutumlar dışıl özellikler ile eşleştirilmiştir. Zorbalık deyince en yaygın gözlenen ve ilk akla gelen zorbalık türünün de fiziksel zorbalık olduğu düşünüldüğünde zorbalığa tanık olduklarında kızların erkeklere göre fiziksel güç yönünden yetersiz olabileceği de değerlendirildiğinde bu, müdahale olasılığını azaltan nedenler arasında olabilir.

Hem otoriter hem de demokratik anne baba tutumu ile ilişkilendirilen ebeveyn denetlemesi (talepkarlık ve kontrol olarak da bilinir) arttıkça zorbalığa seyirci müdahale davranışı da artmaktadır. Ancak bu noktada kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme alt boyutlarının oluşturduğu demokratik anne baba tutumu bazında zorbalığa seyirci müdahalesini değerlendirmenin faydası olacaktır. Ebeveynlerinin destekleyici kabul mesajları ve ilgisinin düşük olduğu, denetlemenin ise yüksek olduğu otoriter anne baba tutumu çocuğun olumsuz sonuçları ile ilişkilidir. Demokratik ebeveynlik çocuğun uyumu ile pozitif, otoriter ebeveynlik ise negatif ilişkilidir (Palmer, 2009). Chapin ve Stern(2021)' in araştırmasında sadece demokratik anne baba tutumunun seyirci müdahale davranışını yordadığı sonucu bulunmuştur.

Savunucu aileler denetim açısından açık kurallar ve ebeveyn çocuk arasında açık iletişim ile karakterizedir (Mulvey ve diğerleri, 2018). Benzer şekilde Dedova ve Banik (2019), savunucu bireylerin ailelerinin daha yüksek iletişim ve organizasyona sahip olduğunu, daha düşük düzeyde çatışmalar yaşandığını belirtmişlerdir. Organize kavramı ile, sınırların ve kuralların netleştirildiği ve aile bireylerince uzlaşıldığı, olumlu ebeveyn denetiminin işlediği anlaşılabilir. Ergenin nerde, kimlerle ve ne yapıyor olduğu bilgisine sahip olma ve ergeni uzaktan gözetim ve denetim altında tutma gibi olumlu kontrol stratejilerinin anne-babası tarafından daha sık kullanıldığını düşünen ergen, daha az kontrol algılamaktadır (Erzi ve Ekşi, 2021). Ergenin aktivitelerine yönelik anne babası tarafından izlenmesinin, onun sosyal davranışları açısından rehber görevi görebileceği, uygun davranışların öğrenilmesi, düzenlenmesi ve sergilenmesi açısından yardımcı olabileceği, dolayısıyla ergenin olumlu sosyal davranışlarına katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Akran baskısı ve zorbalığa seyirci müdahale davranışı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Akran baskısı hem olumlu hem de olumsuz baskı olarak hem doğrudan hem de dolaylı olarak ergenlerin tutum ve davranışlarına etki eden bir değişken olarak karşımıza çıkar. Akran, bireyi olumlu davranışlar sergilemesi noktasında motive edebileceği gibi olumsuz davranışlar sergilemesinde de bir baskı unsuru olarak ortaya çıkabilir. Ergenlerde akran baskısının zorbalığa seyirci müdahale davranışlarına olumlu

ve ya olumsuz açıklayıcı etkisi araştırılmıştır. Rigby ve Johnson'ın (2006) sonuçları, çocukların zorbalık olaylarına tepkilerinin akran grubundan algılanan baskıdan etkilenebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Pozzoli ve Gini (2010) kişisel ve bağlamsal faktörlerin seyirci müdahalesi açısından birlikte incelendiği araştırmalarında, akran baskısının yüksek olduğu durumda öğrencilerin akran normlarına uygun davrandıklarını, yalnızca akran baskısı düşükken öğrencilerin kişisel normlara uygun hareket ettiklerini saptamıştır. Mevcut araştırmada, öğrencilerin algıladıkları akran baskısı düzeylerinin, diğer bireysel özelliklerinin ötesine geçemediği, gerçek savunma ve pasif bekleme davranışını açıklamaya yardımcı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kıran- Esen (2003) tarafından geliştirilen akran baskısı ölçeğinin, bu tez çalışmasının örneklem grubuna uygulanması sırasında öğrencilerin bu ölçeği anlama ve yanıtlamada sorun yaşadıklarının araştırmacı tarafından bire bir gözlemlendiğinden, bu durum araştırma sonucuna etki etmiş de olabilir. Araştırma örnekleminde yer alan bireylerin dezavantajlı bir bölgede yaşaması ve eğitim alması açısından bu durum açıklanabilir. Anne ve baba eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi düşük, çok eşli ve ya parçalanmış ailelerin yaygın olduğu bir bölgeden toplanan veriler ölçek maddelerinin katılımcılarca anlaşılamamış olmasına neden olabilir.

5.2. Cinsiyet, Bilişsel Esneklik ve Anne Baba Tutumunun Zorbalığa Seyirci Müdahale Davranışını Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırma bulguları neticesinde, ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale davranışının cinsiyet, bilişsel esneklik ve anne baba tutumu kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme alt boyutları açısından anlamlı düzeyde yordandığı bulunmuştur.

Maccoby ve Martin'in (1983) ebeveyn tutumlarını kabul/ilgi ve kontrol kavramlarının yüksek ve düşük oluşuna göre ortaya koydukları sınıflamalarında duyarlılık olarak adlandırdıkları kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme düzeyleri yüksek olan ebeveyn tutumlarının demokratik tutum olarak tanımlandığı bilinmektedir. Chapin ve Stern'in (2021) çalışmasında, demokratik anne baba tutumunda yetişen çocukların müdahale niyetlerinin yüksek olduğunu, zorbalık davranışıyla gerçekten karşılaştıklarında pasif seyirci olmak yerine aktif karşı çıkanlar olma olasılıkları diğer ebeveyn tutumlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Sosyal problem çözme becerisi; demokratik anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumu, bilişsel esneklik tarafından yordanmaktadır. Cinsiyet ve koruyucu/izin verici anne baba tutumunun ise sosyal problem üzerinde anlamlı düzeyde yordama gücünün olmadığı görülmüştür. Sosyal problem çözme üzerinde yordama gücüne göre sırasıyla bilişsel esneklik alt boyutları, demokratik anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumunun etkisi vardır (Sucu, 2020). Bu bulgu mevcut araştırma açısından benzerlik gösterir. Seyirci müdahale davranışı modelde en çok bilişsel esneklik tarafından açıklanmaktadır. Ayrıca, demokratik anne baba tutumu bileşenlerinin tamamının (kabul/ilgi, denetleme, psikolojik özerklik) zorbalığa seyirci müdahale davranışı üzerinde anlamlı açıklayıcı etkisi bulunmaktadır.

Ardolino (2023), zorbalık içeren bir duruma müdahale etme eylemi olan doğru davranışını etkileyen faktörler üzerine, çalışmasında ebeveynlik tarzı ve cinsiyetin katılımcıların bildirdiği savunma davranışı olasılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Kadınların zorbalık olayları fark etme, ciddi olarak yorumlama ve duruma müdahale etme olasılığı derecelendirmeleri, erkeklerin benzer derecelendirmelerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu derecelendirmelerde anne baba tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve cinsiyet ile anne baba tutumu arasında etkileşim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lan'ın (2023) ergenlerin algılanan ebeveynlik tutumları, bilişsel esneklik ve olumlu sosyal davranışları hakkında araştırmasında, bilişsel esnekliğin, “destekleyici” ebeveynlik tutumlarının olumlu sosyal davranış ile arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği ve “sert” ebeveynliğin olumlu sosyal davranış üzerindeki zararlı etkisine karşı tampon oluşturduğu sonucunda ulaşılmıştır.

Bireyin davranışları iç ve dış süreçlerin birleşiminden oluşur, kişisel ve sosyal bağlamlar birlikte davranış süreçlerine etki eder. Zorbalık durumlarında yer almak uzun vadede hangi katılımcı rolünde yer alınsa da bireye zarar verdiği verilerle ortaya konulmuş bir gerçektir. Zorbalık özellikle ergenliğe geçiş dönemi olan ortaokul çağında zirve yapma eğilimindedir (Jenkins ve Fredrick, 2017). Ergenlik döneminin kendi dinamiği gereği, bireyin aileden yavaş yavaş uzaklaşarak akranları ile ilişkileri aracılığıyla kendini daha fazla tanıdığı ve kimliğini oluşturduğu bir dönemdir (Erikson, 1968). Bu evrede eğer çocuğun yetiştiği aile tutumu olumsuz, ilgi ve sıcaklıktan yoksun ve sınırların belirsiz olduğu bir yapıdaysa, çocuğun akran ilişkileri hali hazırda bu yapıdan etkilenecektir. Daha az işlevsel olan aileler, mağduru savunma davranışını azaltmakta ve saldırgan davranışlarını artırmaktadır (Mazzone ve Camodeca, 2019).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlara ilişkin olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale davranışlarının bilişsel esneklik, anne baba tutumunun kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme alt boyutları puanları ve cinsiyet ile aralarında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak zorbalığa seyirci müdahale davranışlarının ortaokul öğrencilerinin akran baskısı düzeyi ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale davranışına ilişkin yapılan çoklu standart doğrusal regresyon analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahalesi cinsiyet, bilişsel esneklik, anne baba tutumu kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme alt boyutları açısından anlamlı düzeyde yordanmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik puanları, anne baba tutumunun kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme alt boyutları puanları ve cinsiyetleri öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahalesi düzeylerini anlamlı düzeyde açıklamaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Mevcut araştırma, örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlendiği için bulguların örneklemden evrene genellenebilmesi adına tesadüfi yolla seçilen bir örnekleme araştırma yinelenabilir. Ayrıca araştırma ortaokul düzeyindeki üç sınıfı içeriyordu. Diğer okul kademeleri ve sınıf seviyelerinde ek araştırmalar ve boylamsal araştırmalar, zorbalık katılımcı davranışlarının gelişimsel yörüngesini anlamak için yardımcı olacaktır.

Ayrıca, araştırma kapsamında toplanan tüm bilgilerin öğrencilerin öz bildirimlerinden elde edilmiş olması, ilişkilerin yanıt yanlılıklarından (örn. sosyal istenirlik yanıtlama) etkilenebileceği anlamına gelir. Geçerliliği en üst düzeye çıkarmak için veriler farklı kaynaklardan ve ya farklı yöntemlerle türetilerek araştırmalar yinelenabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında öğrencilerin özerkliği destekleyen anne baba tutumunun zorbalık durumlarına tanık olan seyircilerin müdahale davranışını en çok yordayan değişken olduğu bulunduğundan zorbalık ile mücadele kapsamında yürütülecek çalışmalarda psikolojik özerklik kavramının işe koşulması zorbaca davranışları azaltma ve önleyebilme adına etkili olabilir.

Demokratik (Yetkili) anne baba tutumunun bileşenleri olan kabul ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme alt boyutlarının, seyirci müdahale davranışı ile ilişkili olduğu sonucundan hareketle, zorbalığı önleme ve baş etme çalışmalarına ebeveynlerin dahil edilmesi uygulayıcılar için yarar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akgül-Gündoğdu, N., Güler, N., Kocataş, S. & Güler, G. (2016). İlköğretim 6. 7. ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ve Akran Baskısı Arasındaki İlişki. *Türkiye Klinikleri J.Public Health Nurs-Special Topics*, 2(1), 61-67.
- Akçakaya, F. (2021). Antrenörlerin Empatik Eğilim Ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Health Sciences/Sağlık Bilimleri Dergisi*, 30(1).
- Akinsola, E. (2011). Relationship between parenting style, family type, personality dispositions and academic achievement of young people in Nigeria. *IFE Psychologia*, 19(2), 246-247. doi:10.4314/ifep.v19i2.69539
- Alizadeh Maralani, F., Mirnasab, M., & Hashemi, T. (2019). The predictive role of maternal parenting and stress on pupils' bullying involvement. *Journal Of Interpersonal Violence*, 34(17), 3691–3710. doi:10.1177/0886260516672053
- Anker, A. E., & Feeley, T. H. (2011). Are nonparticipants in prosocial behavior merely innocent bystanders? *Health Communication*, 26(1), 13-24.
- Ardolino, A. (2013). The Influence of Gender and Parenting Style on Perceptions of Bullying and Upstanding Behavior. *College of St. Elizabeth Journal of the Behavioral Sciences*, Spring 2013, 1-43.
- Armağan, İ. C. (2024). PISA 2022 Değerlendirmesinde Türkiye’de Okul Şiddeti ve Zorbalık. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 495-513.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.
- Ausubel, D. P. (1969). *Theory and Problems of Child Development*. New York: Grune and Startton inc.
- Ayodele, I. O., Abegunde, E. O., Omolayo, B. O., & Nja, J. (2023). Coping Behaviour Among Adolescent University Students: Examining the Influence of Perceived Parenting Styles, Gender and Peer Pressure. *Gender and Behaviour*, 21(2), 21704-21712.
- Baharin, S. A. S., & Badayai, A. R. A. (2021). The Relationship Between Parenting Style And Peer Pressure On At-Risk Behavior Among Adolescents. *e-BANGI Journal*, 18(6).
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2, 183–204. doi:10.1080/15564880701263155.

- Bandeira, C. D. M., and Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalence, implications and gender differences. *Psicol. Esc. Educ.* 16, 35–44. doi:10.1590/S141385572012000100004
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall, In.
- Banks, R. (1997). Bullying in schools. ERIC Digest. Available: <http://npin.org/library/pre1998/n00416/n00416.html>.
- Banks, C. S., Blake, J. J. & Joslin, A. (2013). Stand up or stay out of it: How do parentsteach their children to respond in bullying situations? *The School Psychologist*, 67(3), 10-15.
- Banyard, V. L. (2008). Measurement and correlates of prosocial bystander behavior: the case of interpersonal violence. *Violence & Victims*, 23(1).
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. doi: 10.2307/1131780
- Barber, B. K. ve Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of early adolescents and adolescents. B. K. Barber, (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (15-52). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47, 1030–1038. doi:10.1097/CHI.ObO13e31817eec98
- Barocas, R., Seifer, R., & Sameroff, A. J. (1985). Defining environmental risk: Multiple dimensions of psychological vulnerability. *American Journal of Community Psychology*, 4, 433-447.
- Basut, İ. (2020). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin damgalama ve psikolojik iyi olma açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Baumrind, D. (1971) Harmonious parents and their preschool children. *Devel Psych* 4, 99-102.
- Baumrind, D. (1972) An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparison. *Child Dev*, 43, 261-267.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267.

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child development*, 64(5), 1299-1317.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157–201.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Pres.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *A Criança em Desenvolvimento-12*. Artmed editora.
- Bernstein, J. Y. ve Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying. A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*. 12(4), 483-498.
- Bilgiç, B. S. (2021). *Akran zorbalığına maruz kalan lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi , İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, M. (2009a). Bilişsel esnekliği yordayan değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, M. (2009b). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Personality and Behavior*, 37, 4-10.
- Blakemore, S. J. ve Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65(1), 187-207. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115202
- Blum, J., Ireland, M., & Blum, R. W. (2003). Gender differences in juvenile violence: A report from Add Health. *Journal of Adolescent Health*, 32, 234 – 240.
- Bonino, S., & Cattelino, E. (1999). The relationship between cognitive abilities and social abilities in childhood: A research on flexibility in thinking and co-operation with peers. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 19-36.
- Bost, K.K. (1995) “ Mother and Child Reports of Preschool Children’s Social Support Networks: Network Correlates of Peer Acceptance” *Social Development*, 4,2, 149-164.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the*

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545–553. doi:10.1097/Chi. 0b013e31819cb017.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322.
- Brinkman, B. G., & Manning, L. (2016). Children's intended responses to gender-based bullying as targets and bystanders. *Childhood*, 23, 221–235. doi:10.1177/0907568215595095.
- Broll, R., & Reynolds, D. (2021). Parental responsibility, blameworthiness, and bullying: Parenting style and adolescents' experiences with traditional bullying and cyberbullying. *Criminal Justice Policy Review*, 32(5), 447-468. doi:10.1177/0887403420921443
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction of same-and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 147.
- Cai Z & Qi B (2023) Cognitive flexibility as a protective factor for empathy. *Front. Psychol.* 13,1064494. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1064494
- Caplan, M., Vespo, J., Pederson, J., & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two- year-olds. *Child Development*, 62, 1513-1524.
- Caravita, S.C., DiBlasio, P. & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G. M., & Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63–76. doi: 10.1007/s11218-008-9066-y.

- Cenkseven Önder, F & Sarı, M.(2012). İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık ve Okul Yaşam Kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897-914.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598–606. doi:10.1037/0893-3200.17.4.598.
- Chapin, J., & Stern, A. (2021). Upstander intervention and parenting styles. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(1), 85-91.
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Stavriniades, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal Of Adolescence*, 64, 109–123. doi:10.1016/j.adolescence.2018.02.003
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early education and development*, 12(4), 523-544.
- Chimwamurombe, M. (2011). The influence of peer pressure on adolescent misbehaviour in schools. Phd Thesis, University of the Western Cape. Cape Town.
- Cillessen, A. H. H., & Borch, C (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modeling analysis. *Journal of Adolescence*, 29, 935-959.
- Clarkson, S., Axford, N., Berry, V., Edwards, R. T., Bjornstad, G., Wrigley, Z., & Hutchings, J. (2016). Effectiveness and micro-costing of the KiVa school-based bullying prevention programme in wales: Study protocol for a pragmatic definitive parallel group cluster randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 16(1), 104. doi:10.1186/s12889-016-2746-1
- Clasen, D. R., & Brown, B. B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 14(6), 451-468.
- Cohen, DA ve Rice, J. (1997). Ebeveynlik stilleri, ergenlerin madde kullanımı ve akademik başarı. *İlaç Eğitimi Dergisi*, 27 (2), 199-211.
- Cole, J. C. M., Cornell, D. G., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*, 9 (4), 305-313.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander: Breaking the cycle of violence*. Srsd, 119. Ca.

- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.
- Cook, D., & Dayley, J. (2001). Developmental psychology-student netletter. *Mesa Community College sitesi: www.mc.maricopa.edu/academic/psychology/dev/fall99/peer_pressure_adresinden*, 18(04), 2001.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426. Doi: 10.1001/jamapsychiatry.2013.504.
- Coyne, J. C. ve Downey, G. (1991) Social factors and psychopathology: stress, social support, and coping processes. *Annual Review Psychology*, 42, 401-425. doi:10.1146/annurev.ps.42.020191.002153
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 85-97.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81-96.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Crick, N. and Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Cui, M., Conger, R. D., Bryant, C. M. ve Elder, G. H. (2002). Parental behavior and the quality of adolescent friendships: A social-contextual perspective. *Journal of Marriage and Family*, 64, 676-689.
- Çelik, S. (2022). *Zorbalığa seyirci olan ergenlerin müdahale etmesinin yordayıcıları olarak empati, saldırganlık hakkında düşünceler ve saldırganlığa alternatif*

- davranışlar için öz-yeterlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çiğdemoglu, S. (2006). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Akran Baskısı, Özsaygı ve Dışa Dönüklük Kişilik Özelliklerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damon W (1983). *Social and Personality Development*. Morton and Company Inc., New York.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377–383. doi:10.1037/h0026570
- Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: Integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Darling, N., (1999). *Parenting style and its correlates*. ERIC Digest. ED427896., 4-7
- Davids, E. L., & Roman, N. V. (2014). A systematic review of the relationship between parenting styles and children's physical activity. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 2(1), 228-246.
- Dedova, M. & Banik, G. (2019). *The role of bullying: effect of the family atmosphere and parenting style of mothers and fathers*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ktu8b>.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471–489.
- Demir, S., & Çelikkaleli, Ö. (2019). Ergenlerde öfkeyle olumlu baş etme: Akran baskısı, arkadaş bağlılığı, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 647-661.96
- DERMAN, A. G. D. M. T. (2019). Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Ailesel Etmenlere Göre Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6 Issue 1), 1365-1382.
- Diblasio, F. (1986). Drinking adolescents on the roads. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 173–188.
- Dodge, K. A., Petit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 642 – 643.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Soc, M. S., & Holstein, B. E., et al. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence:

- A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99, 907–914. doi: 10.2105/AJPH.2008.139303.
- Dumas, T., Lawford, H., Tieu, T., & Pratt, M. (2009). Positive parenting in adolescence and its relation to low point narration and identity status in emerging adulthood: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 45(6), 1531-1544. doi:/10.1037/a0017360
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179–1197. 10.2307/1131806
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Vol. Ed.) & W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, personality development* (6th ed., pp. 646–718). Wiley.
- Ergül, A. (2009). *Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: katılımcı rolü gruplarında tepkisel amaçlı saldırganlık ve toplumsal konum*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erzi, S., & Ekşi, H. (2021). Ergenlikte ebeveyn kontrolü ve ilişkisel saldırganlık: duygu düzenlemenin aracı rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(2), 106-114.
- Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207–219. doi:10.1007/BF03173175
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53, 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.4014.947216>.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326–333.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205–220.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365–383.

- Estlein, R. (2016). Parenting styles. *Encyclopedia of Family Studies*, 1-3. doi:10.1002/9781119085621.wbefs030
- Evans, C. B., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of youth and adolescence*, 44, 2289-2307.
- Fagan, J., Newash, N., & Schloesser, M. (2000). Female caregivers' perceptions of fathers' and significant adult males' involvement with their head start children. *Families in Society*, 81, 186-196.
- Filiz, A. (2009). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Fischer, P., Krueger, J. I., Greitemeyer, T., Vogrincic, C., Kastenmüller, A., Frey, D., & Kainbacher, M. (2011). The bystander-effect: A metaanalytic review on bystander intervention in dangerous and nondangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, 137, 517–537. doi: 10.1037/a0023304
- Fitzpatrick, K. M., & Boldizar, J. P. (1993). The prevalence and consequences of exposure to violence among African-American youth. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(2), 424-430.
- Frias-Armenta, M., & McCloskey, L. A. (1998). Determinants of harsh parenting in Mexico. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 129–139. doi:10.1023/A:1022621922331.
- Frisen, A., Jonsson, A.K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42, 749-761.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*, 27, 199-223.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109–125. doi:10.1007/s11218-007-9048-5
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44 (1), 51-65. doi:10.1016/j.jsp.2005.12.002

- Gini, G. (2007). Who is blameworthy? Social identity and inter-group bullying. *School Psychology International*, 28, 77–89.
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108, 335–354.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. ve Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93–105. doi:10.1016/j.adolescence.2007.05.002
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Glew, GM, Fan, MY, Katon, W., Rivara, FP ve Kernic, MA (2005). İlkokulda zorbalık, psikososyal uyum ve akademik performans. *Pediatric ve Ergen Tıbbi Arşivleri*, 159 (11), 1026-1031.
- Goel, R. ve Malik, A. (2017). Risk taking and peer pressure in adolescents: A correlational study. *Indian Journal of Health and Well-being*, 8(12), 1528-1532.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Maternal and paternal parenting styles in adolescence and its relationship with resilience, attachment and bullying involvement. *Annals of Psychology*, 31(3), 979–989. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132–143. doi:10.1016/j.chiabu.2015.10.025.
- Gorman-Smith, D., & Tolan, P. H. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. *Development and Psychopathology*, 10, 101 – 116
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(4), 343-357.
- Gökalp, F., A., (2020). *Ergenlerde Algılanan Anne Baba Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğin Aracı Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gökler, R. (2009). Peer bullying in schools. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 511-537.

- Gülay, H. (2009a). 5-6 Yaşındaki sosyal konumlarını sunabilecek çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI, (I), 104-121.
- Gündüz, B., Çelikkaleli, Ö. (2009). Ergen Saldırganlığında Akademik Yetkinlik İnancı, Akran Baskısı ve Sürekli Kaygının Rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2):18-38.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2002). *A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. Development and Psychopathology*, 14, 69–89. doi:10.1017/S0954579402001049
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The Bullies, The Victims, The Bystanders*. Scarecrow Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B.. Bullies, Victims, and Bully/Victims:: Distinct Groups of At-Risk Youth. *The Journal of Early Adolescence*, (21/1,2001), 29-49.
- Helsen, M., W. Vollebergh. & W. Meeus. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 319-335.
- Hennelly, S. E., Hussain, S., Hale, T., Cadle, M., Brooke, J., & Davies, E. (2019). University student attitudes to prosocial bystander behaviours. *Health Education*, 119(5/6), 408-424.
- Hilooğlu, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2010). Ortaokul öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal becerilerin ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Çevrimiçi*, 9 (3), 1159-1173.
- Hinshaw, S.P., Zupan, B.A., Simmel, C., Nigg, J.T., & Melnick, S. (1997). Peer status in boys with and without attention deficit hyperactivity disorder: Predictions from overt and covert antisocial behavior, social isolation, and authoritative parenting beliefs. *Journal of Child development*, 68, 880-896.
- Holmes, J. R. ve Holmes-Lonergan, H. A. (2004). The bully in the family: Familyinfluences on bullying. (Ed. Sanders, C.E. ve Phye, G.D.). *Bullying: Implications for the classroom*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Hunter, S. C., & Borg, M. G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology: An International Journal*

- of Experimental Educational Psychology*, 26, 813–826. doi: 10.1080/01443410600941946
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375–390. doi: 10.1348/0007099041552378
- Iotti, N. O., Menin, D., Longobardi, C., & Jungert, T. (2023). Investigating the effects of autonomy-supportive parenting practices on Italian young adolescent students' motivation to defend victims of bullying: findings on the mediating roles of reactance, depression, anxiety, and stress. *Frontiers in psychology*, 14, 1156807.
- İnan, N. (2017). *Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve akran baskısı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Irving, B. A., & Parker-Jenkins, M. (1995). Tracking truancy: An examination of persistent non-attendance amongst disaffected school pupils and positive support strategies. *Cambridge Journal of Education*, 25, 225–235. doi: 10.1080/0305764950250209
- Jansen, P.W., Raat, H., Mackenbach, J. P., Hofman, A., Jaddoe, V.W. V., Bakermans-Kranenburg, M. J., et al. (2012a). Early determinants of maternal and paternal harsh discipline: The generation R study. *Family Relations*, 61(2), 253–270. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00691.x>
- Jeffrey, L. R., Miller, D., & Linn, M. (2001). Interventions And Prevention. *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*, 2(2-3), 143.
- Jenkins, L. N., & Fredrick, S. S. (2017). Social capital and bystander behavior in bullying: Internalizing problems as a barrier to prosocial intervention. *Journal of youth and adolescence*, 46, 757-771.
- Jenkins, L. N., Fredrick, S. S., & Nickerson, A. (2018). The assessment of bystander intervention in bullying: Examining measurement invariance across gender. *Journal of School Psychology*, 69, 73-83.
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive behavior*, 43(3), 281-290.
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander Intervention in Bullying: Role of Social Skills and Gender. *Journal of Early Adolescence*. doi: 10.1177/0272431617735652

- Jenkins, L. N., Yang, Y., Changlani, S., & Mitchell, S. (2023). Deconstructing prosocial bullying bystander actions. *Contemporary School Psychology*, 27(4), 593-605.
- Johnson, Erinisha L. (2021). *Parenting Styles, Peer Pressure, and the Formation of Antisocial Behavior*. Honors Theses. University of Southern Mississippi.
- Jones, D. C., Rickel, A. U., & Smith, R. L. (1980). Maternal child-rearing practices and social problem solving strategies among pre-scholars. *Developmental Psychology*, 16, 241, 242.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225–244). New York: Guilford.
- Kaiser, B., & Rasminsky, J. (2003). Challenging Behaviour in Young Children: Understanding. *Preventing and Responding Effectively*, 231.
- Kalliopuska, M. (1983). Empathy in School Students. *University of Helsinki Department of Psychology*. 18 p.
- Kalliopuska, M. (1987). *The Relation of Empathy and Self Esteem with Active Sporting. Biennial Meeting of The International Society for The Study of Bahavioral Development* (July 12-161987). Tokyo. Japan.
- Kanat-Maymon, M., & Assor, A. (2010). Perceived maternal control and responsiveness to distress as predictors of young adults' empathic responses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(1), 33-46.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık , 37 .
- Kıran, B. (2002). *Akran Baskısı Düzeyi Farklı Olan Öğrencilerin Risk Alma, Sigara İçme Davranışı ve Okul Başarılarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıran-Esen, B. (2003) Akran Baskısı Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 65-79.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. (2008). Peer victimization, depression, and suicidality in adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 38, 166–180. doi:10.1521/ suli.2008.38.2.166

- Krieger, H., Serrano, S., & Neighbors, C. (2017). The role of self-efficacy for bystander helping behaviors in risky alcohol situations. *Journal of college student development, 58*(3), 451-456.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi* (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt-Demirbaş, N. (2020). *Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirbaş, N. K., & Öztemel, K. (2019). Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği'nin (ZSMÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9*(54), 965-985.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child development, 72*(5), 1579-1601.
- Lagerspetz, K., Bjoerkqvist, K. and Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Lam, S. F. (2003). Chinese parenting and adolescents susceptibility to peer pressure: A multi-dimensional approach. *Journal of Psychology in Chinese Societies, 3*(2), 183-204.
- Lamborn, S. D., Mounts, S. N., Steinberg, L. and Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development, 62*, 1049–65. doi:10.2307/1131151.
- Lan, X. (2023). Perceived parenting styles, cognitive flexibility, and prosocial behavior in Chinese Youth with an immigrant background: A three-group comparison. *Current Psychology, 42*(24), 20718-20736.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1968). *Group inhibition of bystander intervention in emergencies*. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*(3), 215–221. doi:10.1037/h0026570
- Latané, B., & Darley, J. M. (1969). Bystander “apathy.” *American Scientist, 57*(2), 244–268.
- Latane, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Latané, B., & Nida, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin, 89*(2), 308–324. doi:10.1037/0033-2909.89.2.308

- Lentine, C. (2018, January 1). *Bullying In Schools. Integrated Studies*. Retrieved from <https://digitalcommons.murraystate.edu/bis437/144>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. doi:10.1016/j.chiabu.2013.03.001.
- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1996). Children as victims of violence. *Future of Children*, 6(3), 147–156.
- Li, Y., Chen, P. Y., Chen, F. L., & Wu, W. C. (2015). Roles of fatalism and parental support in the relationship between bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 36(3), 253-267.
- Lodge, J. ve Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: positivesteps towards promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44, 329–336.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600 – 616.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and schoolcharacteristics of victims and offenders. *School Effectiveness andSchool Improvement*,13,63–89. doi: 10.1076/sesi.13.1.63.3438.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historicaloverview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parentchild interaction. In: P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (4th ed., pp. 1 -101) New York: Wiley.
- Malm, E. K., & Henrich, C. C. (2019). Longitudinal relationships between parent factors, children’s bullying, and victimization behaviors. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(5), 789– 802. doi:10.1007/s10578-019-00882-9
- Mantzicopoulos, P. Y., & Oh-Hwang, Y. (1998). The relationship of psychosocial maturity to parenting quality and intellectual ability for American and Korean adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 195-206.

- Martel, M., Nikolas, M., & Nigg, J. T. (2007). Executive function in adolescents with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 1437–1444. doi:10.1097/chi.0b013e31814cf953.
- Martin, M. M. & Anderson, C.M. (1996). Communication traits: A cross- generation al investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Repots*, 11, 1-9.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., ve Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 3, 34-45.
- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Martinez, I., Murgui, S., Garcia, O. F., & Garcia, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84–92. doi:10.1016/j.chb.2018.08.036
- Masken, A. S. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 281 – 296). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Mazzone, A., & Camodeca, M. (2019). Bullying and Moral Disengagement in Early Adolescence: Do Personality and Family Functioning Matter? *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2120–2130. doi:10.1007/s10826-019-01431-7.
- Mechi, A. (2014). Bystander in the classroom? The role of feeling-of-being-concerned in the perception of the possibility to help unruly behaving pupils and its relation with social cognitive flexibility. *Problems of Education in the 21st Century*, 62(1), 62-73.
- Medeiros, W.M.B., Moita Minervino, C.A.S., Duarte, J.S., Cavalcanti, J.D. T., and Alves, N.T. (2014). Competência emocional e bullying: uma visão da neurociência. *Pediatr.Mod.* 50, 100–110.

- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1), 1-14.
- Michael, K., & Ben-Zur, H. (2007). Risk-taking among adolescents: Associations with social and affective factors. *Journal of adolescence*, 30(1), 17-31.
- Midgett, A., Dumas, D. M., Trull, R., & Johnson, J. (2017). Training students who occasionally bully to be peer advocates: Is a bystander intervention effective in reducing bullying behavior? *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 1-13.
- Miller, L. S., Wasserman, G. A., Neugebauer, R., Gorman-Smith, D., & Kamboukos, D. (1999). Witnessed community violence and antisocial behavior in high-risk, urban boys. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 2–11.
- Monks, C., Ortega-Ruiz, R., & Torrado-Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458–476. doi:10.1002/ab.10032
- Moawad, N. A., & Ebrahim, G. G. (2016). The relationship between use of technology and parent-adolescents' social relationship. *Journal of Education and Practice*, 7(14). doi:10.1007/s13205-016-0437-3
- Morales, J. C. C. (2020). Influence of Gender and Negative Affect on Workplace Bullying Bystander Intervention. Doctoral Dissertation, Murdoch University.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., & Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 68–77. doi: 10.1007/s10964-005-9002-9.
- Mulvey, K. L., Gönültaş, S., Goff, E., Irdam, G., Carlson, R., DiStefano, C., & Irvin, M. J. (2018). School and Family Factors Predicting Adolescent Cognition Regarding Bystander Intervention in Response to Bullying and Victim Retaliation. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 581–596. doi:10.1007/s10964-018-0941-3.
- 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. *Journal of the American Medical Association*, 28, 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6, 365–377. doi:10.1177/135910530100600401.

- Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398-410.
- Nickerson, A. B., Manges, M. E., Bellavia, G. M., Livingston, J. A., Jenkins, L. N., & Feeley, T. H. (2023). Bystander intervention in bullying and sexual harassment: Role of personal and perceived peer norms. *International journal of bullying prevention*, 5(2), 135-150.
- Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 99.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 223-249. doi:10.1177/0272431604274174.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76(2), 435-450.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 45, 41-50. doi:10.1016/j.avb.2018.07.010
- Nokali, N.E., Bachman, H.J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Dev.*, 81, 988-1005
- O'Connell, P. A. U. L., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- O'Donnell, D. A., Schwab-Stone, M. E., & Mueeed, A. Z. (2002). Multidimensional resilience in urban children exposed to community violence. *Child Development*, 73, 1265 - 1282.
- Oh, I., & Hazler, R. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30(3), 291-310. doi: 10.1177/0143034309106499
- Olthof, T., & Goossens, F. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17, 24-46.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and interventions. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60(6), 12-17.
- Olweus D. (2005) *Bullying at School*. Ninth ed., UK: Blackwell.
- Oral, S., & Kolburan, Ş. G. (2019). Çekişmeli boşanma sürecindeki bireylerin empatik eğilim düzeyleri ve bilişsel esneklik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(6), 165-178.
- Oslu, E. C. (2020). *Ergenin algıladığı psikolojik kontrol ve özerklik desteği ile gelişimsel sonuçları arasındaki ilişkilerin sosyal problem çözme becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Owens, K. B. (2002). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Belmont:Wadsworth.
- Öner, N. & Usluer, S. (1990). Aile Ortam Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. Serbest Bildiri Raporu. *İstanbul: Ulusal Psikoloji Kongresi*.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.260
- Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. *Handbook of Child Psychology*, 2, 463-552
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pearce, M. J., Jones, S. M., Schwab-Stone, M. E., & Ruchkin, V. (2003). The protective effects of religiousness and parent involvement on the development of conduct problems among youth exposed to youth violence. *Child Development*, 74, 1682 – 1696.
- Pekel, N. (2004) *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British*

- Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280. doi:10.1348/026151002166442
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95-104.
- Pirc, T., Pecjak, S., Podlesek, A., & Štirn, M. (2023). Perceived Parenting Styles and Emotional Control as Predictors of Peer Bullying Involvement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(4), 333-342.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 533-551.
- Pişkin M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: okul zorbalığı. VII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi Kongre Kitabı: 125, 9-11 Temmuz 2003, Malatya.
- Pişkin, M. (2005). *Okulda Akran Zorbalığı*. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü “Okullarda Şiddet” Paneli, Ankara.
- Pişkin, M. (2006). Özsaygıyı geliştirme eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.). *İlköğretimde rehberlik* (ss. 95-125). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005a). Lise Öğrencileri Arasında Yaşanan Akran Zorbalığı Olgusunun Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri (21–23 Eylül) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47.
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827. doi:10.1007/s10802-010-9399-9
- Rani, P., & Singh, C. K. (2014). Gender-wise relationship between children's behaviour and parenting style. *Himachal Journal of Agricultural Research*, 40(2), 156-163.
- Rehber, E., & Atici, M. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 18(1).

- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 287, 823 – 832.
- Richards IV, W. S. (2021). Beyond care and order in school climate: a qualitative study of defender and outsider cognitions in bullying situations. Master Thesis. Humboldt State University. California.
- Ricijaš, N. (2011). Parental behavior and adolescent susceptibility to peer pressure. *Peer Pressure in Adolescence*, 60.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of family therapy*, 16(2), 173-187.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300
- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440. doi:10.1080/01443410500342047
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social–emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300-309.
- Rima, B. M. D. (2008). *Causes of peer pressure*. [Online] Available on [www.well.sphere.co/wellpage/causes of peerpreesure](http://www.well.sphere.co/wellpage/causes%20of%20peerpressure).
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). Participant roles in bullying behavior and their association with thoughts of ending one's life. *Crisis*, 31, 143–148. doi:10.1027/0227-5910/a000020.
- Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, 53, 32–36. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.10.279.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211.

- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for school service providers and social developmental research. *School Psychology Review*, 32, 384–400.
- Rosenthal, A. M. (1964/1999). *Thirty-eight witnesses*. Berkeley: University of California Press.
- Ross, D. M. (1996, 2nd edn. 2002). *Childhood bullying and teasing: what school personnel, other professionals and parents can do*. Alexandria, NA: American Counselling Association
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2001a). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-419). New York: Guilford.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?. *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. doi:10.1080/00405841.2014.947222.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Salmivalli, C., A. Kaukiainen, and K. Lagerspetz (1998). *Aggression in the social relations of school-aged girls and boys*. In P. Slee & K. Rigby (Eds.). *Children's Peer Relations*. London: Routledge: 60-75.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 24(3), 205-218.

- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676.
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal Of Youth And Adolescence*, 29, 163-182.
- Satan, A. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sayıl, M., & Kındap, Y. (2010). Ergenin anne-babadan algıladığı psikolojik kontrol: Psikolojik kontrol ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 62-71.
- Schaefer, E. S. (1965a). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29(6), 552-557. doi: 10.1037/h0022702
- Scott, D. (2007). *Behaviour Matters*. Boston. Allyn & Bacon.
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Silver, B., Measelle, R., Armstrong, M., & Essex, J. (2010). The impact of parents, childcare providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories. *Journal of School Psychology*, 48, 555–583. doi: 10.1016/j.jsp.2010.08.003
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9.
- Smith,P.K., Madhavi,J., Carvalho,M., Fisher,S., Russel,S., ve Tippet N. (2008) Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49 (4), 376- 385.

- Smokowski, P. R. ve Kopasz, K. H. (2005). Bullying in schools: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and School*, 27(2), 101-110.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125- 146.
- 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. doi:10.4324/9780203052174.
- Srabstein, J., & Piazza, T. (2008). Public health, safety and educational risks associated with bullying behaviors in American adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20, 223–233.
- Steinberg, L. (1987). The impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and timing. *Developmental Psychology*, 23, 452-460.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. S. Feldman ve G. Elliot, (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent* (255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current directions in psychological science*, 16(2), 55-59. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x
- Stepanyan, S. T., Natsuaki, M. N., Cheong, Y., Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., & Klimes-Dougan, B. (2020). Early pubertal maturation and externalizing behaviors: Examination of peer delinquency as mediator and cognitive flexibility as a moderator. *Journal of adolescence*, 84, 45-55.
- Stevens, A. D. (2009). Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children. PhD Thesis. Seattle Pacific University. Seattle.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419–428. doi:10.1023/A:1020207003027.

- Stevens, V., Van Oost, P., & de Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying programme on peers' attitudes and behavior. *Journal of Adolescence*, 23, 21-34.
- Stover, C. S., Zhou, Y., Kiselica, A., Leve, L. D., Neiderhiser, J.M., Shaw, D. S., et al. (2016). Marital hostility, hostile parenting, and child aggression: Associations from toddlerhood to school age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(3), 235– 242. doi: 10.1016/j.jaac.2015.12.008.
- Stuart, D. (2001). *The growing up child*. New York: Palgrave.
- Sucu, B. T. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumu ve bilişsel esneklik düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. California: Paul Chapman Publishing & Corwin Pres.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(2), 97-111.
- Swearer, S., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 7–23. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_02.
- Şahan, M. (2007). *Lise Öğrencilerinde Saldırganlığı Yordayan Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekce, T. (2019). *İlkokul çocuklarında akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taysi, E. (2000). *Benlik Saygısı, Arkadaşlardan ve Aileden Sağlanan Sosyal Destek: Üniversite Öğrencileriyle Yapılan Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- The United Nations Children's Fund (UNICEF, 2018). *Protecting children from violence in school*. <https://www.unicef.org/protection/violence-against-children-in-school>. 2021.
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: Schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10, 5-28.

- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of adolescence*, 36(3), 475-483.
- Thornberg, R., Wänström, L., Elmeliid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education*, 23, 563-581.
- Thurston, B. J., & Runco, M. A., (1999). *Flexibility. Encyclopedia of creativity: Volume 1*. S. R. Pritzker (Ed.), USA: Elsevier Inc.
- Tolan, P.H. & Cohler, B.J. (1993). *Handbook of clinical research and practice with adolescents*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Trach, J. Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Age Differences in Bystander Responses to School Bullying: A Cross-Sectional Investigation. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 114-130. doi: 10.1177/0829573509357553
- Türk, T. (2018). *Lise öğrencilerinde zorbalığa tanıklık yaşantısı: Kişilerarası ilişki, adil dünya inancı ve empati bağlamında karma bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals New York Academy of Sciences*, 1036, 215–232. doi:10.1196/annals.1330.014
- Unesco Institute For Statistics. (2018, October 1) *New SDG 4 Data on Bullying*. <http://uis.unesco.org/en/news/newsdg-4-data-bullying>.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373–388. doi:10.1002/ab.20030.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygü düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- van Hoof, A., Raaijmakers, Q. A. W., van Beek, Y., Hale Iii, W. W., & Aleva, L. (2008). A multi-mediation model on the relations of bullying, victimization, identity, and family with adolescent depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(7), 772–782. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9261-8>.

- Vanderdrift, L. E., Lehmiller, J. J. ve Kelly, J. R. (2012). Commitment in friends with benefits relationships: Implications for relational and safe-sex outcomes. *Personal Relationships*, 19, 1-13. doi: 10.1111/j.1475-6811.2010.01324.x
- Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, DC: U.S. Secret Service and U.S. Department of Education.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *The Journal of Adolescent Health*, 45, 368–375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021.
- Weisbein, L. J. (2007). *Promoting Bystander Intervention in Bullying Situations: Using the Theory of Planned Behavior to Explore Bystander Decision-making*. Cornell University.
- Wentzel, K. R., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29(5), 819–826. doi:10.1037/0012-1649.29.5.819
- Wickert, K. C. (2002). *Friends, cliques, and peer pressure: Be true to yourself*. Berkeley Heights: Enslow Publishers.
- Williams, M., Belkin, L. Y., & Chen, C. C. (2020). Cognitive flexibility matters: The role of multilevel positive affect and cognitive flexibility in shaping victims' cooperative and uncooperative behavioral responses to trust violations. *Group & Organization Management*, 45(2), 181-218.
- Yaban, E. H., Sayıl, M. Ve Kındap Tepe, Y. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28 (71), 20-32.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yıldırım, S. (2001). *The Relationship of bullying, family environment and popularity*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172.

- Yörükoğlu, A. (2019). *Gençlik çağı/ Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar* (15. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yuchi Zhang, Yuanqiong Tang, Ping Li & Xiaoyu Jia (2022): Popularity matters: Moderating role of popularity on the relation between perceived peer pressure for intervention and Chinese adolescents' bystander behaviours in bullying, *European Journal of Developmental Psychology*, doi: 10.1080/17405629.2021.1926231
- Yurtal F. ve Cenkseven F. (2006). *İlköğretim Okullarında Zorbalığın İncelenmesi*. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler. *Uluslar arası Katılımlı Sempozyum. MEB ve UNICEF*, İstanbul: 28–31 Mart 2006.
- Yurttaş A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yöndem, Z. D., & Totan, T. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların Benlik Algısı, Mizaç Ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 548-567.

EKLER

Ek 1. Bilgilendirme Formu

Değerli öğrenciler,

Bu ve bundan sonraki formlarda kendiniz, arkadaş çevreniz, aileniz ve zorbalık durumlarına tanık olduğunuzda neler yaptığınıza ilişkin sorular yer almaktadır. Bu formlar aracılığıyla zorbalık durumlarıyla karşılaştığınızda nasıl davrandığınızı ve davranışlarınızın nelerden etkilendiğini anlamayı amaçlanmaktadır.

Yanıt verme sırasında isim ve soy isim bilgileriniz istenmeyecek, vereceğiniz cevaplar sizi değerlendirmek için kullanılmayacak, birleştirilerek sadece bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması adına yanıt vermeden önce lütfen her bir ölçekteki soruları dikkatlice okuyun ve samimiyetle sizi en çok yansıtan cevabı vermeye özen gösterin. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Sorulara dürüst ve özenli bir şekilde cevap vermeniz, araştırmanın kalitesini artırarak daha sağlıklı sonuçlara ulaşmamıza yardımcı olacaktır.

Araştırmaya katıldığınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Gizem ORTAÇBAYRAM

Psikolojik Danışman

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,

Aşağıda cinsiyetiniz ve sınıf düzeyiniz ile ilgili size yöneltilen sorulara kendiniz için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Sizden isminizin istenmediği gibi bu bilgiler dışında başka bir bilgi istenmeyecektir. her sayfayı tamamladığınızda bir arka sayfaya geçebilirsiniz.

Cinsiyetiniz: KIZ ()

ERKEK ()

Sınıf Düzeyiniz: 6. SINIF ()

7. SINIF ()

8. SINIF ()

Ek 3. 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.

1. Kaybedeceğim	() () () () ()	Kazanacağım
2. Başaramam	() () () () ()	Başarıyorum
3. Yapamam	() () () () ()	Yapabiliyorum
4. İsteksizim	() () () () ()	İstekliyim
5. Korkuyorum(korkağım)	() () () () ()	Cesurum
6. Kendime güvenmiyorum	() () () () ()	Kendime güvenmiyorum
7. Kendime inanmıyorum	() () () () ()	Kendime inanmıyorum
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

Ek 4. Akran Baskısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçeğin amacı, sizlerin baskı altında hissettiğiniz durumları ve bu baskılar sonucunda katıldığınız etkinlikleri ortaya çıkartmaktır. Aşağıda bazı insanların yaptığı davranışlar maddeler halinde verilmiştir. Bu maddeler sizin için doğru olabilir ya da olmayabilir. Bu maddelere verdiğiniz yanıtlar sizin hakkınızda daha çok bilgi edinmemize yardımcı olacak ve gençler ile ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle her bir maddeyi dikkatlice okuyup, samimi bir şekilde cevap vermeniz değerlendirme açısından önemlidir. Sizin veya arkadaşlarınızın davranışlarının sıklık derecesini belirleyen cevap şikkının altındaki boşluğu işaretleyiniz. Bu bir sınav değildir. Doğru ve yanlış cevap yoktur.

TEŞEKKÜRLER

Prof. Dr. Binnaz KIRAN

	Hiç bir Zaman	Ara sıra	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Arkadaşlarım taşıdığı için ben de bıçak, kama vb aletler taşıyım.	()	()	()	()	()
2. Arkadaşlarım dersten kaçmam için baskı yaparlar.	()	()	()	()	()
3. Arkadaşlarım içki içtiği zaman ben de içerim.	()	()	()	()	()
4. Benim yaşımdaki kişilerin cinsel deneyimleri olduğu için ben de denerim.	()	()	()	()	()
5. Arkadaşlarım sigara içmem için baskı yaparlar.	()	()	()	()	()
6. Arkadaşlarım sınavlarda kopya çektiği için ben de kopya çekerim.	()	()	()	()	()
7. Arkadaşlarım karşı cinsten arkadaş edinmem için ısrar ederler.	()	()	()	()	()
8. Arkadaşlarım korkak olduğumu düşünmesinler diye istediklerini yaparım.	()	()	()	()	()
9. Arkadaşlarım ailemin izin vermediği yerlere gitmem için ısrar ederler.	()	()	()	()	()
10. Arkadaşlarım sigara ikram ettiklerinde kendimi sigara içmek zorunda hissederim.	()	()	()	()	()
Arkadaş grubumun dışında kalmamak için istemediğim şeyleri de yaparım.	()	()	()	()	()
11. Arkadaşlarım birlikte olduğumuz toplantılarda içki içmem için baskı yaparlar.	()	()	()	()	()
12. Arkadaşlarımın büyüdüğümü görmeleri için istediklerini yaparım.	()	()	()	()	()
13. Arkadaşlarım korkmadığımı görsün diye kavgalara karışıyım.	()	()	()	()	()
14. Arkadaşlarım kumar (at yarışı, spor loto v.b.) oynamam için ısrar ederler.	()	()	()	()	()
15. Arkadaşlarım sevmediğim yiyecekleri yemem için ısrar ederler.	()	()	()	()	()

	Hiç bir Zaman	Ara sıra	Bazen	Sık sık	Her Zaman
16. Arkadaşlarım beni daha sonra rahatsız etmemesi için gönüllü olmasam da istediklerini yaparım.	()	()	()	()	()
17. Arkadaşlarım oyun salonlarına gitmem için ısrar ederler.	()	()	()	()	()
19. Arkadaşlarımın üzüleceğini düşündüğüm için istediklerini yaparım.	()	()	()	()	()
20. İstemediğim şeyleri bile arkadaşlarımın saygısını kaybetmemek için yaparım.	()	()	()	()	()
21. Arkadaşlarım cinsel deneyim yaşamam konusunda baskı yaparlar.	()	()	()	()	()
22. Arkadaşlarımla birlikte olmak için eve geç giderim.	()	()	()	()	()
23. Arkadaşlarım ilgilenmediği için ben de derslerle ilgilenmem.	()	()	()	()	()
24. Arkadaşlarım istemediğim bir çok şeyi yapmam için baskı yaparlar.	()	()	()	()	()
25. Arkadaşlarımla eğlenmeye daha fazla zaman ayırdığım için ders çalışmaya daha az zaman kalıyor.	()	()	()	()	()
26. Arkadaşlarım kavga çıkarınca zorunlu olarak ben de karışırım.	()	()	()	()	()
27. Arkadaşlarım küfürlü ve argo konuştuğu için ben de onlar gibi konuşurum.	()	()	()	()	()
28. Arkadaşlarım küfür etmemi onaylar.	()	()	()	()	()
29. Kavga edince arkadaşlarım beni ciddiye alırlar.	()	()	()	()	()
30. Arkadaşlarım istediği için zamanımın çoğunu arkadaşlarımla birlikte oyun salonlarında geçiririm.	()	()	()	()	()
31. Arkadaşlarım ailemden izinsiz araba almam ve onlarla gezmem için baskı yaparlar.	()	()	()	()	()
32. Arkadaşlarım girdiği için ben de internette porno sitelerine gizlice girerim.	()	()	()	()	()
33. Arkadaşlarım siyasi amaçlı mitinglere katılmam için baskı yaparlar.	()	()	()	()	()
34. Arkadaşlarım anne- babalarına karşı çıktığı için ben de karşı çıkarım.	()	()	()	()	()

Ek 5. Anne-Baba Tutum Ölçeği

Prof. Dr. Ayşen Güre (Yılmaz)

Lütfen aşağıdaki sorulara kendi **anne** ve **babanızı** düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün.

Eğer **TAMAMEN BENZİYORSA** aşağıdaki cümlelerin başındaki kutunun içine **4**;

BİRAZ BENZİYORSA 3;
BENZEMİYORSA 2;
HİÇ BENZEMİYORSA 1 yazınız.

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | 1. Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler. |
| ☐ | 2. Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler. |
| ☐ | 3. Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar. |
| ☐ | 4. Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler. |
| ☐ | 5. Annem ve babam bazı konularda “ sen kendin karar ver ” derler. |
| ☐ | 6. Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar. |
| ☐ | 7. Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler. |
| ☐ | 8. Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler. |
| ☐ | 9. Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklarlar. |
| ☐ | 10. Annem ve babamla her tartıştığım da bana “ büyüdüğün zaman anlarsın ” derler. |
| ☐ | 11. Derslerimden düşük not aldığım da, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler. |
| ☐ | 12. Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler. |
| ☐ | 13. Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar. |
| ☐ | 14. Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığım da, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler. |
| ☐ | 15. Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar. |
| ☐ | 16. Derslerimden düşük notlar aldığım da, annem ve babam öyle davranırlar ki suçluluk duyar ve utanırım. |
| ☐ | 17. Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz. |
| ☐ | 18. Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığım da, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler. |

Aşağıdaki her ifadenin yanında bulunan kutulardan sadece size uygun olanın içine çarpı(X) işareti koyunuz.

19. Genel olarak annen ve baban okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet

Hayır

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Hafta içinde en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir (Pazartesi-Cuma arası)?

8:00'den önce	6	10:00 – 10:59 arası	3
8:00 – 8:59 arası	5	11:00 ya da daha geç	2
9:00 – 9:59 arası	4	İstediğim saate kadar	1

20. Genel olarak annen ve baban hafta sonları gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet

Hayır

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Haftanın Cuma ya da Cumartesi akşamları en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir .

8:00'den önce	6	10:00 – 10:59 arası	3
8:00 – 8:59 arası	5	11:00 ya da daha geç	2
9:00 – 9:59 arası	4	İstediğim saate kadar	1

Annen ve baban aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler?

	Hiç çaba göstermez	Çok az çaba gösterir	Çok çaba Gösterir
21. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğini,	1	2	3
22. Boş zamanlarınızda ne yaptığını,			
23. Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığını,			

Annen ve babanın aşağıdakiler hakkında ne kadar bilgileri vardır?

	Bilgileri yoktur	Çok az bilgileri vardır	Çok bilgileri vardır
24. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğin,	1	2	3
25. Boş zamanlarınızda ne yaptığın,			
26. Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğin,			

Ek 6. Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği

Madde No	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Zorbalık: Bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz bir öğrenciye kasıtlı olarak ve tekrar eden biçimde olumsuz eylemlerde bulunmasıdır. Aşağıdaki ölçekte zorbalık durumları ile karşılaşıldığında sizlerin hangi tepkileri verdiği ile ilgili bazı durumlar verilmiştir. Sizden istenen bu ifadeleri okuyup, size ne kadar uygun olduğunu derecelemenizdir. Katılımınız için teşekkür ederiz.					
1.	Zorbalık benim okulumda bir sorundur.					
2.	Okulumdaki öğrencilerin zorbalığa uğradığının farkındayım.					
3.	Geçen yıl/bu yıl okulumda/sınıfımda zorbalığa maruz kalan bazı öğrenciler gördüm.					
4.	Bana göre zorbalığa uğrayan biri yardıma ihtiyaç duyar.					
5.	Uygun olmayan yorumlar yapan kişi, yaptığı yorumların şaka olduğunu söylese bile o yorumlar birilerinin duygularını incitebilir.					
6.	Zorbalığın başkalarını incitici ve zarar verici olduğunu düşünüyorum.					
7.	Zorbalık olaylarının çözümüne yardımcı olma ve müdahale etme konusunda kendimi sorumlu hissederim.					
8.	Başkalarına zorbalık yapan kişi ben olmasam bile, zorbalığı durdurmaya çalışmak benim sorumluluğumdur.					
9.	Benim davranışlarımın zorbalığı azaltmaya yardımcı olabileceğine inanıyorum.					
10.	Kendisine saygısızca davranılan bir öğrenciye destek olabilecek becerilere sahibim.					
11.	Herhangi birisine zorbalık yapan kişiye, bunu durdurması için ne söyleyeceğimi biliyorum.					
12.	Zorbalığa uğrayan birinin içinde bulunduğu o durumdan kurtulmasına yardım edebilirim.					
13.	Arkadaşılarımdan birinin ya da birkaçının uygun olmayan davranış ve konuşmalarda bulunduğunu görürsem veya duyarsam bırakmalarını söylerim.					
14.	Savunmasız bir öğrenciye kaba ve saygısızca davranan bir öğrenci gördüğümde bir şeyler söylerim.					
15.	Arkadaşım, başka biri hakkında konuşurken ona aşağılayıcı/küçük düşürücü şekilde konuşmasını bırakmasını söylerim.					
16.	Okulumda çok iyi tanımadığım bir öğrencinin zorbalığa maruz kaldığını görürsem onun bu zorbalık durumundan kurtulmasına yardım ederim.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Gizem ORTAÇBAYRAM
Doğum Yeri ve Tarihi :
e-mail :

ÖĞRENİM DURUMU

2022-2024 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Adana.
2012-2016 : Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Adana.
2010-2012 : Lise, Anafartalar Anadolu Lisesi, Seyhan, Adana
2008-2010 : Lise, Adasokağı Anadolu Lisesi, Seyhan, Adana
2005-2008 : Ortaokul, Cemil Nardalı İlköğretim Okulu, Seyhan, Adana
2000-2005 : İlkokul, Cemil Nardalı İlköğretim Okulu, Seyhan, Adana

ÇALIŞMA HAYATI

2021- : 5 Ocak Ortaokulu, Seyhan, Adana
2017-2021 : Kazım Karabekir İlkokulu, Silvan, Diyarbakır
-2016 : Silvan Anaokulu, Silvan, Diyarbakır