



T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİYLE ZORBALIĞA MARUZ KALMA
DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Murat AKIN

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

Temmuz, 2024

TEZ ONAY SAYFASI



BEYAN

Bu tez, etik kurallara uygun olarak yürütölmüş ve yazılmıştır. Tüm aşamalarda etik dışı bir davranış olmamıştır. Tezde yer alan bilgiler akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edilmiştir. Kullanılan kaynaklara uygun şekilde atıf yapılmış ve bu kaynaklar kaynakça listesine eklenmiştir. Ayrıca, tezin yürütölmesi ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışta bulunulmamıştır.

Murat AKIN

İmza



TEŞEKKÜR

Bu çalışmada, Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul 6.7.8. sınıf özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileriyle Zorbalığa Maruz Kalma Durumları Arasındaki İlişki incelenmiştir. Çalışmamın her aşamasında desteğini ve yardımını esirgemeyen, bilgi ve birikimlerini her zaman aktaran çok değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Özlem İlker'e, geçmiş deneyimi ile yardımcı olan arkadaşım Dr. Hakan Karaman'a tez çalışmamda kaynak desteği sunarak, desteği olan meslektaşım Uzman Psikolojik Danışman Seda Yonar Uğurlu' ya teşekkür ederim.

Yüksek Lisans süresince bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Doç. Dr. Savaş Akgün hocama uygulama yapılan tüm kurum yönetimleri ve öğretmenlerine, veri toplama araçlarına samimi ve içten cevap veren araştırma örneklemine teşekkür ederim.

Bunun yanında sabırlı ve destekleyici çabasından dolayı eşim Sinem, kızım Meryem Sare ve oğlum Muhammed'e teşekkürlerimi sunarım.

Murat AKIN

İmza

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	-
BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
TÜRKÇE ÖZET	ix
İNGİLİZCE ÖZET.....	x
1. GİRİŞ.	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
1.7. Kavramsal Çerçeve.	5
1.7.1. Özel Öğrenme Güçlüğü.....	5
1.7.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Belirtileri.....	6
1.7.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nde Tanılama Süreci.	8
1.7.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri.	9
1.7.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.	12
1.7.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Türleri.	12
1.7.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Zorbalık.	14
1.7.2.3. Sosyal Duygusal Destek ve Türleri.....	15
1.7.3. Akran Zorbalığı.....	16
1.7.3.1. Zorbalığın Tanımı.....	17
1.7.3.2. Akran Zorbalığı'nın Türleri.	17
1.7.3.3. Akran Zorbalığı'nın Nedenleri.	18
1.7.3.4. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Akran Zorbalığı.	19
1.7.3.5. Akran Zorbalığı ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	19
1.7.4. İlgili Araştırmalar.	20
2. YÖNTEM.	22
2.1. Araştırma Modeli.	22
2.2. Evren ve Örneklem.	22
2.3. Verilerin Toplanması.	23

2.4. Veri Toplama Araçları	23
2.4.1. <i>Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği</i>	23
2.4.2. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği</i>	24
2.5. Verilerin Çözümlemesi.....	25
3. BULGULAR VE YORUM	27
3.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.	29
3.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumları Arasındaki İlişki.....	59
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	68
4.1. Sonuç	68
4.2. Öneriler	69
I. KAYNAKÇA.....	73
II. EKLER	83
Ek II.1. : Kurum İzin Yazısı.	83
Ek II.2. : Kurum İzin Yazısı.	84
Ek II.3. : Kurum İzin Yazısı.	85
Ek II.4. : Kurum İzin Yazısı.	86
Ek II.5. : Kurum İzin Yazısı.	87
Ek II.6. : Kurum İzin Yazısı.	88
Ek II.7. : Kurum İzin Yazısı.	89
Ek II.8. : Kurum İzin Yazısı.	90
Ek II.9. : Ölçek İzinleri.	91
Ek II.10. : Bilgi ve Onam Formu.	92
Ek II.11. : Kişisel Bilgi Formu.	93
Ek II.12. : Ergen Akran İlişkileri Mağdur Formu.	94
Ek II.13. : Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği.	95
Ek II.14. : Etik Kurul Kararı.	96
Ek II.15. : Etik Kurul Kararı Onayları.	97
III. İNTİHAL RAPORU	98

KISALTMALAR LİSTESİ

AIÖMF	Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği – Mağdur Formu
ÇÖZGER	Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu
DM	Duygusal Mağduriyet
FM	Fiziksel Mağduriyet
İLTB	İletişim Becerileri
KDAB	Kendilik Değerini Artıran Beceriler
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖGV	Özel Gereksinimi Vardır
ÖKGV	Özel Koşul Gereksinimi Vardır
ÖÖG	Özel Öğrenme Güçlüğü
PRÇB	Problem Çözme Becerileri
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SBCB	Stresle Başa Çıkma Becerileri
SDÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme
SDÖB	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri
SDÖBÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
SM	Sözel Mağduriyet

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo.3. 1	Sosyodemografik Verilere Ait Betimsel Bulgular	28
Tablo 3. 2	Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Temel Bulgular	30
Tablo 3. 3	Ölçeklerden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	31
Tablo 3. 4	Ölçeklerden Alınan Puanların Anne-Baba Birlikteliğine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	34
Tablo 3. 5	Ölçeklerden Alınan Puanların Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	35
Tablo 3. 6	Ölçeklerden Alınan Puanların Yaşa Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	37
Tablo 3. 7	Ölçeklerden Alınan Puanların Ekonomik Seviyeye Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	39
Tablo 3. 8	Ölçeklerden Alınan Puanların Not Ortalamasına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	41
Tablo 3. 9	Ölçeklerden Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	47
Tablo 3. 10	Ölçeklerden Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	53
Tablo 3. 11	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişki	59
Tablo 3. 12	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Genel Puanının Akran Zorbalığı Üzerinde Yordayıcılığı	62
Tablo 3. 13	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Akran Zorbalığı Üzerinde Yordayıcılığı	63

TÜRKÇE ÖZET

Akın, M. (2024). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileriyle Zorbalığa Maruz Kalma Durumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Bu araştırmada 13-16 yaş grubu arasındaki özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile zorbalığa maruz kalma durumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelemek ve sosyal-duygusal öğrenme düzeyinin zorbalığa maruz kalma düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 13-16 yaş arasındaki özel öğrenme güçlüğü olan 219 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizleri SPSS 29 programı aracılığıyla çeşitli betimsel istatistikler, farklılıkları tespit etmek için bağımsız örneklem t testi ve ANOVA, değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek için korelasyon analizleri ve yordama gücünü tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon testleri kullanılarak tamamlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilk olarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeylerinin ve akran zorbalığına maruz kalma durumlarının; cinsiyete, not ortalamasına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine ve ekonomik seviyeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile zorbalığa maruz kalma durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre; iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Özel Öğrenme Güçlüğü, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri.

İNGİLİZCE ÖZET

Akın, M. (2024). The Relationship Between Social Emotional Learning Skills of Students with Special Learning Disabilities and Their Exposure to Bullying. Master Thesis, Biruni University Graduate Education Institute, Istanbul.

The objective of this study was to examine the social and emotional learning skills and bullying exposure levels of children with specific learning disabilities between the ages of 13 and 16 in terms of some demographic variables. Additionally, the study aimed to determine whether the social and emotional learning level predicts the level of bullying exposure. The research was designed in accordance with the relational screening model. The sample of the research consisted of 219 students with specific learning disabilities between the ages of 13 and 16, determined using the appropriate sampling method. The Personal Information Form, Adolescent Peer Relations Determination Scale, and Social Emotional Learning Skills Scale were employed as data collection instruments in the study. The data were subjected to analysis using various descriptive statistics through the SPSS 29 program, independent samples t-test, and ANOVA to identify differences, correlation analysis to ascertain relationships between variables, and multiple linear regression tests to ascertain predictive power. The findings of the research indicate that there are significant differences in the social and emotional learning skill levels and peer bullying exposure levels of students with specific learning disabilities according to gender, grade point average, mother's education level, father's education level, and economic level. Furthermore, the relationship between students' social and emotional learning skills and the level of exposure to bullying was found to be significant. Finally, the regression analysis results indicated that communication skills, problem-solving skills, stress coping skills, and skills that increase self-worth significantly predict students' levels of exposure to peer bullying. The findings obtained from the research were discussed in the context of the literature.

Keywords: Peer Bullying, Specific Learning Disabilities, Social and Emotional Learning Skills.

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerin sosyal-duygusal alanda karşılaştıkları problemlerden biri de akran zorbalığıdır. Normal gelişim gösteren öğrencilere karşı uygulanan her türlü zorbalıkla ÖÖG olan öğrencilere karşı uygulan zorbalık arasında araştırmalar farklı bulgular sunmaktadır (Heiman and Olenik, 2020). ÖÖG olan öğrenciler veya herhangi bir yetersizliği olan öğrenciler, zorbalık tarafından mağdur edilmeye karşı daha savunmasızdır (Dawkins, 1996; Sharp and Smith, 2002, 1994). Özel gereksinimli bireyler, okullarda zorbalık için daha kolay bir hedef haline gelmektedir. Genel eğitim okullarında okuyan özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sosyal olarak daha az korunurlar ve bu nedenle, diğer kurbanlardan daha fazla zorbalığa maruz kalabilirler (Dawkins, 1996). O'Moore ve Hillery'ye (1989) göre özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler kolayca zorbalığa uğrarlar. Ziegler ve Rosenstein-Manner (1991) yaptıkları araştırmada, Toronto'da ÖÖG olan öğrenciler arasındaki zorbalık oranlarının normal akranlarından iki kat daha fazla olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, ÖÖG olan öğrencilerin sosyal ve duygusal sorunlar yaşadığı, yalnızlık yaşama riskinin ÖÖG olmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu, daha düşük bir benlik kavramı sergiledikleri ve aile üyeleri ve arkadaşlarından daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç duydukları yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Bütün bu sebeplerden dolayı, ÖÖG olan bireylerde zorbalığı önlemeye ve ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar sonucunda da sosyal desteğin iyi hale aracılık ettiği yönünde birçok iyi sonuç ortaya çıkmaktadır (Heiman and Olenik, 2020).

Akran zorbalığına maruz kalmada koruyucu faktörlerden biri de gelişmiş sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileridir. Günümüzde eğitimciler, politikacılar ve araştırmacılar sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek ve olumlu okul iklimi oluşturabilme çabası içindedirler. Sosyal duygusal öğrenmenin uygulandığı okullarda, sosyal yeterlilik, azalan devamsızlık, akademik artış, daha az rahatsız edici sınıf davranışı ve daha az uzaklaştırma ve disiplin olayları gözlemlenmiştir. (Durlak J. A., and Weissberg, 2011). Birçok eğitimci sosyal duygusal öğrenmeyi günlük

eğitim programının içine dâhil etmeye çalışmaktadır. Weissberg ve O'Brien, 'e (2004) göre, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri gençlerin zorbalığın olumsuz etkilerine karşı koyma becerini güçlendiren deneyimler olarak da çerçevelendirilebilir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin arttırılmasının öğrencilerin zorbalığa maruz kalmasını azaltabileceği ve zorbalığın olumsuz etkilerinden koruyabileceği öne sürülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirme programlarının zorbalık ve fiziksel saldırganlıkta azalmalara yol açtığını göstermektedir. İki yıl boyunca uygulanan çalışmalar sonucunda okullardaki zorbalık, mağduriyet ve tartışmalarda azalma olduğu, homofobik lakap takma, cinsel taciz suçlarının daha az yaşandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirme programları sonucunda yetersizliği olan öğrencilere yapılan zorbalık davranışlarının da azaldığı gözlemlenmiştir (Frey, and Fisher, 2009).

Yapılan açıklamalar ışığında, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin karşılaştığı problemlerden biri olan akran zorbalığında gelişmiş sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine sahip olmanın önemli bir koruyucu faktör olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada ÖÖG olan bireylerde; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akran zorbalığını, yordayıp yordamadığı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akran zorbalığının, arasındaki ilişki araştırılmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada 13-16 yaş grubu arasındaki ÖÖG olan çocukların SDÖ becerileri ile zorbalığa maruz kalma durumlarını bazı demografik değişkenler açısından incelemek ve sosyal duygusal öğrenme düzeyinin zorbalığa maruz kalma durumunu yordayıp yordamadığını, belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖÖG olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Başarı düzeyine,
 - d. Anne ve baba eğitim düzeyine,
 - e. Ailenin ekonomik düzeyine ve
 - f. Anne baba birliktelik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. ÖÖG olan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Başarı düzeyine,
 - d. Anne ve baba eğitim düzeyine,
 - e. Ailenin ekonomik düzeyine ve
 - f. Anne baba birliktelik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. ÖÖG olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile zorbalığa maruz kalma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. ÖÖG olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin zorbalığa maruz kalma durumlarını yordama gücü nedir?

1.3. Önem

Zorbalık mağduru olmak açısından risk taşıyan guruplardan biri de özel gereksinime sahip çocuklardır. ÖÖG olan öğrencilerin karşılaştığı en büyük zorluklardan biri, sosyal olarak dışlanmaya açık olmalarıdır. Bu durum sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin bu zorluklar hakkında genel bir bilgi eksikliğinin sonucu olarak onlar hakkında daha az olumlu değerlendirmelerde bulunmaları nedeniyle gerçekleşebilir. (Narváez, Sala and Urrea, 2021). Sosyal destek, bireyin toplumda başarılı bir şekilde uyum sağlamasına katkıda bulunan koruyucu bir faktör olarak kavramsallaştırılmakta olup benlik saygısı ve iyi olma hali ile olumlu yönde ilişkilidir. Düşük sosyal destek, yakın arkadaş eksikliği, akranlarla güvenli olmayan bağlantılar veya sosyal reddedilme öfke, mutsuzluk ve düşük benlik saygısı duygularını uyandırabilir ve algılanan iyi olma halini azaltabilir. (Heiman and Olenik, 2020).

ÖÖG olan öğrencilerin başarıları üzerine yapılan boylamsal çalışmalar, aile üyeleri, öğretmenler ve arkadaşlar gibi hayatlarındaki önemli kişilerden alınan desteğin kritik olduğunu göstermektedir. Bu tür destek, akran zorbalığına maruz kalan ÖÖG bireyler için özellikle önemlidir çünkü sosyal destek, onların stresle başa çıkma yeteneklerini artırabilir ve genel refahlarını iyileştirebilir. Araştırma bulguları, akranların ve ailenin sağladığı sosyal desteğin yanı sıra, sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin de ÖÖG bireylerin başarılarında önemli bir rol oynadığını

vurgulamaktadır. SDÖ becerileri, bireylerin sosyal etkileşimlerde daha etkili olmalarını, duygusal zekâlarını geliştirmelerini ve zor durumlarla daha iyi başa çıkmalarını sağlayabilir. Bu nedenle, ÖÖG bireylerin eğitime yönelik müdahale programlarının, onlara sosyal destek sağlamanın yanı sıra, SDÖ becerilerini geliştirmeye odaklanması önemlidir. Böylece, bu bireylerin akran zorbalığı gibi zorluklarla başa çıkma kapasiteleri artırılabilir ve onların genel yaşam kaliteleri iyileştirilebilir (Heiman and Olenik, 2020).

ÖÖG olan bireylerin akran zorbalığına maruz kalması ve bu duruma etkili müdahale edebilmek için sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin geliştirilmesi gerçekten önemli bir konudur. Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunlukla normal gelişim gösteren çocuklar üzerine odaklanması, özel gereksinimli bireylerin karşılaştığı zorlukları ele alan araştırmaların değerini artırıyor. Bu tür çalışmalar, akran zorbalığına karşı mücadelede ve önleyici sosyal duygusal müdahale programlarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Bu bağlamda, ÖÖG olan bireyler için tasarlanacak müdahale programlarının, onların sosyal duygusal becerilerini güçlendirmeye, farkındalıklarını artırmaya ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerini geliştirmeye odaklanması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, bu tür programların uygulanabilirliği ve etkinliği üzerine detaylı araştırmalar yapılması, bu alandaki bilgi birikimini ve uygulama yöntemlerini zenginleştirecektir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri cevapların gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul ilinin; Beyoğlu, Fatih, Güngören, Avcılar, Büyükçekmece, Zeytinburnu ve Ataşehir ilçeleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma 13- 16 yaş ve aralığı Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenciler ile sınırlıdır.
4. Araştırma, Kişisel Bilgi Formu, Ergen AİÖMF ve SDÖB Ölçeğinin ölçtüğü

nitelikler ile sınırlıdır.

5. İstanbul ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören öğrenciler içinde veli onayı alınmış gönüllü katılımcılar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Öğrenme Güçlüğü: Zekâ düzeyi normal veya normalin üstünde olan çocukların; yaş, zekâ düzeyi ve aldıkları eğitime göre okuma, yazma ve matematik öğrenmede beklenilenden geride olmasıdır (Baydık, 2011; Korkmazlar, 2003).

Zorbalık: Zorba ile mağdur arasında bir güç dengesizliği içeren, tekrarlayan saldırgan davranışlar olarak tanımlamıştır (Olweus and Limber, 2010).

Akran Zorbalığı: Akran zorbalığı bir kişinin kendinden fiziksel, zihinsel ya da ruhsal anlamda güçlü başka kişi veya kişiler tarafından sürekli olarak kasıtlı şekilde saldırganlığa ve saldırıya maruz kalmasıdır (Olweus, 1993).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Duyguları tanımak ve yönetmek için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama sürecidir (Shanker, 2014).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: SDÖ becerileri başlığı altında birlikte ele alınan dört temel beceri yer almaktadır. Bu beceriler, problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir (Kabakçı, 2006).

Sosyal Destek: En az iki kişi arasında gerçekleşen ve iki kişiden birinin refahını ve huzurunu arttırdığı şeklinde algılanan bir kaynak değişimidir (Shumaker and Brownell, 1984).

1.7. Kavramsal Çerçeve

1.7.1. Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), zekâ düzeyi normal veya üstünde olan çocukların; yaş, zekâ düzeyi ve aldıkları eğitime göre okuma, yazma ve matematik öğrenmede beklenenden geride olmasıdır. Disleksi (okuma güçlüğü), disgrafi (yazma güçlüğü), diskalkuli (matematik öğrenme güçlüğü) ve dispraksi (motor koordinasyon bozukluğu) ÖÖG'nin alt grupları ya da boyutlarıdır. Dolayısıyla ÖÖG çatı bir kavramdır. ÖÖG, nörogelişimsel bir işlev bozukluğudur ve nedenleri tam olarak

bilinmemektedir. ÖÖG, genetik ve çevresel etkenlerin birlikteliği ile oluşur (Baydık, 2011; Korkmazlar, 2003). ÖÖG bulguların çeşitliği, değişik beyin bölgelerine ilişkin işlevsel sorunlarla açıklandığı gibi, değişik beyin bölgeleri arasında koordinasyon bozukluğu ile de açıklanabilir. Sol beyin yarısındaki şakak düzlüğü (planum temporale) sağ yarısındakinden genel olarak daha boylu ve iridir; bunun, sol beyin yarısındaki dil dominantlığının anatomik temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Dislektik çocuklarda bu asimetri ortadan kalkmış veya ters asimetri gelişmiştir. Yani sol beyin yarım küresindeki şakak düzlüğü sağa göre daha küçüktür (Karaca, Tirit - Karaca, Çalış ve Yiğit, 2018).

ÖÖG'nin gelişiminde genetik/biyolojik ailesel yatkınlığın varlığı bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Tek yumurta ikizlerinde ÖÖG neredeyse ikizlerin her ikisinde de (ortalama yüzde %80) görülmektedir. Bu oran çift yumurta ikizlerinde %30'lara düşmektedir. Anne-baba herhangi birinde ÖÖG varlığında, çocuklarda görülme olasılığı yüzde 25-40'tır. Kardeşlerin birinde ÖÖG varlığında bu oran %30'lara varmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise ÖÖG gelişiminden sorumlu kromozom ve genler bulunduğu ispatlanmaktadır. (Karaca ve diğ., 2018).

Çevresel etkenler incelendiğinde ise; hamilelikte alkol-sigara kullanımı, hamilelikte geçirilen enfeksiyonlar ve hamilelikte ilaç kullanımı; doğum esnasında oksijensiz kalma; yeni doğan dönemi hastalıkları ve bu dönemde maruz kalınan bazı çevresel faktörler; enfeksiyonlar, kafa travmaları, kurşun vb. toksik maddelere maruz kalma; kesin olarak kanıtlanmasa da erken çocukluk döneminde tüketilen bazı hazır gıdalardaki gıda koruyucuları ve katkı maddeleri de ÖÖG gelişiminde sorumlu olabilir (Karaca ve diğ., 2018; Nicolson and Fawcett, 2008).

1.7.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Belirtileri.

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) çocukların öğrenme süreçlerini etkileyen bir durumdur. Okul öncesi dönemde ÖÖG'nin fark edilmesi önemlidir. Bu erken işaretler: Çocuğun konuşma, anlama veya ifade etme becerilerinde zorluk yaşaması, el yazısı, kesme, yapıştırma gibi motor becerilerde güçlük, iletişim kurma, arkadaş edinme veya duygusal tepkilerde sorunlar, dikkat dağınıklığı, hiperaktivite veya konsantrasyon eksikliği, sayılar, hesaplamalar veya matematik kavramlarıyla ilgili güçlüklerin erken dönem bazı işaretleri aşağıda yer almaktadır (Karaca ve diğ., 2018):

- Konuşma Gecikmesi: İlk yaşlarda basit kelimeleri söylemekte zorluk yaşama.
- Nesne İsimlendirmede Güçlük: Basit nesneleri isimlendirmede gecikme (örneğin su, kalem, ekmek).
- Eylem İsimlendirmede Güçlük: Sık kullanılan basit eylemleri tanımlamada zorlanma (örneğin al, tut, ver, koş).
- Kelime Bulma Zorluğu: İlgili kelimeyi hatırlamada güçlük (örneğin kalem yerine “yazı yazılan şey”).
- Eylemleri Karıştırma: Al yerine ver, gel yerine git gibi eylemleri karıştırma.
- Ses ve Hece Karıştırma: Sözcük içinde ses veya hece karıştırma (örneğin bardak-darbak, bilek-dilek, şeftali-feştali).
- Yakın Anlamalı Kavramları Karıştırma: Sakal-bıyık, çatal-kaşık gibi yakın anlamalı kavramları karıştırma.
- Temel Kavramlarda Yetersizlik: Renkler, basit şekiller, sayılar, harfler gibi temel kavramları öğrenmede güçlük.
- Bellek Bozuklukları: Arkadaş isimlerini unutma, şiir veya şarkı ezberleyememe.
- Dikkat ve Odaklanma Güçlükleri: Basit yönergeleri takip edememe, dikkatini sürdürememe.
- Organizasyon Bozuklukları: Giyinme sırasında kıyafetleri karıştırma, doğru sırayı takip edememe.
- Motor Gelişim Sorunları: İnce motor becerilerde zorluk (makas kullanamama, kalem tutamama).
- Duygu İfade Etme Güçlüğü: Duygularını ifade etmekte ve kontrol etmekte zorlanma.
- Yaşa Uygun Davranışlar: Kendi yaşından daha küçük çocuklarla arkadaşlık tercihi, çocuksu davranışlar.
- Tutarsız Duygusal Tepkiler: Öfke ve neşelenme gibi duygusal tepkilerde tutarsızlık. Bu belirtiler, ÖÖG’nin erken tespit edilmesine yardımcı olabilir (Karaca ve diğ., 2018).

1.7.1.2 Özel Öğrenme Güçlüğünde Tanılama Süreci.

ÖÖG’de tanı aşaması çok önemlidir, birçok hastalık ve durum öğrenme sorunlarına neden olabilir. Birçok hastalık ÖÖG’ye eşlik edebilir eşlik eden durumlar eğitim ve tedaviyi etkiler. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu varlığı özellikle değerlendirilmelidir. Erken tanı, erken müdahale tedavide başarılı sonuçlar için çok önemlidir. Bunlardan dolayı, ÖÖG tanısı çocuk psikiyatristi tarafından ve erken yaşlarda konulmalıdır (Karaca ve diğ., 2018).

DSM-5’e göre ÖÖG tanı ölçütleri;

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı için aşağıdaki kriterlere dikkat edilir:

- a. Belirtiler: En az 6 ay boyunca aşağıdaki belirtilerden en az biri görülmelidir:
- b. Okumada zorlanma veya yanlış okuma
- c. Okuduğunu anlama güçlüğü
- d. Harf karıştırma veya yazma güçlüğü
- e. Yazılı anlatım güçlüğü
- f. Sayıları algılama ve hesaplama güçlüğü
- g. Matematiksel akıl yürütme ve problem çözme güçlükleri
- h. Okul Becerileri: Okul becerilerinde gerilik olabilir. Eğer 17 yaş üstü ise belgelenmiş öğrenme güçlüğü öyküsü olmalıdır.
- i. Başlama Zamanı: Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar, ancak tam olarak etkilenme olmayabilir.
- j. Nedenler: Öğrenme güçlüğüne açıklayacak bir neden olmamalıdır. Görme, işitme, ruhsal problemler veya eğitim metodu yetersizliği gibi faktörler dışlanmalıdır (Köroğlu, 2013, s.34-35).

Bu tanı ölçütleri değerlendirildikten sonra eğitim ve öğretim ilgili bütün alanları ve alt beceriler değerlendirilir. Birden çok alanda bozukluk varsa her biri aşağıda belirtilen;

1. Okuma bozukluğu,
2. Sözcük okuma doğruluğu,
3. Okuma hızı ve akıcılığı,
4. Okuduğunu anlama,
5. Yazılı anlatım bozukluğu,
6. Harf söyleme/yazma doğruluğu,
7. Dilbilgisi ve noktalama doğruluğu,

8. Yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeni,
9. Sayısal (matematik) bozukluk,
10. Sayı algısı,
11. Aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi,
12. Doğru ve akıcı hesaplama,
13. Doğru sayısal usamlama, gibi değerlendirme öğelerine göre kodlanmalıdır (Köroğlu, 2013, s.35).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2018 Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu hükümlerine göre değerlendirme ve tanılama yöntem ve eğitim planlama işlemleri aşağıda belirtildiği gibi yürütülmektedir:

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı için aşağıdaki adımlar izlenir:

- Akademik Performans Değerlendirmesi: Zekâ testleri (örneğin WISC-R, WISC-IV, ASİS, CAS), öğrenme güçlüğü için özel testler ve işitsel-sözel öğrenme testleri kullanılır.
- Tıbbi Tanılama: Çocuk psikiyatristi tarafından tıbbi tanılama yapılır.
- Sağlık Kurulu Raporu: Araştırma hastanelerinden alınacak sağlık kurulu raporu (ÇÖZGER ÖGV/ÖKGV) ile Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) başvuru yapılır.
- Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: RAM’da eğitsel tanılama ve değerlendirme yapılır.
- Resmi Tedbir Kararı: Öğrenci için destek eğitim ve resmi tedbir kararı alınır.
- Eğitim Yoluyla Destek: Resmi tedbir kararıyla öğrenci kaynaştırma eğitiminden ve destek eğitim kararıyla okul dışında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim alması sağlanır. (MEB, 2018).

1.7.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri.

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) yaşam boyu devam eden kalıcı bir sorundur ve bireyler için oldukça zorlayıcı olabilir. ÖÖG olan çocuklar, bu zorlukların nedenlerini anlamakta güçlük çekerler ve bu durum duygusal sorunlara yol açabilir. Araştırmacı Orton (1925) ÖÖG belirtileri gösteren çocukların okul öncesinde mutlu ve uyumlu olduklarını, ancak ilkokulla birlikte duygusal sorunların başladığını

belirtmiştir. Bu nedenle, ÖÖG'nin duygusal boyutu da önemlidir ve bu çocukların desteklenmesi gerekmektedir. Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler, öğretmenler ve diğer öğrencilerin akademik başarıya fazla önem atfetmeleri nedeniyle kaynaştırma eğitiminden yeterince faydalanamayabilirler. Okuma, yazma ve matematikte zorlanabilirler, olgu/olay ve kavramları hatırlamada güçlük yaşayabilirler ve bazıları spor veya sanatsal alanlarda da güçlük yaşayabilir. Ancak ÖÖG olan öğrencilerin zekâ durumlarının normal veya normalin üstünde olduğunu unutmamak önemlidir. Onların farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun destek sağlanmalıdır (Karaca ve diğ., 2018; Meadan and Halle, 2004).

ÖÖG olan öğrenciler, akranlarının daha az sürede ve çabayla daha başarılı olduklarını gördüklerinde depresyon, hayal kırıklığı, yetersizlik ve başarısızlık duyguları yaşayabilirler. Bu nedenle, ÖÖG olan öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına da dikkat edilmelidir. Destek ve anlayış, bu öğrencilerin duygusal sağlığını korumada önemlidir (Kavale & Forness, 1996; Duncan, Matson, Bamburg, Cherry and Buckley, 1999). ÖÖG olan öğrenciler, akranlarına kıyasla sosyal beceriler açısından daha geride olabilirler. Arkadaş edinme ve akran ilişkilerini sürdürmede zorlanabilirler, bu nedenle akran gruplarından soyutlanabilirler. Bu durumda, destek ve anlayış önemlidir. ÖÖG olan öğrencilere sosyal becerileri geliştirmeleri için yardımcı olunmalıdır (Urfalı, Dadandı, ve Şahin, 2018).

Öğrencilerin anlaşılmadığını hissetmeleri gerçekten zorlayıcı olabilir. Özellikle ÖÖG olan bireyler için bu durum daha da önemlidir. Kaygı, bu öğrencilerde yaygın bir belirti olarak ortaya çıkabilir ve okulda yaşanan hayal kırıklığı ve kafa karışıklığına tepki olarak görülebilir. Öğretmenler ve ebeveynler, bu kaçınma davranışını anlamak ve destek olmak için farkındalık kazanmalıdır (Karaca ve diğ., 2018; Kavale and Forness, 1996).

Öğrencilerin yaşadığı hayal kırıklığı ve kaygı, öz saygılarını etkileyebilir. Özellikle ÖÖG olan çocuklar, bu duygusal tepkilere daha yatkın olabilirler. Öfke, bu çocuklarda yaygın bir tepki olarak ortaya çıkabilir. Okulda bastırılan öfke, evde daha açık bir şekilde ifade edilebilir. Erik Erikson'a göre, okul yıllarında her çocuğun olumlu bir benlik imajı ile aşağılık duygusu arasındaki çatışmaları çözmesi gerekmektedir. Olumlu bir okul iklimi, destek ve akademik başarı, çocuğun kendisi hakkında olumlu duygular geliştirmesine yardımcı olabilir. Farklı durumda ise kendisini beceriksiz ve yetersiz hissedecektir Ersoy, Ö., ve Avcı, 2001).

1.7.1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Duygusal Özellikleri.

ÖÖG olan çocukların akranları ile ilişkilerini akademi yetersizlikleri sebebiyle sosyal duygusal uyumları olumsuz etkilenmektedir (MEB, 2000). Orton (1925) gibi araştırmacılar, ÖÖG'nin duygusal yönüne dikkat çekmişlerdir. Orton'un çalışmaları, ÖÖG belirtileri gösteren çocukların okul öncesinde mutlu ve uyumlu olduklarını, ancak ilkokula başladıklarında duygusal sorunların görülmeye başladığını göstermektedir. Bu, ÖÖG'nin sadece akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal etkileri olduğunu gösteren önemli bir bulgudur. (Karaca ve diğ., 2018; Meadan and Halle, 2004). ÖÖG olan öğrenciler, öğretmenleri ve akranları akademik başarıya büyük önem verdikleri için kaynaştırma eğitiminden yeterince faydalanamamaktadırlar. ÖÖG olan öğrenciler, okumada, yazmada ve matematikte zorlanmakta; olgu/olay ve kavramları hatırlamakta ve bazıları da spor veya sanatsal alanlarda güçlük yaşamaktadırlar. Bu durum onları hayal kırıklığına sürükleyebilmektedir (Karaca ve diğ., 2018; Meadan and Halle, 2004).

ÖÖG olan çocuklar hayal kırıklığı yaşadıklarında öfkelenebilmektedirler. Bu çocuklar, öfkelerini öğretmen ve arkadaşlarına, çoğunlukla da evde annelerine yansıtmaktadırlar. Bazen okuldayken öfkelerini bastırmaktadırlar; ancak öfkeleri eve geldiklerinde açığa çıkmaktadır (Ersoy, Ö., ve Avcı, 2001). Erik Erikson'un psikososyal gelişim teorisine göre, çocukların öz saygısı ve benlik imajı, yaşadıkları sosyal etkileşimler ve deneyimlerle şekillenir. Okulun ilk yılları, Erikson'un "çalışkanlık karşısında aşağılık duygusu" aşamasına denk gelir ve bu dönemde çocuklar, kendi yeteneklerini ve sosyal ortamdaki rollerini keşfederler. Olumlu deneyimler ve destekleyici bir ortam, çocukların kendilerine olan inancını ve başarıya ulaşma motivasyonunu artırabilir. (Doikou and Avlidou, 2015; Ersoy, Ö., ve Avcı, 2001). ÖÖG olan çocuklar için, akademik zorluklar ve sosyal uyum sorunları öz saygı üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve ailelerin bu çocuklara ek destek sağlaması, onların güçlü yönlerini vurgulaması ve başarıları için fırsatlar yaratması önemlidir. Böyle bir yaklaşım, çocukların kendilerini değerli ve yetenekli hissetmelerine yardımcı olabilir ve uzun vadede akademik ve sosyal başarıya katkıda bulunabilir (Doikou and Avlidou, 2015; Ersoy, Ö., ve Avcı, 2001).

ÖÖG olan öğrenciler, genellikle sosyal becerilerde de zorluklar yaşayabilirler. Akranlarına göre sosyal becerileri daha az gelişmiş olabilir ve arkadaş edinme ile

akran ilişkilerini sürdürmede güçlük çekebilirler. Bunların sonucunda akran gruplarından soyutlanmış olurlar (Urfalı, Dadandı ve Şahin, 2018). (ÖÖG) olan öğrenciler, sürekli başarısızlık ve olumsuz duygular yaşadıkları için akademik ve sosyal sorunlarla karşılaşabilirler bununla beraber öğrencilerin yaşadığı zorluklar, onların duygusal ve sosyal refahını olumsuz etkileyerek onlarda depresyon riskini artırabilir. (Morgan, 1989 s.147).

1.7.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal beceriler, çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetme, olumlu hedefler belirleme, empatik ilişkiler kurma ve sorumlu karar verme yeteneklerini içerir. Bu beceriler, olumlu ilişkiler geliştirme ve etkili bir şekilde uygulayabilme yeteneği ile birlikte değerlendirilebilir (Casel, 2020; Weissberg and Cascarino, 2013).

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) kavramı, özellikle zorlayıcı yaşam olaylarına karşı dayanıklılığı artırmayı ve bireylerin bu olaylarla baş etme becerilerini güçlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu anlayış, olumlu bakış açısını içerir ve eğitimde önleyici çalışmaları destekler. 'Collaborative for Academic Social Emotional Learning' (CASEL), bu alanda önemli bir rol oynamıştır (Elias vd., 1997; Graczyk vd., 2000). Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL), okul öncesi eğitiminden liseye kadar olan süreçte eğitimin önemli bir parçası olarak yüksek kaliteli ve etkili bir sosyal duygusal gelişim sürecinin oluşturulmasını amaçlamaktadır (Elias, 1997; Weissberg vd., 2003; Zins and Elias Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, R., Schwab-Stone, and Shriver., 2008).

1.7.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Türleri.

Beş temel sosyal duygusal beceriler kümesi tanımlanmıştır (Weissberg and Cascarino, 2013);

Bu açıklamalar oldukça kapsamlı ve önemli! İşte bu beş temel kavramın daha ayrıntılı bir şekilde açıklamaları:

1. Öz Farkındalık: Kendi duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlama yeteneğidir. Bu, kişinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıması, kendine güven duyması ve kendini daha iyi yönetmesi anlamına gelir.
2. Öz Yönetim: Duygusal zekânın bir parçasıdır. Kişinin duygusal tepkilerini kontrol etme, stresle başa çıkma, hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için etkili bir şekilde çalışma yeteneğini ifade eder.
3. Sosyal Farkındalık: Diğer insanların duygularını anlama, empati kurma ve farklı bakış açılarına saygı gösterme yeteneğidir. Bu, sağlıklı ilişkiler kurma ve olumlu etkileşimde bulunma becerisini içerir.
4. İlişki Geliştirme Becerileri: İyi iletişim, aktif dinleme, işbirliği yapma ve sosyal normlara uygun davranma yeteneğidir. Bu beceriler, kişinin diğer insanlarla daha iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olur.
5. Sorumlu Karar Verme: Eylemlerin sonuçlarını değerlendirme, etik standartları göz önünde bulundurma ve başkalarının refahını düşünme yeteneğidir. Bu, kişisel ve toplumsal düzeyde sorumlu seçimler yapmayı içerir.

Bu beş kavram, kişisel gelişim ve sağlıklı ilişkiler için temel taşlardır. Her birini anlamak ve uygulamak, daha tatmin edici bir yaşam sürmek için önemlidir.

Bu beş temel sosyal beceri, öğrencilerin genel yaşam kalitesini artırmada önemli bir rol oynar. İşte bu becerilerin nasıl yardımcı olduğuna dair daha ayrıntılı bir açıklama yaparsak;

Akademik Performans: Öz farkındalık ve öz yönetim, öğrencilerin dikkatlerini odaklama, zaman yönetimi ve öğrenme stratejileri gibi becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bu da akademik başarıya katkı sağlar.

Olumlu Sosyal Davranışlar: Sosyal farkındalık, empati ve ilişki geliştirme becerileri, öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurmalarına, çatışmaları çözmelerine ve olumlu sosyal etkileşimlerde bulunmalarına yardımcı olur.

Sosyal İlişkiler: Sosyal farkındalık ve ilişki geliştirme becerileri, öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve sosyal destek ağları oluşturmalarına yardımcı olur. Bu, okul, aile ve toplum içinde başarılı olmalarını kolaylaştırır.

Davranış Problemleri ve Psikolojik Sıkıntıların Azaltılması: Bu beceriler, öğrencilerin duygusal zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Öz yönetim ve sorumlu karar verme, olumsuz davranışları azaltabilir ve psikolojik sıkıntıları önleyebilir.

Genel Başarıya Hazırlık: Bu beceriler, öğrencileri gelecekteki yaşam için donanımlı hale getirir. İyi ilişkiler kurma, sorumluluk alabilme ve etik değerlere saygı gösterme, genel başarıya katkı sağlar. Bu beceriler, öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda genel yaşam becerilerine de olumlu katkı sağlar. (Elias, 2014; Jones ve Kahn, 2017). Sosyal ve duygusal becerilerin, öğrencilerin riskli davranışlar sergileme olasılığını azalttığı ve hızla değişen yaşam koşullarına uyum sağlamalarına yardımcı olduğu konusunda yapılan araştırmalar mevcuttur. Özellikle, Wang, Yang, Liu, Xin ve Zhang'ın 2019 yılında yaptığı çalışma, bu becerilerin öğrenciler için koruyucu bir işlev gördüğünü belirtiyor. Bu beceriler, öğrencilerin sosyal yaşamın karmaşıklığı ve çeşitliliği ile başa çıkabilmelerini kolaylaştırıyor. Zorbalığa maruz kalma riski taşıyan çocuklar arasında, zihinsel veya fiziksel yetersizlikleri olan çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla 2-3 kat daha fazla zorba davranışlara maruz kaldıkları biliniyor. Bu durum, eğitimcilerin ve toplumun, bu çocukları korumak ve desteklemek için daha fazla çaba göstermesi gerektiğini vurguluyor. Sosyal ve duygusal öğrenme programlarının uygulanması, bu tür riskleri azaltmada etkili bir yöntem olabilir. Coloroso'nun (2002) belirttiği gibi, çocukların bariz bir yetersizliğe sahip olmaları, zorbalık için saldırmak için yeterli bir neden olabiliyor. Özel Öğrenme Güçlüğü ÖÖG olan çocuklar, okulda karşılaştıkları zorluklar ve akademik başarısızlıklar nedeniyle depresyon yaşama eğilimindedirler. Bu çocuklar, maruz kaldıkları zorbalık, yetersizlik hissi ve dışlanma nedeniyle kaygı ve depresyon gibi duygusal durumlar yaşayabilirler. Bu durum, eğitimcilerin ve toplumun, ÖÖG olan çocuklara yönelik destek ve koruma stratejilerini güçlendirmesi gerektiğini gösteriyor. Sosyal ve duygusal öğrenme programları, zorbalıkla mücadele ve çocukların bu tür olumsuz etkilerle başa çıkma becerilerini geliştirmek için önemli araçlar olabilir. Ayrıca, eğitimcilerin ve velilerin, çocukların akademik ve sosyal becerilerini destekleyici yaklaşımlar benimsemesi, onların genel refahını ve okuldaki başarılarını artırabilir (Heiman, 2004 s. 91-103).

1.7.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Zorbalık.

İnsanın gelişimsel süreci gözlemlendiğinde sosyal çevreden etkilendiği bilinmektedir. Olumlu ilişkiler öğretme ve öğrenme sürecinde insan gelişimi için öneme sahiptir. Gençler arasında gözlenen güç dengesizliğini içeren zorbalık, tekrarlanan ve istenmeyen saldırgan davranışlar genellikle çevreden öğrenilmiş

davranışlardır (Espelage, 2014). Bandura'nın (2001) sosyal-bilişsel teorisine göre; "Kişinin tutumları ve eylemleri, kişinin yaşam deneyimlerini nasıl gördüğü üzerinde o deneyimin nesnel gerçekliğinden daha fazla etkiye sahiptir." İfadesinden yola çıkarak, öğrencilerin okul yaşamlarını algıları, zorbalık ve mağduriyetlerinin olumsuz etkilerini azaltacak koruyucu faktörler önemli bir konuma sahiptir. Günümüzde eğitimciler, politikacılar ve araştırmacılar sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye ve olumlu okul iklimi oluşturabilmekle ilgililerdir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretildiği okullarda, sosyal yeterlilikte artış, azalan devamsızlık, akademik becerilerde artış, daha az rahatsız edici sınıf içi davranışlar, daha az uzaklaştırma ve disiplin olayları gözlemlenmiştir (Durlak ve ark., 2011).

Birçok eğitimci sosyal duygusal öğrenmeyi günlük eğitim programının içine dahil etmeye çalışmaktadır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki sosyal duygusal öğrenim, gençlerin zorbalığın olumsuz etkilerine karşı koyma becerini güçlendiren deneyimler olarak da çerçevelendirilebilir (Weissberg, and O'Brien, 2004). İki yıl boyunca uygulanan çalışmalar sonucunda okullardaki zorbalık, mağduriyet ve tartışmalarda azalma olduğu, homofobik lakap takma, cinsel taciz suçlarının daha az yaşandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme programları sonucunda engelli öğrencilere yapılan zorbalık davranışlarının da azaldığı gözlemlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin artırılması, öğrencilerin zorbalığa maruz kalmasını azaltabileceği gibi zorbalığın olumsuz etkilerinden koruyabileceği gözlemlenmektedir (Frey, ve ark. 2009).

1.7.2.3. Sosyal Duygusal Destek ve Türleri.

Shumaker ve Brownell (1984), sosyal destek kavramını en az iki kişi arasında gerçekleşen ve iki kişiden birinin refahını arttırdığı şeklinde algılanan bir kaynak değişimi olarak tanımlar. Cohen ve Syme ise 1985'te bu kaynak değişiminin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarının olduğunu bildirmiştir. Bu yüzden sosyal destek kavramının kesin ve açık bir tanımını yapmak zordur. Ancak kişilerin yaşamlarında sürekli olarak sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını John Cassel 1974'te ortaya attığı teoride dile getirmiştir. Bu teoriye göre, sağlıklı bir yaşama sahip olmanın önemli araçlarından biri kurulan kişiler arası ilişkilerdir. Hastalıkların etiyolojilerine bakıldığında birçok rahatsızlıkta sosyal ilişkilerin bozulması ve psikososyal süreçlerin sağlıklı işlememesi risk faktörleri arasındadır. Özellikle kişilerin

zorlandığı çevresel koşullarda sosyal destek aradığı ve bu desteği görmemeleri durumunda hastalanma risklerinin önemli ölçüde arttığını belirtmiştir (Stroebe and Stroebe, 1996) Benzer şekilde başka bir çalışmaya göre bireylerin kurduğu sağlıklı sosyal ilişkiler onların fiziksel ve ruhsal sağlığına katkıda bulunmaktadır (Cacioppo, Berntson , Sheridan and McClintock, 2000).

Birçok araştırma sonucunda stres azaltan sosyal destek kaynaklarını saygı desteği, bilgi desteği, arkadaşlık desteği ve araçsal destek olarak dört gruba ayırmıştır. Buna göre, saygı desteği kişinin başkaları tarafından saygın görünmesi ve kabul görmesidir. Başkaları tarafından saygı desteği olan bireylerin benlik saygısı, öz değer ve deneyimleri için değer görmeleri ve kabul görülmeleri doğrultusunda artar. Bilgi desteği ise bireylerin problemleri olayları tanımlama, anlama ve bunlarla baş etme konusunda aldıkları destektir. Bu destek aynı zamanda tavsiye, değerlendirme ve bilişsel rehberlik olarak da adlandırılmıştır. Arkadaşlık desteği, boş zaman ve eğlence etkinliklerinde başkaları tarafından destek görmektir. Arkadaşlık desteği alan kişiler başkaları ile ilişki kurarak yakın ilişki kurma gereksinimlerini karşılar ve karşılaştıkları zorluklar karşısında daha düşük düzeyde stres yaşarlar. Araçsal destek ise bireylerin yakınları tarafından maddi destek ve hizmet desteği almalarıdır (Cohen and Wills, 1985).

Başta aile desteği olmak üzere algılanan sosyal destek kaynaklarının varlığı, öğrencilerin akademik başarıları, okula devamları, okul uyumları, ruh sağlıklarını koruyabilmeleri, karar verme mekanizması, stresle baş etme becerilerinin geliştirilmesi gibi durumlarda önemli rol oynadığı yapılan çalışmalar ile ortaya konulmuştur (Yıldırım, 2017).

1.7.3. Akran Zorbalığı

Bilimsel olarak ilk defa tıp doktoru Peter-Paul Heinemann 1973'te "Mobbing" isimli kitabında zorbalık kavramının tanımını yapmıştır. Heinemann, okullarda yaptığı gözlemler sonucu Peter-Paul Heinemann, bu kavramı bir grup etkinliğini ya da aktivitesini bozan davranışlar sergileyen bir çocuğa karşı yapılan tepki ve saldırganlık içeren davranışlar olarak tanımlamıştır (Heinemann, 1973). İsveçli psikolog ve Profesör Dan Olweus (1978) ise Heinemann'den farklı olarak zorbalık kavramını aile içi ilişkiler ve yetiştirme tarzına bağlı olarak çocukların

kendisinden güçsüz ve zayıf gördüğü öğrencilere karşı bilinçli olarak ortaya konulan her türlü saldırganlık içeren davranış olarak tanımlamıştır (Olweus, 1978).

1.7.3.1. Zorbalığın Tanımı.

Zorbalığın evrensel olarak kabul görmüş bir tanımı yoktur. Olweus (1993) zorbalığı zorba ile mağdur arasında bir güç dengesizliği içeren, tekrarlayan saldırgan davranışlar olarak tanımlamıştır (Olweus and Limber, 2010). Rigby and Slee, (1991) zorbalığı sistematik ve tekrarlanan bir güç istismarı olarak tanımlar ve zorbalığın üç yönünü açıklar: 1) incinme / hükmetme isteği, 2) lehine haksız eylem içeren bir güç dengesizliği ve 3) eylemin hedefi olma ve savunmanın yeterli olmamasından kaynaklı kişinin baskı altında ve aşağılanmış hissetmesi.

1.7.3.2. Akran Zorbalığının Türleri.

Akran zorbalığı farklı türlerle tanımlanırken bunlardan en basit ayrımı; açık akran zorbalığı ilişkisel akran zorbalığı olarak ikiye ayırarak yapılmıştır (Kepenekçi ve Çinkır, 2006 s:193-204). İlişkisel akran zorbalığı, insanların yaşlılarıyla iletişimlerine ve arkadaşlarına zarar verme eylemini içerirken, açık akran zorbalığı daha fiziksel olarak zarar verici davranışları kapsar. Bu davranışlar, canını acıtacak eylemler veya tehditler içerebilir (Kepenekçi ve Çinkır, 2006 s:193-204).

Avrupa Topluluğu Sosyal Fonu akran zorbalığı üzerine 2001 yılında hazırlamış olduğu raporlarında akran zorbalığını çeşitli sınıflamalarla ayırmıştır. Zorbalık türleri genel olarak değerlendirildiğinde fiziksel, sözel (fiziksel olmayan), duygusal (ilişkisel), cinsel ve siber zorbalık olmak üzere beş grupta ele alınarak incelenebilir (European Community European Social Fund, 2001).

Fiziksel zorbalık: Bir kişi veya grubun fiziksel eylemleri kullanmasıdır, örneğin: vurmak, dürtmek, itmek vb. Fiziksel zorbalık genellikle en az görülen zorbalık şeklidir ve yaşın artmasıyla birlikte azalır (Rigby and Slee, 1991; A.C.B.P.S, 2009).

Sözel zorbalık: Dalga geçmek için lakap takma, hakaret, ırkçı açıklamalar vb. kullanma. Lakap takma genellikle en yaygın görülen zorbalık şeklidir (Rigby and Slee, 1991).

Duygusal ve ilişkisel zorbalık: Birisi hakkında yalan söylemek, söylentileri yaymak, birini dışlamak, birini taklit etmek vb. İlişkisel zorbalık doğrudan gözlenemediği için dolaylı zorbalık olarak da değerlendirilmektedir (Björkqvist and Lagerspetz, 1992; Borswort ve ark., 1999; Rivers and Smith, 1994).

Siber zorbalık: E-posta, cep telefonu, sosyal ağ siteleri vb. kullanarak sözlü, gizli, psikolojik zorbalık yapmak (Çivilidağ, 2013).

Cinsel Zorbalık: Bireye cinsel içerikli davranışlar ve sözler içeren zorbalık türüdür. Cinsel zorbalık; kişi ile ilgili asılsız dedikodular çıkarmak, cinsel içerikli ifadeler kullanma, istemediği mesajlar gönderme, kötü niyetle dokunma, sarılmak ve öpmek gibi davranışları içermektedir (European Community European Social Fund, 2001).

1.7.3.3. Akran Zorbalığının Nedenleri.

Zorbalık davranışı karmaşık bir sorundur ve bu alandaki araştırmalar zorbalık için tam olarak bir neden sunamamaktadır. Aşağıda zorbalık davranışına neden olarak sayılabilecek bazı temel faktörlerin bir özeti verilmiştir. Aşağıdaki bilgiler tüm faktörlerin bir listesi değildir. Örneklerde öne çıkan en etkili faktörlerin temsilleri sunulmuştur (Berkowitz, 1984; Smith and Donnerstein, 1998).

Çevresel faktörler: Medyada sunulan fiziksel şiddet zorbalığa katkıda bulunabilir. Ancak bu genelleme yapılmasının zor olduğu bir alandır. Medyada çok fazla şiddet içeren içerik izlemesine rağmen bazı öğrenciler bundan çok etkilenmezken bazılarının öfke seviyesi yükselir (Berkowitz, 1984; Smith and Donnerstein, 1998).

Sosyal Faktörler: İşlevsel olmayan aileler – aile ve ebeveyn problemleri olan çocukların zorbalık yapma olasılığı 3 kat daha yüksektir (Stephenson and Smith, 1989). Ebeveynleri ile olumlu ilişkileri olan çocukların zorbalık yapma olasılıkları daha azdır (Rigby and Slee, 1991; Bowers, 1992).

İzleyici Faktörleri: İzleyicilerin varlığı zorbalığa katkıda bulunabilir (Olweus, 2001). İzleyicilerin zorbalık olayına göz yumması, başkalarının olaya müdahale etmesine engel olur (Salmivalli, 2001). Cairns and Cairns (1994) akran gruplarının etkisini tanımlamışlardır. Bireyler gruplardan daha fazla zorbalık davranışı sergilerken (Rigby and Slee, 1991), zorbalık olaylarının yaklaşık olarak %85'i akran grupları içinde olur. Yapılan bir çalışmada oyun alanlarında gerçekleşen zorbalık

olaylarının %88'inde izleyiciler olmasına rağmen, izleyicilerin müdahalede bulundukları olay oranı yalnızca %19'dur (Atlas and Pepler, 1998).

Bireysel Faktörler: Zorbanın bireysel yatkınlığı; zorbalık yapan çocuklarda düşük empati seviyesi rapor edilmiştir ve empati kuramadıkları için de diğerlerinin durumuna karşı duyarlı olmazlar (Enderesen and Olweus, 2001; Menesini, Elsea and Smith 1997).

Öğrencilere zorbalığın nedenleri aşağıda sıralanmıştır (Rigby and Slee, 1991);

- Diğer çocukların kızdırması,
- İntikam almak,
- Eğlenmek için,
- Başkalarının da yapıyor olması,
- Diğerlerinin pısrık olması,
- Ne kadar sert olduğunu göstermek için,
- Para ya da başka şeyler almak için.

1.7.3.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Ve Akran Zorbalığı.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler veya herhangi bir engeli olan öğrenciler, zorbalar tarafından mağdur edilmeye karşı daha savunmasızdır (Sharp ve Smith, 2002, 1994; Dawkins, 1996). Bu kategorideki engeller veya öğrenme güçlüğü, onları zorbalar için kolay bir hedef haline getirdi. Normal okullarda okuyan ÖÖG olan öğrenciler sosyal olarak daha az korunurlar ve bu nedenle diğer kurbanlardan daha fazla zorbalığa maruz kalabilirler. (Dawkins, 1996). O'Moore ve Hillery' ye (1989) göre, özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler kolayca zorbalığa uğrarlar. Ziegler, Rosenstein ve Manner (1991), Toronto'da ÖÖG olan öğrenciler arasındaki zorbalık oranlarının normal bireylere oranla iki kat daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Okula bağlılık, akranlara yönelik yapılan fiziksel saldırganlığı yordamaktadır.

1.7.3.5. Akran Zorbalığı Ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.

Araştırmalara göre, sosyal desteğin risk altında olan ya da zorbalık gibi önemli bir yaşam stresi ile karşı karşıya kalan öğrenciler için önemli bir etken olabileceği görülmektedir (Cohen and Wills, 1985). Aile ve akran desteğinin

ergenlerin olumsuz durumlarla karşılaşması üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna dair alanyazında çeşitli araştırmalar mevcuttur. Ergenler ile yapılan bir çalışmada özellikle aile desteği yüksek olan ergenlerin stres karşısında daha olumlu davranışlar sergilediklerini rapor edilmiştir (Grant and Seitz, 2000). Bir diğer önemli araştırmada anne, baba ya da her ikisinden algılanan sosyal duygusal düzeyi yüksek olan ergenlerin istismara maruz kaldıklarında aile sosyal duygusal desteği düşük olan ergenlere oranla daha az psikolojik sorun yaşadıkları görülmüştür (Luster and Small, 1997). Akran zorbalığı ile stres arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada da benzer olarak sınıf arkadaşları tarafından yeterince sosyal duygusal olarak desteklenen öğrencilerin sosyal desteği düşük öğrencilere oranla akran zorbalığının olumsuz etkilerini daha az yaşadıklarını bildirilmiştir (Davidson and Demaray, 2007)

1.7.4.İlgili Araştırmalar

Olweus (1978), İsveç'teki ergenlik çağındaki erkek çocuklara yönelik yaptığı zorbalık çalışmalarını yayınlamış ve araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak %5'inin ciddi bir zorbalık kurbanı olduğunu, aynı zamanda öğrencilerin %5'inin de zorba davranışlar sergilediğini bulmuştur.

Daha sonraki çalışmalarında ise Olweus, bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için gerekli olan üç özelliği tanımlamıştır. Buna göre; bilinçli bir zarar verme davranışının olması Bu davranışın belirli bir süre devam etmesi ve Zorba davranışlar sergileyen ve zorbalığa maruz kalan öğrenciler arasında bir güç dengesizliğinin olması gerekir. Bu çalışmanın ardından akran zorbalığı üzerine yapılan çalışmalar gün geçtikte artmış ve farklı ülkelerde benzer çalışmalar yapılmıştır (Munthe and Roland, 1989; O'Moore and Hillery, 1989). Olweus'un 1978'deki çalışmasından sonra farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda okullarda akran zorbalığının görülme sıklığının %5 ile %50 arasında görüldüğünü raporlamaktadır (Craig and Pepler, 1998; Mellor, 1997; Pişkin, 2002; K. Rigby and Slee, 1991). Craig ve Pepler (1998) Kanada'da yaptıkları çalışmada ilkokul öğrencilerinin %49'unun bir sömestr dönemi boyunca bir ya da iki kere zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir. Rigby ve Slee, (1991), Avustralya'da, Mellor (1997) ise İskoçya'da öğrencilerin en az %50'sinin zorbalığa maruz kaldığını rapor etmişlerdir. Türkiye'de

akran zorbalığının sıklığını araştıran araştırmalara göre zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sıklığı yaklaşık %30 ile %65 arasında olduğu görülmektedir (Pişkin, 2002; Kepenekci ve Cinkir, 2006; Yurtal ve Cenkseven, 2016). İlköğretim öğrencileri arasında zorbalığın sıklığını araştıran Pişkin (2002), çalışmasında her üç öğrenciden birinin zorbalığa maruz kaldığını bildirirken; Kapçı (2004) da benzer şekilde yaptığı çalışmada öğrencilerin %40'ının zorbalığa maruz kaldığını bulmuştur. Lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin %44'ünün sözel, %30'unun fiziksel, %18'inin duygusal zorbalığa maruz kaldığı rapor edilmiştir (Kepenekci-Karaman ve Çinkir, 2001).



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Aşağıda sözü edilen başlıklara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek için tasarlanmış tarama yaklaşımına denir. Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve şiddeti gibi özellikler korelasyon ve regresyon analizleri gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak belirlenir. İlişkisel tarama modeli, bu tür analizlerle değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve gücünü belirleyerek, araştırmacılara hipotez test etme ve tahminlerde bulunma konusunda da yardımcı olur (Karasar, 2016).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ÖÖG tanısı almış 13-16 yaş arasındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme; uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Uygun örnekleme; zaman, para ve iş gücü bakımından yaşanan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolaylıkla ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir bir hedef kitleden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2008). Öğrencilerin araştırmaya dâhil edilme Ölçütleri olarak;

- 1) Özel öğrenme güçlüğü tanısının yer aldığı bir hastane raporunun olması ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı RAM'lar tarafından Özel Öğrenme Güçlüğü eğitsel tanı raporlarının bulunması,
- 2) Öğrencinin normal ve normalüstü zihin seviyesine sahip olması olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri; Beyoğlu, Fatih, Güngören, Avcılar, Büyükçekmece, Zeytinburnu ve Ataşehir ilçelerindeki Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezlerinde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerden Destek Eğitim Programından, RAM tarafından verilen rapor ile yararlanılan 13-16 yaş arasındaki 219 öğrenciden

toplanmıştır. Örneklemin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi çeşitli sosyodemografik bilgilerinin yer aldığı bilgiler bir sonraki bölümde Tablo 3-1’de sunulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada tüm veriler toplanırken ölçekleri uygulamadan önce, ölçekleri geliştiren veya uyarlayan yazarlardan uygulama izni alınmıştır. Daha sonra, Biruni Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’ndan etik kurul izni ve uygulamanın yapılacağı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden kurum izni ve araştırmaya katılacak öğrencilerin velilerinden Veli Onam Formu aracılığıyla uygulama onayı alınmıştır. Araştırmanın Evren ve örneklemi seçilirken; Türkiye İstatistik Kurumu, (2023) İstanbul ilçeleri Sosyoekonomik Gelişmişlik verileri ve İstanbul Valiliği Açık Kapı, (2022) Sosyoekonomik Gelişmişlik sıralaması verileri değerlendirilerek, farklı sıralamalarda yer alan ilçeler seçilmiştir. İzinler tamamlandıktan sonra ölçekler 13-16 yaş aralığındaki ÖÖG olan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği-Mağdur Formu ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılarak araştırmacı tarafından İstanbul’daki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin desteği ile toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri Kişisel Bilgi Formu ile alınmıştır. Ayrıca, bu araştırmada Parada (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Seçer (2014) tarafından uyarlanan Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeğinin 18 maddeden oluşan Mağdur Formu ile 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.4.1. Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği

Bu araştırmada öğrencileri akran zorbalığına uğrama düzeylerini belirlemek için Parada tarafından 2000 yılında geliştirilmiş ve Seçer tarafından 2014 yılında Türkçeye uyarlanan Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ortaokul

ve lise öğrencilerinin zorba davranışlar sergileme eğilimleri ve zorbalığa maruz kalma düzeylerini ölçmek için kullanılan bu ölçek zorba ve mağdur formları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her iki form da 18 maddeden oluşan öz bildirime dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır (1.Asla 2.Bazen 3.Ayda bir ya da iki kere 4.Haftada bir 5.Haftada birkaç kere 6.Her gün). Yapılan bu çalışmada ölçeğin sadece Mağdur formu kullanılmıştır. Mağdur Formu, fiziksel, sözel ve duygusal mağduriyet olmak üzere üç alt boyutta değerlendirme yapmaktadır. Ölçeğin uyarlama sürecinde yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, Zorba Formunun toplam varyansın %65.97'sini açıkladığı ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir (RMSEA=.056, RMR= .033, NFI=.93, NNFI= .95, CFI=.96, IFI=.96, RFI=.92, AGFI=.91, GFI=.93). Mağdur Formu için ise toplam varyansın %60.95'ini açıkladığı ve model uyum indekslerinin yine iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (RMSEA=.054, RMR= .022, NFI=.95, NNFI= .96, CFI=.96, IFI=.95, RFI=.95, AGFI=.91 GFI=.90). Ölçeğin güvenirliği için yapılan iç tutarlık ve test-tekrar test analizleri sonucunda, Zorba Formu için sırasıyla .85 ve .93, Mağdur Formu için ise .86 ve .94 olarak güvenirlik katsayıları bulunmuştur (Seçer, 2014).

2.4.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Araştırma süreci dâhilinde hedef alınan sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek için Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini dört farklı alt boyutta değerlendirmek için kullanılan bir araçtır. Bu ölçek, Ömer Faruk Kabakçı ve Fidan Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilmiştir ve problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artırma becerileri olmak üzere dört alt boyutu içermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Örneğin, bir çalışmada ölçeğin geneline ait Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı. 90 olarak bulunmuş ve ölçeğin faktör yapılarının uygunluğu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, modelin gözlenen veri ile uyumlu olduğunu göstermiştir.

Ölçek 4'lü likert tipinde 40 maddelik ve dört boyutlu bir yapıdadır. Ölçeğin alt boyutları problem çözme becerileri (11 madde), kendilik değerini artıran beceriler (10 madde), iletişim becerileri (9 madde) ve stresle başa çıkma becerileri (10 madde) şeklindedir (1.Hiç Uygun Değil 2.Pek Uygun Değil 3.Oldukça Uygun 4.Tamamen

Uygun). Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach'ın alfa katsayısı problem çözme becerileri için 0.69, kendilik değerini artıran beceriler için 0.82, stresle başa çıkma becerileri için 0.70 ve iletişim becerileri için 0.74 olarak bulunmuştur. Ölçek üzerindeki puanlama sistemi, bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini değerlendirmek için kullanılır. Puanlama 1'den 4'e kadar yapılmakta ve ölçeğin tamamında alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan ise 160'tır. Düşük puanlar, bireyin sosyal ve duygusal becerilerinin yetersiz olduğunu gösterirken yüksek puanlar bu becerilerin yüksek olduğunu gösterir (Kabakçı ve Owen, 2010).

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Ölçekler yoluyla katılımcılardan elde edilen veriler SPSS-29 (Statistical Package for Social Sciences 29) programına giriş yapılarak analize hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada gerekli kontroller yapılarak 226 veriden 7'si ölçek sorularını eksik cevapladıkları gerekçesi ile analize dahil edilmemiş, dolayısıyla 219 veri ile süreç yürütülmüştür. Öncelikle ölçeklere ait verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu bağlamda çalışmamızda kullanılan 2 ölçek ve bu ölçeklere ait toplam 7 alt ölçeğin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olduğu belirlenmiş ve bu durumun alanyazında belirtilen normal dağılım kriterine uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2020). Sonraki aşamada ise güvenirliğin tespit edilmesi amacıyla ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alanyazında Cronbach alfa katsayısının 0 ile 1 arasında değerler aldığı ve .60 üzerinde kabul edilebilir seviyede güvenirlik, .7 üzerinde ise iyi seviyede güvenirlik göstergesi olduğu kabul edilmektedir (George & Mallery, 2019; Pallant, 2017). Bu çalışmada ise tüm ölçeklere ait Cronbach alfa katsayılarının .82 ile .97 arasında değerler aldığı görülmüştür (Bkz. Tablo 3-2).

Sosyodemografik Bilgi Formu yoluyla toplanan veriler frekans ve yüzde olarak betimsel biçimde tablo halinde sunulmuştur. Sosyodemografik verilerin ölçeklerden alınan puanları farklılaştırıp farklılaştırmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2020). ANOVA uygulamalarında gruplar arası farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için; varyansların homojen dağıldığı durumlarda post-hoc testi olarak Scheffe, varyansların homojen dağılmadığı

durumlarda post-hoc testi olarak ise Games-Howell testleri uygulanmıştır. Hem Scheffe hem de Games-Howell testleri gruplardaki örneklem sayıları birbirinden farklı olması durumunda yaygın olarak kullanılan güvenilir testlerdir (Cevahir, 2020). SDÖBÖ ve AİÖMF arasındaki ilişkinin tespiti için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin gücü ve yönü hakkında nicel veri sağlayan korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında ise .10-.29 değeri düşük düzey, .30-.49 değeri orta düzey ve .50+ değeri yüksek düzey ilişki olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988; Field, 2009). Çalışmanın bağımsız değişkeni olan SDÖBÖ genel puanı ve alt ölçeklerinin, bağımlı değişken olan AİÖMF genel puanı ve alt ölçeklerinden alınan puanları yordama gücünün tespit edilmesi amacıyla doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Lineer regresyon analizlerinin en önemli koşullarından biri bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multi-collinearity) problemi olmamasıdır. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin .8 ve/veya .9 üzerinde olması çoklu bağlantılılık sorunu olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu sebeple SDÖBÖ genel puanı kendi alt ölçekleri ile arasındaki yüksek korelasyon nedeniyle (Bkz. Tablo 3-11). çoklu regresyona dahil edilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmada hem basit hem çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. SDÖBÖ genel puanının AİÖMF genel puanı ve alt ölçek puanlarını yordama gücünün tespiti için basit doğrusal regresyon, SDÖBÖ'ye ait 4 alt ölçek puanlarının AİÖMF genel puanı ve alt ölçeklerine ait puanları yordama gücünün tespiti için ise çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda yorumlanmıştır. Bulgular iki bölümde ele alınmıştır. İlk olarak, ÖÖG olan öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeylerinin ve akran zorbalığına maruz kalma durumlarının demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. İkinci bölümde, ÖÖG olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu ve SDÖB'nin yordayıcılığı incelenmiştir.



Tablo.3. 1. Sosyodemografik Verilere Ait Betimsel Bulgular.

Değişken		n	%
Yaş	13	77	35.2
	14	67	30.6
	15	51	23.3
	16	24	11
	Toplam	219	100
Cinsiyet	Kız	89	40.6
	Erkek	130	59.4
	Toplam	219	100
Sınıf Düzeyi	6	57	26
	7	88	40.2
	8	74	33.8
	Toplam	219	100
Not Ortalaması	45'in altı	10	4.6
	45-54	31	14.2
	55-69	103	47
	70-84	54	24.7
	85-100	21	9.6
	Toplam	219	100
Anne Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	12	5.5
	Okur yazar-İlkokul	31	14.2
	Ortaokul	80	36.5
	Lise	61	27.9
	Üniversite	35	16
	Toplam	219	100
Baba Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	2	.9
	Okur yazar-İlkokul	28	12.8
	Ortaokul	45	20.5
	Lise	83	37.9
	Üniversite	61	27.9
	Toplam	219	100
Anne-Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	195	89
	Ayrı	24	11
	Toplam	219	100
Ekonomik Seviye	Düşük	58	26.5
	Orta	127	58
	Yüksek	34	15.5
	Toplam	219	100

3.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

İlgili alanyazında ÖÖG olan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akran zorbalığına maruz kalma durumlarının çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaştığı görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak örneklemin sosyodemografik özelliklerine ve araştırmada kullanılan ölçeklerin bazı özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Daha sonra, bu değişkenlere ilişkin elde edilen sosyodemografik farklılıklar sunulup yorumlanmıştır.

Katılımcıların %35.2'si (77) 13, %30.6'sı (67) 14, %23.3'ü (51) 15 ve %11'i (24) ise 16 yaşlarındadır. Katılımcıların %40.6'si (89) Kız, %59.4'ü (130) Erkektir. Katılımcıların %26'sı (57) 6. , %40.2'si (88) 7. ve %33.8'i (74) 8. sınıf öğrencisidir. Katılımcılar %4.6'sı (10) 45'in altı, %14.2'si (31) 45-54 puan, %47' si (103) 55-69 puan, %24.7'si (54) 70-84 puan, %9.6'sı (21) 85-100 puan aralığında not ortalamasına sahiptir.

Katılımcıların anne eğitim durumu; %5.5 (12) Okuma-yazma bilmiyor, %14.2 (31) Okur yazar-İlkokul, %36.5 (80) Ortaokul, %27.9 (61) Lise, %16 (35) Üniversite mezunudur. Katılımcıların baba eğitim durumu; %9 (2) Okuma-yazma bilmiyor, %12.8 (28) Okur yazar-İlkokul, %20.5 (45) Ortaokul, %37.9 (83) Lise, %27.9 (61) Üniversite mezunudur.

Katılımcıların anne baba birliktelik durumu; %89 (195) birlikte, %11 (24) ayrıdır. Katılımcıların ekonomik seviyeleri; %26.5 (58) düşük, %58 (127) orta, %15.5 (34) yüksek seviyededir.

Tablo 3. 2 Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Temel Bulgular.

Ölçek	N	Min.	Max.	Ort.	S.S.	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alfa
SDÖBÖ	219	48	153	105	22.45	.66	-.540	.97
İLTB	219	9	35	24.14	5.31	.034	-.560	.89
PRÇB	219	11	44	28.62	6.88	.044	-.397	.94
SBÇB	219	11	39	25.79	5.77	.147	-.469	.87
KDAB	219	10	40	27.20	6.81	-.013	-.831	.95
AİÖMF	219	18	83	40.84	14.57	.455	-.183	.94
SM	219	6	29	14.24	5.04	.623	.281	.82
DM	219	6	30	14.09	5.36	.528	-.219	.85
FM	219	6	30	12.51	5.05	.418	-.400	.89

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması 105 ± 22.45 , iletişim becerileri puan ortalaması 24.14 ± 5.31 , problem çözme becerileri puan ortalaması 28.62 ± 6.88 , stresle başa çıkma becerileri puan ortalaması 25.79 ± 5.77 ve kendilik değerini artıran beceriler puan ortalaması 27.20 ± 6.81 'dir.

Katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması 40.84 ± 14.57 , sözel mağduriyet puan ortalaması 14.24 ± 5.04 , duygusal mağduriyet puan ortalaması 14.09 ± 5.36 ve fiziksel mağduriyet puan ortalaması 12.51 ± 5.05 'dir.

Tablo 3. 3 Ölçeklerden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.

Değişken	Cinsiyet	n	Ortalama	S.S	t	P
SDÖBÖ	Kız	89	117	21.87	6.727	.00*
	Erkek	130	98.05	19.46		
İLTB	Kız	89	26.81	5.14	6.768	.00*
	Erkek	130	22.31	4.61		
PRÇB	Kız	89	32.18	6.64	6.979	.00*
	Erkek	130	26.19	5.94		
SBÇB	Kız	89	28.11	5.92	5.214	.00*
	Erkek	130	24.20	5.11		
KDAB	Kız	89	29.90	6.43	5.123	.00*
	Erkek	130	25.35	6.46		
AİÖMF	Kız	89	35.12	13.34	-5.074	.00*
	Erkek	130	44.76	14.11		
SM	Kız	89	12.49	4.71	-4.419	.00*
	Erkek	130	15.43	4.93		
DM	Kız	89	12.48	5.27	-3.783	.00*
	Erkek	130	15.19	5.16		
FM	Kız	89	10.14	4.37	-6.202	.00*
	Erkek	130	14.13	4.86		

*p < .05

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Buna göre kızların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =117) erkeklerin SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =98.05) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir (t =6.727; p <.05). Kızların iletişim becerileri puan ortalaması ($\bar{X}$ =26.81) erkeklerin iletişim becerileri puan ortalamasına ($\bar{X}$ =22.31) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir (t =6.768; p <.05). Kızların problem çözme becerileri puan ortalaması ($\bar{X}$ =32.18) erkeklerin problem çözme becerileri puan ortalamasına ($\bar{X}$ =26.19) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir (t =6.979; p <.05). Kızların stresle başa çıkma becerileri puan ortalaması ($\bar{X}$ =28.11) erkeklerin stresle

başa çıkma becerileri puan ortalamasına ($\bar{X}=24.20$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($t=5.214$; $p<.05$). Kızların kendilik değerini artıran beceriler puan ortalaması ($\bar{X}=29.90$) erkeklerin kendilik değerini artıran beceriler puan ortalamasına ($\bar{X}=25.35$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($t=5.123$; $p<.05$).

Araştırmamızda SDÖB'nin kızların lehine farklılaştığına ilişkin araştırma bulgusu alanyazındaki benzer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin iletişim becerileri erkek öğrencilere göre daha gelişmiş bulunmuştur (Martínez, 2002; Roseberry, 1997). Kızlar, konuşma ve dil gelişimi konusunda erkeklerden daha ileri düzeyde olup, özellikle duygudaşlık gibi kişilerarası etkileşim becerilerinde daha yeterli görülmektedirler (McGuiness, 1985; Aktaran, Martínez, 2002). Bu durum, duygularını daha iyi ifade etmelerine ve kelimeleri daha etkin kullanmalarına olanak tanır (Roseberry, 1997). Sosyal normlar açısından da kızların, erkeklere kıyasla daha olumlu sosyal beceri davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Bu beklenti ve yetiştirilme tarzının, kızların iletişim becerilerinin daha yüksek puan almasında etkili olduğu düşünülebilir. (Springs, 2002). Ayrıca, kız öğrencilerin problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri erkek öğrencilere göre daha gelişmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda, kızlar akran baskısı gibi durumlarda daha aktif ve duyarlı çözümler üretmişler ve stresli durumlarda akranları ve ebeveynleriyle daha fazla paylaşımda bulunmuşlardır (Rossman, 1992; Churney, 2000).

Akran zorbalığına maruz kalma açısından incelendiğinde, kızların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}=35.12$) erkeklerin AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=44.76$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($t=-5.074$; $p<.05$). Kızların sözel mağduriyet puan ortalaması ($\bar{X}=12.49$) erkeklerin sözel mağduriyet puan ortalamasına ($\bar{X}=15.43$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($t=-4.419$; $p<.05$). Kızların duygusal mağduriyet puan ortalaması ($\bar{X}=12.48$) erkeklerin duygusal mağduriyet puan ortalamasına ($\bar{X}=15.19$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($t=-3.783$; $p<.05$). Kızların fiziksel mağduriyet puan ortalaması ($\bar{X}=10.14$) erkeklerin fiziksel mağduriyet puan ortalamasına ($\bar{X}=14.13$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($t=-6.202$; $p<.05$).

Cinsiyete göre zorbalığa maruz kalma durumlarına bakıldığında genel yargı erkek öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı yönündedir. Diğer yandan, bazı araştırmalar ise akran zorbalığının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunu

desteklemektedir (Ertan, 2012). Korkutma-sindirme ve açık saldırı gibi doğrudan fiziksel saldırganlık içeren davranışların erkek çocuklar arasında daha yaygın olduğunu bildiren çalışmalardaki bulguları (Boulton ve Underwood, 1992; Rigby ve Slee, 1991; Sutton ve ark. 1999) ve dolaylı saldırgan davranışları içeren zorbaca davranışların kızlardan daha çok maruz kaldıklarını gösteren çalışmalardaki bulgular (Crick ve Grotpeter, 1995; Rivers ve Smith, 1994) ile uyum göstermektedir. Rigby'e ve Slee' ye göre de (1991), erkek öğrenciler daha çok zorbalığa uğramaya yatkındırlar (10 kız öğrenciden 1'i, 5 erkek öğrenciden 1). Bu bulgular araştırmanın cinsiyete göre ÖÖG olan erkek öğrencilerin kızlara göre akran zorbalığına maruz kalma düzeyinin yüksek olduğu yönündeki bulgusunu desteklemektedir.



Tablo 3. 4 Ölçeklerden Alınan Puanların Anne-Baba Birlikteliğine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.

Değişken	Birliktelik Durumu	n	Ortalama	S.S	t	P
SDÖBÖ	Birlikte	195	105.89	22.73	0.25	0.80
	Ayrı	24	104.67	20.47		
İLTB	Birlikte	195	24.19	5.37	0.42	0.68
	Ayrı	24	23.71	4.84		
PRÇB	Birlikte	195	28.54	6.96	-0.53	0.59
	Ayrı	24	29.33	6.29		
SBÇB	Birlikte	195	25.96	5.72	1.24	0.22
	Ayrı	24	24.42	6.15		
KDAB	Birlikte	195	27.20	6.90	-0.01	1.00
	Ayrı	24	27.21	6.21		
AİÖMF	Birlikte	195	40.96	14.55	0.34	0.73
	Ayrı	24	39.88	14.96		
SM	Birlikte	195	14.26	5.05	0.12	0.90
	Ayrı	24	14.13	5.09		
DM	Birlikte	195	14.11	5.33	0.13	0.90
	Ayrı	24	13.96	5.71		
FM	Birlikte	195	12.60	5.05	0.74	0.46
	Ayrı	24	11.79	5.18		

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar anne baba birliktelik durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Zorbalık açısından incelendiğinde, özellikle öz anne-babası ile bir arada yaşamının çocuklarda zorbalığa maruz kalma açısından koruyucu bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Spriggs, Lannotti, Nansel and Haynie, 2007). Bununla birlikte, anne - baba arasındaki ilişkinin kopuk olduğu, bireylerde erken yaşlarda şiddete maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Baldry and Farrington, 2000; Olweus, 1980). Aile bağları ile ilgili yürütülen araştırmalarda anne-babası ile güvenli bağ oluşturan çocukların, akranları ile olan ilişkilerinde sosyal sınırlarını koruduğu zorbalığa maruz kalmadığı gibi zorba eğilimler göstermediği gözlemlenmiştir (Bowers, 1994; O'Koon, 1997). Ancak yapılan bu çalışmada anne-babanın birlikte ya da ayrı olmasının öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 3. 5 Ölçeklerden Alınan Puanların Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.

Değişken	Sınıf	N	Ortalama	S.S.	F	p	Anlamlı Fark
SDÖBÖ	6	57	102.95	21.88	1.081	0.34	-
	7	88	105.16	21.49			
	8	74	108.62	23.94			
	Toplam	219	105.75	22.45			
İLTB	6	57	23.54	5.51	1.658	0.19	-
	7	88	23.76	5.02			
	8	74	25.04	5.44			
	Toplam	219	24.14	5.31			
PRÇB	6	57	27.54	6.99	1.715	0.18	-
	7	88	28.40	6.43			
	8	74	29.73	7.25			
	Toplam	219	28.63	6.88			
SBÇB	6	57	24.82	5.59	1.159	0.32	-
	7	88	26.30	5.35			
	8	74	25.93	6.35			
	Toplam	219	25.79	5.77			
KDAB	6	57	27.04	6.70	0.66	0.52	-
	7	88	26.70	6.56			
	8	74	27.92	7.20			
	Toplam	219	27.20	6.81			
AİÖMF	6	57	42.19	15.29	0.542	0.58	-
	7	88	41.06	13.80			
	8	74	39.55	14.98			
	Toplam	219	40.84	14.57			
SM	6	57	14.46	5.24	0.103	0.90	-
	7	88	14.26	4.74			
	8	74	14.05	5.29			
	Toplam	219	14.24	5.04			
DM	6	57	14.56	5.53	0.427	0.65	-
	7	88	14.13	5.06			
	8	74	13.69	5.62			
	Toplam	219	14.09	5.36			
FM	6	57	13.18	5.38	1.249	0.29	-
	7	88	12.67	5.01			
	8	74	11.81	4.83			
	Toplam	219	12.51	5.06			

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar sınıf seviyesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). SDÖB açısından bakıldığında ise alanyazında bazı çalışmalar, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin SDÖB'nin önemli boyutlarından biri olan kendilik değeri algılarının düştüğünü ve özellikle sekizinci sınıfta öğrencilerin kendilik değerini daha düşük algıladıklarını göstermektedir. Eccles (2004) çalışmasına göre ise kendilik değerini en iyi yordayan dönemin altıncı sınıf olduğunu belirtmekle bununla beraber; yaptığı araştırma da benzer şekilde, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kendilik değerlerinin düştüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum, ergenliğin başlangıcında öğrencilerin kendilik değeri algılarının olumsuz yönde etkilendiğini gösteren Churney'in (2000) bulgularıyla da uyumludur. Bu araştırmanın bulguları ise alanyazından farklı olarak ÖÖG olan öğrencilerde SDÖB'nin sınıf seviyesine göre farklılaşmadığına dair bulgular sunmaktadır. Zorbalığa maruz kalma durumlarına bakıldığında yapılan araştırmalarda; Collins, McAleavy, ve Adamson (2004) Kuzey İrlanda'da 6 ve 9 yaşındaki çocuklarda zorbalığın yaşla birlikte düşüşe geçtiğini ve Eslea ve Ress'in (2001) yaptığı araştırmada ise katılımcıların en çok 11-13 yaşları arasında zorbalığa maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. 6 Ölçeklerden Alınan Puanların Yaşa Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.

Değişken	Yaş	N	Ortalama	S.S.	F	p	Anlamlı Fark
SDÖBÖ	13	77	103.65	20.59	0.644	0.59	-
	14	67	107.75	24.43			
	15	51	104.63	20.10			
	16	24	109.33	27.29			
	Toplam	219	105.75	22.45			
İLTB	13	77	23.88	5.30	0.471	0.70	-
	14	67	24.07	5.37			
	15	51	24.04	4.84			
	16	24	25.33	6.24			
	Toplam	219	24.14	5.31			
PRÇB	13	77	27.70	6.64	1.338	0.26	-
	14	67	29.58	7.27			
	15	51	28.10	6.06			
	16	24	30.04	7.99			
	Toplam	219	28.63	6.88			
SBÇB	13	77	24.56	5.34	2.131	0.10	-
	14	67	26.94	6.05			
	15	51	26.00	4.77			
	16	24	26.08	7.62			
	Toplam	219	25.79	5.77			
KDAB	13	77	27.51	6.86	0.313	0.82	-
	14	67	27.15	7.03			
	15	51	26.49	6.36			
	16	24	27.88	7.24			
	Toplam	219	27.20	6.81			
AİÖMF	13	77	42.64	14.65	1.204	0.31	-
	14	67	40.22	15.10			
	15	51	41.08	14.36			
	16	24	36.33	12.89			
	Toplam	219	40.84	14.57			
SM	13	77	14.69	5.06	0.687	0.56	-
	14	67	13.90	5.02			
	15	51	14.51	5.29			
	16	24	13.21	4.60			
	Toplam	219	14.24	5.04			

Tablo 3. 6 Devamı

	13	77	14.71	5.49	1.235	0.30
	14	67	13.79	5.54		
DM	15	51	14.33	5.20		-
	16	24	12.42	4.62		
	Toplam	219	14.09	5.36		
	13	77	13.23	5.14	1.607	0.19
	14	67	12.54	5.33		
FM	15	51	12.24	4.71		-
	16	24	10.71	4.47		
	Toplam	219	12.51	5.06		

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Tablo 3-6'ya bakıldığında, katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). ÖÖG olan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarına ilişkin araştırma verileri ise normal öğrencilere karşı uygulanan her türlü zorbalıkla benzer şekilde ÖÖG olan öğrencilere karşı zorbalık konusunda farklı bulgular sunmaktadır. Zorbalığın derecesinin ana belirleyicilerinden biri yaş farklılıklarıdır (Fox and Boulton, 2005). Yapılan bu çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarının 13-16 yaş grubundaki öğrencilerde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde, küçük çocuklara karşı zorbalığın yaygın olduğunu ve mağdur 8-16 yaşlarını geçtiğinde azalmaya başladığını göstermektedir. (Fox and Boulton, 2005). Zorbalık gösterme davranışının yaş ile birlikte azaldığını belirten araştırmalarla beraber yaş ile birlikte fiziksel saldırganlığın azaldığını ancak sözel veya diğer yöntemlerle zorbalık yapma sıklığının arttığını bildiren çalışmalar da (Craig and Pepler, 2003) vardır. Frisen ve arkadaşlarının (2007) yapmış olduğu araştırmalarda da zorbalık davranışının en çok 9, 10, 11 yaşlarında yaşandığını belirlenmiştir. Craig (1998) ise araştırmalarında, yaş ile beraber fiziksel saldırganlıklarda azalmanın olduğunu, sözel saldırganlıklarda da artışın olduğunu gözlemlemişlerdir. Aydar (2019) tarafından yapılan çalışmada da yaş ile zorbalıkta kurban olma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular, araştırmamızdaki yaşa göre zorbalığa maruz kalma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı yönündeki bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 3. 7 Ölçeklerden Alınan Puanların Ekonomik Seviyeye Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.

Değişken	Ekonomik Seviye	N	Ortalama	S.S.	F	p	Anlamlı Fark
SDÖBÖ	Düşük	58	85.41	13.97	95.612	.00*	(Scheffe)
	Orta	127	107.46	17.45			Düşük-Orta
	Yüksek	34	134.06	16.31			Düşük-Yüksek
	Toplam	219	105.75	22.45			Orta-Yüksek
İLTB	Düşük	58	19.62	3.56	80.59	.00*	(Scheffe)
	Orta	127	24.46	4.32			Düşük-Orta
	Yüksek	34	30.62	3.67			Düşük-Yüksek
	Toplam	219	24.14	5.31			Orta-Yüksek
PRÇB	Düşük	58	23.38	4.82	58.388	.00*	(Scheffe)
	Orta	127	28.96	5.75			Düşük-Orta
	Yüksek	34	36.32	6.08			Düşük-Yüksek
	Toplam	219	28.63	6.88			Orta-Yüksek
SBÇB	Düşük	58	21.38	3.45	60.245	.00*	(Games-Howell)
	Orta	127	26.05	4.90			Düşük-Orta
	Yüksek	34	32.35	5.40			Düşük-Yüksek
	Toplam	219	25.79	5.77			Orta-Yüksek
KDAB	Düşük	58	21.03	5.05	77.656	.00*	(Games-Howell)
	Orta	127	27.99	5.52			Düşük-Orta
	Yüksek	34	34.76	4.23			Düşük-Yüksek
	Toplam	219	27.20	6.81			Orta-Yüksek
AİÖMF	Düşük	58	51.81	12.26	46.675	.00*	(Games-Howell)
	Orta	127	39.62	12.88			Düşük-Orta
	Yüksek	34	26.71	9.28			Düşük-Yüksek
	Toplam	219	40.84	14.57			Orta-Yüksek
SM	Düşük	58	17.60	4.42	32.148	.00*	(Scheffe)
	Orta	127	13.83	4.58			Düşük-Orta
	Yüksek	34	10.06	3.97			Düşük-Yüksek
	Toplam	219	14.24	5.04			Orta-Yüksek
DM	Düşük	58	17.60	4.56	35.68	.00*	(Games-Howell)
	Orta	127	13.81	5.00			Düşük-Orta
	Yüksek	34	9.15	3.39			Düşük-Yüksek
	Toplam	219	14.09	5.36			Orta-Yüksek
FM	Düşük	58	16.60	4.17	54.151	.00*	(Games-Howell)
	Orta	127	11.98	4.42			Düşük-Orta
	Yüksek	34	7.50	2.78			Düşük-Yüksek
	Toplam	219	12.51	5.06			Orta-Yüksek

***p < .05** Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar ekonomik seviyeye göre farklılaşmaktadır. Buna göre ekonomik seviyesi düşük olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}=85.41$) ekonomik seviyesi orta düzeyde olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=107.46$) göre ve ekonomik seviyesi yüksek olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına göre ($\bar{X}=134.06$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=95.612$; $p<.05$). Ekonomik seviyesi orta düzeyde olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}=107.46$) ekonomik seviyesi yüksek olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=134.06$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=95.612$; $p<.05$). Araştırmalarda düşük sosyal ekonomik statüye sahip öğrencilerin, yüksek sosyal ekonomik statüye sahip öğrencilere göre daha iyi başa çıkma puanları aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ekonomik duruma göre farklılık gösterdiğini göstermektedir (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000; McGuiness, 1985; Aktaran Martínez, 2002; Roseberry, 1997). Yapılan bu çalışma da ÖÖG olan öğrencilerin SDÖBÖ'nin ekonomik duruma göre anlamlı düzeyde farklılaştığına yönelik araştırmalardaki bulguları desteklemektedir. Katılımcıların AİÖMF puan ortalaması ekonomik seviyesi düşük olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}=51.81$) ekonomik seviyesi orta düzeyde olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=39.62$) göre ve ekonomik seviyesi yüksek olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına göre ($\bar{X}=26.71$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=46.675$; $p<.05$). Ekonomik seviyesi orta düzeyde olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}=39.62$) ekonomik seviyesi yüksek olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=26.71$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=46.675$; $p<.05$).

Tablo 3. 8 Ölçeklerden Alınan Puanların Not Ortalamasına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.

Değişken	Not Ortalama	N	Ortalama	S.S.	F	p	Anlamlı Fark
SDÖBÖ	1. 45'in altı	10	83.90	14.63	39.95	.00*	(Scheffe)
	2. 45-54	31	88.19	18.85			1 X 4, 1 X 5
	3. 55-69	103	99.50	16.55			2 X 3, 2 X 4
	4. 70-84	54	121.09	18.64			2 X 5, 3 X 4
	5. 85-100	21	133.29	14.08			3 X 5
	Toplam	219	105.75	22.45			
İLTB	1. 45'in altı	10	19.40	5.10	29.13	.00*	(Scheffe)
	2. 45-54	31	20.61	4.32			1 X 4, 1 X 5
	3. 55-69	103	22.73	4.19			2 X 4, 2 X 5
	4. 70-84	54	27.31	4.66			3 X 4, 3 X 5
	5. 85-100	21	30.33	3.48			
	Toplam	219	24.14	5.31			
PRÇB	1. 45'in altı	10	24.80	6.11	26.89	.00*	(Scheffe)
	2. 45-54	31	23.48	5.93			1 X 4, 1 X 5
	3. 55-69	103	26.78	5.37			2 X 4, 2 X 5
	4. 70-84	54	32.98	6.12			3 X 4, 3 X 5
	5. 85-100	21	35.90	5.28			
	Toplam	219	28.63	6.88			
SBÇB	1. 45'in altı	10	20.30	3.56	22.16	.00*	(Games-Howell)
	2. 45-54	31	21.74	4.84			1 X 3, 1 X 4
	3. 55-69	103	24.85	4.16			1 X 5, 2 X 3
	4. 70-84	54	28.44	6.32			2 X 4, 2 X 5
	5. 85-100	21	32.14	4.67			3 X 4, 3 X 5
	Toplam	219	25.79	5.77			
KDAB	1. 45'in altı	10	19.40	5.68	42.05	.00*	(Games-Howell)
	2. 45-54	31	22.35	5.58			1 X 4, 1 X 5
	3. 55-69	103	25.15	5.50			2 X 4, 2 X 5
	4. 70-84	54	32.35	4.49			3 X 4, 3 X 5
	5. 85-100	21	34.90	3.74			
	Toplam	219	27.20	6.81			

Tablo 3. 8 Devamı.

AIÖMF	1. 45'in altı	10	60.50	14.83	28.57	.00*	(Scheffe)
	2. 45-54	31	47.03	10.47			1 X 2, 1 X 3
	3. 55-69	103	45.01	12.21			1 X 4, 1 X 5
	4. 70-84	54	31.31	12.68			2 X 4, 2 X 5
	5. 85-100	21	26.43	7.63			3 X 4, 3 X 5
	Toplam	219	40.84	14.57			
SM	1. 45'in altı	10	20.10	5.34	18.89	.00*	(Scheffe)
	2. 45-54	31	16.19	3.60			1 X 3, 1 X 4
	3. 55-69	103	15.45	4.55			1 X 5, 2 X 4
	4. 70-84	54	11.50	4.73			2 X 5, 3 X 4
	5. 85-100	21	9.71	2.80			3 X 5
	Toplam	219	14.24	5.04			
DM	1. 45'in altı	10	21.10	5.09	26.78	.00*	(Scheffe)
	2. 45-54	31	16.32	4.40			1 X 3, 1 X 4
	3. 55-69	103	15.59	4.65			1 X 5, 2 X 4
	4. 70-84	54	10.74	4.36			2 X 5, 3 X 4
	5. 85-100	21	8.71	2.76			3 X 5
	Toplam	219	14.09	5.36			
FM	1. 45'in altı	10	19.30	5.17	27.04	.00*	(Scheffe)
	2. 45-54	31	14.52	3.84			1 X 2, 1 X 3
	3. 55-69	103	13.97	4.30			1 X 4, 1 X 5
	4. 70-84	54	9.07	4.35			2 X 4, 2 X 5
	5. 85-100	21	8.00	2.55			3 X 4, 3 X 5
	Toplam	219	12.51	5.06			

*p < .05

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AIÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar not ortalamalarına göre farklılaşmaktadır. Buna göre not ortalaması 45'in altında olan bireylerin SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =83.90); not ortalaması 70-84 olan bireylerin SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =121.09) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =133.29) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=39.95$; $p<.05$). Not ortalaması 45-54 olan bireylerin SDÖBÖ genel puan

ortalaması ($\bar{X}=88.19$); not ortalaması 55-69 olan bireylerin SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=99.50$) göre, not ortalaması 70-84 olan bireylerin SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=121.09$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=133.29$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=39.95$; $p<.05$). Not ortalaması 55-69 olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}=99.50$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=121.09$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=133.29$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=39.95$; $p<.05$). Not ortalaması 70-84 olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}=121.09$); not ortalaması 85-100 olan bireylerin SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=133.29$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=39.95$; $p<.05$).

Not ortalaması 45'in altında olan bireylerin İLTB: (İletişim Becerileri) genel puan ortalaması ($\bar{X}=19.40$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=27.31$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=30.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=29.13$; $p<.05$). Not ortalaması 45-54 olan bireylerin İLTB: genel puan ortalaması ($\bar{X}=20.61$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=27.31$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=30.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=29.13$; $p<.05$). Not ortalaması 55-69 olan bireylerin İLTB: genel puan ortalaması ($\bar{X}=22.73$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=27.31$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=30.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=29.13$; $p<.05$).

Not ortalaması 45'in altında olan bireylerin, PRÇB: (Problem Çözme) genel puan ortalaması ($\bar{X}=24.80$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=32.98$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=35.90$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=26.89$; $p<.05$). Not ortalaması 45-54 olan bireylerin PRÇB: genel puan ortalaması ($\bar{X}=23.48$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=32.98$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=35.90$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=26.89$; $p<.05$). Not ortalaması 55-69 olan bireylerin PRÇB: genel puan

ortalaması ($\bar{X}=26.78$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=32.98$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=35.90$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=26.89$; $p<.05$).

Not ortalaması 45'in altında olan bireylerin SBÇB: (Stresle Başa Çıkma Becerileri) genel puan ortalaması ($\bar{X}=20.30$); not ortalaması 55-69 olan bireylerin SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=24.85$) göre, not ortalaması 70-84 olan bireylerin SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=28.44$) ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=32.14$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=22.16$; $p<.05$). Not ortalaması 45-54 olan bireylerin SBÇB: genel puan ortalaması ($\bar{X}=21.74$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=28.44$) ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=32.14$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=22.16$; $p<.05$). Not ortalaması 55-69 olan bireylerin SBÇB: genel puan ortalaması ($\bar{X}=24.85$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=28.44$) ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=32.14$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=22.16$; $p<.05$).

Not ortalaması 45'in altında olan bireylerin, KDAB: (Kendilik Değerini Artıran Beceriler) genel puan ortalaması ($\bar{X}=19.40$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=32.35$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=34.90$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=42.05$; $p<.05$). Not ortalaması 45-54 olan bireylerin KDAB: genel puan ortalaması ($\bar{X}=22.35$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=32.35$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=34.90$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=42.05$; $p<.05$). Not ortalaması 55-69 olan bireylerin KDAB: genel puan ortalaması ($\bar{X}=25.15$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=32.35$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=34.90$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=42.05$; $p<.05$).

Not ortalaması 45'in altında olan bireylerin AİÖMF: (Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu) genel puan ortalaması ($\bar{X}=60.50$); Not ortalaması 45-54 olan bireylerin AİÖMF: genel puan ortalaması ($\bar{X}=47.03$); Not ortalaması 55-69 olan bireylerin AİÖMF: genel puan ortalaması ($\bar{X}=45.01$) not ortalaması 70-84 olan

bireylerin AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=31.31$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=26.43$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=28.57$; $p<.05$). Not ortalaması 45-54 olan bireylerin AİÖMF: genel puan ortalaması ($\bar{X}=47.03$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=31.31$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=26.43$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=28.57$; $p<.05$).). Not ortalaması 55-69 olan bireylerin AİÖMF: genel puan ortalaması ($\bar{X}=45.01$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=31.31$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=26.43$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=28.57$; $p<.05$).

Not ortalaması 45'in altında olan bireylerin SM: (Sözel Mağduriyet) genel puan ortalaması ($\bar{X}=20.10$); Not ortalaması 55-69 olan bireylerin SM: genel puan ortalaması ($\bar{X}=15.45$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=11.50$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=9.71$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=18.89$; $p<.05$). Not ortalaması 45-54 olan bireylerin SM: genel puan ortalaması ($\bar{X}=16.19$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=11.50$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=9.71$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=18.89$; $p<.05$). Not ortalaması 55-69 olan bireylerin SM: genel puan ortalaması ($\bar{X}=15.45$); not ortalaması 85-100 olan bireylerin SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=9.71$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=18.89$; $p<.05$).

Not ortalaması 45'in altında olan bireylerin DM: (Duygusal Mağduriyet) genel puan ortalaması ($\bar{X}=21.10$); Not ortalaması 55-69 olan bireylerin DM: genel puan ortalaması ($\bar{X}=15.59$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin DM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=10.74$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin DM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=8.71$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=26.78$; $p<.05$). Not ortalaması 45-54 olan bireylerin DM: genel puan ortalaması ($\bar{X}=16.32$); not ortalaması 70-84 olan bireylerin DM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=10.74$) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin DM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=8.71$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=26.78$; $p<.05$). Not ortalaması 55-69 olan bireylerin DM: genel puan ortalaması

($\bar{X}$ =15.59); not ortalaması 85-100 olan bireylerin DM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =8.71) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=18.89$; $p<.05$). Not ortalaması 45'in altında olan bireylerin FM: (Fiziksel Mağduriyet) genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =19.30); Not ortalaması 45-54 olan bireylerin FM: genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =14.52); Not ortalaması 55-69 olan bireylerin FM: genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =13.97) not ortalaması 70-84 olan bireylerin FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =9.07) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =8.00) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=27.04$; $p<.05$). Not ortalaması 45-54 olan bireylerin FM: genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =14.52); 70-84 olan bireylerin FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =9.07) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =8.00) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=27.04$; $p<.05$). Not ortalaması 55-69 olan bireylerin FM: genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =13.97) not ortalaması 70-84 olan bireylerin FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =9.07) göre ve not ortalaması 85-100 olan bireylerin FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =8.00) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=27.04$; $p<.05$).

Araştırmalarda öğrencilerin not ortalamasına göre zorbalığa maruz kalma düzeyi ile ilişkileri ortaya koymaya çalışan çalışmalarda sonuçlar da benzer şekilde zorbalığa maruz kalanların; okul başarısı ve okula karşı bağlılık düzeyi düşük olan ve psikolojik olarak uyum problemleri olan çocuklar olduğunu ortaya koymaktadır (Olweus, 1994). Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin akranları tarafından reddedilen (Olweus, 1999), benlik saygılarının ve akademik başarılarının düşük gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Rigby and Slee, 1991). Yapılan başka bir araştırmaya göre de akademik başarı ile zorbalık arasında yakın ilişki olduğu ve zorbalığa uzun süre uğrayanların akademik başarılarının düştüğü tespit edilmiştir (Ladd, Kochenfelder and Ladd, 1997). Zorbalık ve akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde zorbalığa karışmayan grupta yer alan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin mağdur grubunda yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir (Veenstra, Lindenberg and Zijlstra, 2005). Bu çalışmalar, araştırmada elde edilen daha düşük not ortalamasına sahip ÖÖG olan öğrenciler ile daha yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler arasında zorbalığa maruz kalma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 3. 9 Ölçeklerden Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.

Değişken	Anne Mezuniyet	n	Ortalama	S.S.	F	p	Anlamlı Fark
SDÖBÖ	1. Yok	12	78.25	13.05	41.363	.00*	(Scheffe)
	2. İlkokul	31	96.29	18.23			1 X 2, 1 X 3
	3. Ortaokul	80	94.98	14.76			1 X 4, 1 X 5
	4. Lise	61	116.48	19.74			2 X 4, 2 X 5
	5. Üniversite	35	129.51	16.77			3 X 4, 3X 5
	Toplam	219	105.75	22.45			4 X 5
İLTB	1. Yok	12	17.00	2.34	36.534	.00*	(Scheffe)
	2. İlkokul	31	22.48	4.50			1 X 2, 1 X 3
	3. Ortaokul	80	21.70	3.88			1 X 4, 1 X 5
	4. Lise	61	26.57	4.52			2 X 4, 2 X 5
	5. Üniversite	35	29.37	4.09			3 X 4, 3X 5
	Toplam	219	24.14	5.31			4 X 5
PRÇB	1. Yok	12	22.00	6.11	26.733	.00*	
	2. İlkokul	31	26.03	5.67			(Scheffe)
	3. Ortaokul	80	25.55	5.04			1 X 4, 1 X 5
	4. Lise	61	31.67	6.13			2 X 4, 2 X 5
	5. Üniversite	35	34.91	6.08			3 X 4, 3 X 5
	Toplam	219	28.63	6.88			
SBÇB	1. Yok	12	19.83	1.80	29.848	.00*	
	2. İlkokul	31	21.74	4.42			(Scheffe)
	3. Ortaokul	80	23.89	4.35			1 X 4, 1 X 5
	4. Lise	61	28.62	5.23			2 X 4, 2 X 5
	5. Üniversite	35	30.83	5.17			3 X 4, 3 X 5
	Toplam	219	25.79	5.77			
KDAB	1. Yok	12	19.42	7.54	32.769	.00*	
	2. İlkokul	31	26.03	6.84			(Scheffe)
	3. Ortaokul	80	23.84	4.79			1 X 2, 1 X 4,
	4. Lise	61	29.61	5.31			1 X 5, 2 X 5
	5. Üniversite	35	34.40	4.65			3 X 4, 3X 5
	Toplam	219	27.20	6.81			4 X 5
AIÖMF	1. Yok	12	57.25	12.28	26.069	.00*	(Games-Howell)
	2. İlkokul	31	46.03	16.44			
	3. Ortaokul	80	46.74	10.46			1 X 4, 1 X 5
	4. Lise	61	34.84	13.15			2 X 4, 2 X 5
	5. Üniversite	35	27.63	8.26			3 X 4, 3X 5
	Toplam	219	40.84	14.57			4 X 5

Tablo 3. 9 Devamı

SM	1. Yok	12	19.25	4.20	19.816	.00*	(Games-Howell)
	2. İlkokul	31	16.10	5.53			
	3. Ortaokul	80	16.09	3.80			1 X 4, 1 X 5
	4. Lise	61	12.20	4.84			2 X 4, 2 X 5
	5. Üniversite	35	10.23	3.38			3 X 4, 3X 5
	Toplam	219	14.24	5.04			
DM	1. Yok	12	19.83	4.53	18.765	.00*	(Games-Howell)
	2. İlkokul	31	15.65	6.00			
	3. Ortaokul	80	15.89	4.00			1 X 4, 1 X 5
	4. Lise	61	12.44	5.30			2 X 5, 3 X 4
	5. Üniversite	35	9.51	3.36			3 X 5, 4 X 5
	Toplam	219	14.09	5.36			
FM	1. Yok	12	18.17	4.82	29.110	.00*	(Games-Howell)
	2. İlkokul	31	14.29	5.47			
	3. Ortaokul	80	14.76	3.90			1 X 4, 1 X 5
	4. Lise	61	10.20	4.06			2 X 4, 2 X 5
	5. Üniversite	35	7.89	2.77			3 X 4, 3X 5
	Toplam	219	12.51	5.06			4 X 5

*p < .05

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar anne eğitim seviyesine göre farklılaşmaktadır. Buna göre annesinin herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =78.25); anne eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =96.29) göre, anne eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =94.98) göre, anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =116.48) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =129.51) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=41.363$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =96.29); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =116.48) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =129.51) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=41.363$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =94.98); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan

ortalamasına ($\bar{X}=116.48$) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=129.51$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=41.363$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}=116.48$) anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=129.51$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=41.363$; $p<.05$).

Annesinin herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların İLTB genel puan ortalaması ($X=17.00$); anne eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($X=22.48$) göre, anne eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=21.70$) göre, anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($X=26.57$) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($X=29.37$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=36.534$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($X=22.48$) göre, , anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=26.57$) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($X=29.37$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=36.534$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=21.70$) göre, anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($X=26.57$) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($X=29.37$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=36.534$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların İLTB genel puan ortalaması ($\bar{X}=26.57$) anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($X=29.37$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=26.733$; $p<.05$).

Annesinin herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların PRÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}=22.00$); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=31.67$) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=34.91$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=26.733$; $p<.05$). Annesinin eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}=26.03$); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=31.67$) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=34.91$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=26.733$; $p<.05$). Annesinin

eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =25.55); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =31.67) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =34.91) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=26.733$; $p<.05$).

Annesinin herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların SBÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =19.83); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =28.62) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =30.83) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=29.848$; $p<.05$). Annesinin eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =21.74); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =28.62) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =30.83) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=29.848$; $p<.05$). Annesinin eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =23.89); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =28.62) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =30.83) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=29.848$; $p<.05$).

Annesinin herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların KDAB genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =19.42); anne eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =26.03) göre, anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =29.61) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =34.40) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=32.769$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =26.03) göre, anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =34.40) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=32.769$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =23.84) göre, anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =29.61) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =34.40) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=32.769$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =29.61) göre ve anne eğitim

seviyesi üniversite olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =34.40) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=32.769$; $p<.05$).

Annesinin herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =57.25); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =34.84) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =27.63) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=26.069$; $p<.05$). Annesinin eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =46.03); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =34.84) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =27.63) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=26.069$; $p<.05$). Annesinin eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =46.74); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =34.84) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =27.63) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=26.069$; $p<.05$). Anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =34.84) anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =27.63) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=26.069$; $p<.05$).

Annesinin herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların SM genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =19.25); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =12.20) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =10.23) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=19.816$; $p<.05$). Annesinin eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların SM genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =16.10); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =12.20) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =10.23) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=19.816$; $p<.05$). Annesinin eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların SM genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =16.09); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =12.20) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =10.23) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=19.816$; $p<.05$).

Annesinin herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların FM genel puan ortalaması ($\bar{X}=18.17$); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=10.20$) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=7.89$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=29.110$; $p<.05$). Annesinin eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların FM genel puan ortalaması ($\bar{X}=14.29$); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=10.20$) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=7.89$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=29.110$; $p<.05$). Annesinin eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların FM genel puan ortalaması ($\bar{X}=14.76$); anne eğitim seviyesi lise olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=10.20$) göre ve anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=7.89$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=29.110$; $p<.05$). Anne eğitim lise olan katılımcıların FM genel puan ortalaması ($\bar{X}=10.20$) anne eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=7.89$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=29.110$; $p<.05$).

Tablo 3. 10 Ölçeklerden Alınan Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.

Değişken	Baba Mezuniyet	n	Ortalama	S.S.	F	p	Anlamlı Fark
SDÖBÖ	1. Yok	2	93.50	28.99	51.679	.00*	
	2. İlkokul	28	92.82	20.69			(Scheffe)
	3. Ortaokul	45	89.73	13.64			1 X 5, 2 X 5
	4. Lise	83	101.29	16.08			3 X 4, 3 X 5
	5. Üniversite	61	129.98	15.34			4 X 5
	Toplam	219	105.75	22.45			
İLTB	1. Yok	2	15.00	4.24	41.437	.00*	
	2. İlkokul	28	21.93	5.08			(Scheffe)
	3. Ortaokul	45	20.22	3.78			1 X 5, 2 X 5
	4. Lise	83	23.41	3.72			3 X 4, 3 X 5
	5. Üniversite	61	29.33	4.05			4 X 5
	Toplam	219	24.14	5.31			
PRÇB	1. Yok	2	34.00	2.83	38.594	.00*	
	2. İlkokul	28	24.75	6.78			(Scheffe)
	3. Ortaokul	45	23.93	4.74			2 X 5
	4. Lise	83	27.42	5.02			3 X 4
	5. Üniversite	61	35.33	5.32			3 X 5
	Toplam	219	28.63	6.88			4 X 5
SBÇB	1. Yok	2	20.00	1.41	40.538	.00*	
	2. İlkokul	28	21.25	4.17			(Scheffe)
	3. Ortaokul	45	22.76	4.34			1 X 5, 2 X 4
	4. Lise	83	24.89	4.43			2 X 5, 3 X 5
	5. Üniversite	61	31.52	4.52			4 X 5
	Toplam	219	25.79	5.77			
KDAB	1. Yok	2	24.50	20.51	33.685	.00*	
	2. İlkokul	28	24.89	7.35			(Games-Howell)
	3. Ortaokul	45	22.82	4.86			
	4. Lise	83	25.57	5.27			2 X 5, 3 X 4
	5. Üniversite	61	33.80	4.11			3 X 5, 4 X 5
	Toplam	219	27.20	6.81			
AİÖMF	1. Yok	2	55.50	4.95	26.252	.00*	
	2. İlkokul	28	46.21	16.78			(Games-Howell)
	3. Ortaokul	45	48.31	11.80			
	4. Lise	83	44.28	11.98			2 X 5
	5. Üniversite	61	27.72	9.58			3 X 5
	Toplam	219	40.84	14.57			4 X 5

Tablo 3. 10 Devamı.

SM	1. Yok	2	19.00	2.83	19.438	.00*	
	2. İlkokul	28	16.29	5.35			
	3. Ortaokul	45	16.22	4.20			(Scheffe)
	4. Lise	83	15.39	4.43			1 X 5, 2 X 5
	5. Üniversite	61	10.13	3.88			3 X 5, 4 X 5
	Toplam	219	14.24	5.04			
DM	1. Yok	2	21.00	2.83	19.908	.00*	
	2. İlkokul	28	15.39	6.00			(Games-Howell)
	3. Ortaokul	45	16.40	4.40			2 X 5
	4. Lise	83	15.45	4.69			3 X 5
	5. Üniversite	61	9.72	3.93			4 X 5
	Toplam	219	14.09	5.36			
FM	1. Yok	2	15.50	4.95	29.366	.00*	(Games-Howell)
	2. İlkokul	28	14.54	5.97			2 X 5
	3. Ortaokul	45	15.69	3.99			3 X 4
	4. Lise	83	13.45	4.28			3 X 5
	5. Üniversite	61	7.87	2.60			4 X 5
	Toplam	219	12.51	5.06			

*p < .05

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar baba eğitim seviyesine göre farklılaşmaktadır. Buna göre babasının herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =93.50) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =129.98) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=51.679$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =92.82) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =129.98) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=51.679$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =89.73); baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =101.29) göre ve baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}$ =129.98) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=51.679$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalaması ($\bar{X}$ =101.29) baba eğitim seviyesi

üniversite olan katılımcıların SDÖBÖ genel puan ortalamasına ($\bar{X}=129.98$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=51.679$; $p<.05$).

Babasının herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların İLTB genel puan ortalaması ($\bar{X}=15.00$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=29.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=41.473$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların İLTB genel puan ortalaması ($\bar{X}=21.93$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=29.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=41.473$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların İLTB genel puan ortalaması ($\bar{X}=20.22$); baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=23.41$) göre ve baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=29.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=41.473$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların İLTB genel puan ortalaması ($\bar{X}=23.41$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların İLTB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=29.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=41.473$; $p<.05$).

Baba eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}=24.75$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=35.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=38.594$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}=23.93$); baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=27.42$) göre ve baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=35.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=38.594$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}=27.42$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların PRÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=35.33$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=38.594$; $p<.05$).

Babasının herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların SBÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}=20.00$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=31.52$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=40.538$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}=21.25$); baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların

SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=24.89$) göre ve baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=31.52$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=40.538$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}=22.76$); baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=31.52$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=40.538$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalaması ($\bar{X}=24.89$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SBÇB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=31.52$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=40.538$; $p<.05$).

Baba eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların KDAB genel puan ortalaması ($\bar{X}=24.89$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=33.80$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=33.685$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların KDAB genel puan ortalaması ($\bar{X}=22.82$); baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=25.57$) göre ve baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=33.80$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=33.685$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların KDAB genel puan ortalaması ($\bar{X}=25.57$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların KDAB genel puan ortalamasına ($\bar{X}=33.80$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşüktür ($F=33.685$; $p<.05$).

Baba eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}=46.21$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=27.72$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=26.252$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}=48.31$); baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=27.72$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=26.252$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalaması ($\bar{X}=48.28$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların AİÖMF genel puan ortalamasına ($\bar{X}=27.72$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=26.252$; $p<.05$).

Babasının herhangi bir eğitim seviyesi olmayan katılımcıların SM genel puan ortalaması ($\bar{X}=19.00$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SM genel

puan ortalamasına ($\bar{X}=10.13$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=19.438$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların SM genel puan ortalaması ($\bar{X}=16.29$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=10.13$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=19.438$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların SM genel puan ortalaması ($\bar{X}=16.22$); baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=10.13$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=19.438$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların SM genel puan ortalaması ($\bar{X}=15.39$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların SM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=10.13$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=26.252$; $p<.05$).

Baba eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların DM genel puan ortalaması ($\bar{X}=15.39$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların DM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=9.72$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=19.908$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların DM genel puan ortalaması ($\bar{X}=16.40$); baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların DM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=9.72$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=19.908$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların DM genel puan ortalaması ($\bar{X}=15.45$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların DM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=9.72$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=19.908$; $p<.05$).

Baba eğitim seviyesi ilkokul olan katılımcıların FM genel puan ortalaması ($\bar{X}=14.54$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=7.87$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir. ($F=29.366$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi ortaokul olan katılımcıların FM genel puan ortalaması ($\bar{X}=15.69$); Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların FM genel puan ortalaması ($\bar{X}=13.45$) ve baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=7.87$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=29.366$; $p<.05$). Baba eğitim seviyesi lise olan katılımcıların FM genel puan ortalaması ($\bar{X}=13.45$) baba eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların FM genel puan ortalamasına ($\bar{X}=7.87$) göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksektir ($F=29.366$; $p<.05$).

Anne-baba eğitim durumuna göre akran zorbalığına maruz kalma ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda zorbalığa maruz kalanlarda babanın öğrenim durumu değişkeni ile zorbalık arasında anlamlı ilişki görülmüştür (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakçı 2009). Yapılan bazı çalışmalarda da akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi ile akran zorbalığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. (Burnukara ve Uçanok, 2012; Ünal, 2009). Yapılan başka bir araştırma sonucunda ergenlerin anne-baba öğrenim düzeyi arttıkça zorbalığın arttığı, anne-baba öğrenim düzeyi azaldıkça ise akran zorbalığı mağduru olma durumunun arttığı bulgularına ulaşılmıştır (Bayraktar, 2009). Mağdurlar üzerine araştırma sonuçlarında anne ve baba öğrenim düzeyi düşük olan ergenlerin daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıklarını bulmuştur (Gültekin ve Akduman 2007). Bu bulgular, araştırmadaki anne-baba eğitim düzeyinin ÖÖG olan öğrencilerde akran zorbalığına maruz kalma durumunun anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 3.11 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişki.

	SDÖBÖ	İLTB	PRÇB	SBÇB	KDAB	AİÖMF	SM	DM	FM
SDÖBÖ	1								
İLTB	.931**	1							
PRÇB	.944**	.843**	1						
SBÇB	.875**	.761**	.829**	1					
KDAB	.875**	.794**	.742**	.607**	1				
AİÖMF	-.606**	-.543**	-.539**	-.502**	-.604**	1			
SM	-.548**	-.476**	-.490**	-.466**	-.545**	.954**	1		
DM	-.559**	-.499**	-.492**	-.444**	-.581**	.956**	.900**	1	
FM	-.607**	-.561**	-.543**	-.510**	-.582**	.916**	.797**	.795**	1

**p < .01

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

3.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumları Arasındaki İlişki

Bu bölümde, ÖÖG olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğuna ilişkin korelasyon analizlerine ve SDÖB'nin öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmayı yordama gücüne ilişkin regresyon analizlerine ve yorumlarına yer verilmiştir.

Katılımcıların SDÖBÖ puanları ile AİÖMF puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre SDÖBÖ genel puanı ile AİÖMF genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.606$; $p < .01$). SDÖBÖ genel puanı ile sözel mağduriyet puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.548$; $p < .01$). SDÖBÖ genel puanı ile duygusal mağduriyet puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki

bulunmaktadır ($r = -.559$; $p < .01$). Buna göre SDÖBÖ genel puanı ile fiziksel mağduriyet puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.607$; $p < .01$).

Katılımcıların iletişim becerileri puanları ile AİÖMF genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.543$; $p < .01$). Katılımcıların Problem Çözme Becerileri puanları ile AİÖMF genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.539$; $p < .01$). Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Becerileri puanları ile AİÖMF genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.502$; $p < .01$). Katılımcıların Kendilik Değerini Artıran Beceriler puanları ile AİÖMF genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.604$; $p < .01$).

Katılımcıların iletişim becerileri puanları ile SM genel puanı arasında negatif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.476$; $p < .01$). Katılımcıların Problem Çözme Becerileri puanları ile SM genel puanı arasında negatif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.490$; $p < .01$). Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Becerileri puanları ile SM genel puanı arasında negatif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.466$; $p < .01$). Katılımcıların Kendilik Değerini Artıran Beceriler puanları ile SM genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.545$; $p < .01$).

Katılımcıların iletişim becerileri puanları ile DM genel puanı arasında negatif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.499$; $p < .01$). Katılımcıların Problem Çözme Becerileri puanları ile DM genel puanı arasında negatif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.492$; $p < .01$). Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Becerileri puanları ile DM genel puanı arasında negatif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.444$; $p < .01$). Katılımcıların Kendilik Değerini Artıran Beceriler puanları ile DM genel puanı arasında negatif yönde,

yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.581$; $p < .01$).

Katılımcıların iletişim becerileri puanları ile FM genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.561$; $p < .01$). Katılımcıların Problem Çözme Becerileri puanları ile FM genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.543$; $p < .01$). Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Becerileri puanları ile FM genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.510$; $p < .01$). Katılımcıların Kendilik Değerini Artıran Beceriler puanları ile FM genel puanı arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.582$; $p < .01$).

Tablo 3. 12 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Genel Puanının Akran Zorbalığı Üzerinde Yordayıcılığı.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Katsayılar					Model			
		B	Standart Hata B	β	t	p	df	F	p	R ²
Genel Puan	AİÖMF Sabit	4.580	.210		21.770	.00	1			
	SDÖBÖ Genel P.	-.874	.078	-.606	-	.000*	217	126.051	.00*	.367
Sözel Mağdur.	Sabit	4.544	.230		19.770	.000	1			
	SDÖBÖ Genel P.	-.821	.085	-.548	-9.651	.000*	217	93.146	.00*	.300
Duygusal Mağdur.	Sabit	4.703	.242		19.423	.000	1			
	SDÖBÖ Genel P.	-.891	.090	-.559	-9.939	.000*	217	98.790	.00*	.313
Fiziksel Mağdur.	Sabit	4.493	.219		20.528	.000	1			
	SDÖBÖ Genel P.	-.911	.081	-.607	-	.000*	217	126.445	.00*	.368

*p < .05

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların SDÖBÖ genel puanları AİÖMF'den aldıkları puanları anlamlı şekilde yordamaktadır. Buna göre SDÖBÖ genel puanı AİÖMF genel puanını istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yordamakta ($F_{1,217}=126.051$; $p<.05$) ve AİÖMF genel puanında meydana gelen varyansın %36.7'sini açıklamaktadır.

SDÖBÖ genel puanı sözel mağduriyet puanını istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yordamakta ($F_{1,217}=93.146$; $p<.05$) ve sözel mağduriyet puanında meydana gelen varyansın %30'unu açıklamaktadır.

SDÖBÖ genel puanı duygusal mağduriyet puanını istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yordamakta ($F_{1,217}=98.790$; $p<.05$) ve duygusal mağduriyet puanında meydana gelen varyansın %31.3'ünü açıklamaktadır.

SDÖBÖ genel puanı fiziksel mağduriyet puanını istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yordamakta ($F_{1,217}=126.445$; $p<.05$) ve fiziksel mağduriyet puanında meydana gelen varyansın %36.8'ini açıklamaktadır.

Tablo 3. 13 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Akran Zorbalığı Üzerinde Yordayıcılığı.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	df	F	P	Düzeltilmiş R ²
Genel Puanı	Sabit	4.575	.214		21.400	.000	4 214	34.870	.00*	.383
	İLTB	-.002	.158	-.001	-.013	.990				
	PRÇB	-.056	.157	-.043	-.358	.721				
	SBÇB	-.262	.137	-.187	-1.906	.058				
	KDAB	-.544	.108	-.458	-5.055	.000*				
Sözel Mağdur.	Sabit	4.537	.234		19.387	.000	4 214	26.076	.00*	.315
	İLTB	.119	.173	.083	.685	.494				
	PRÇB	-.069	.172	-.052	-.403	.687				
	SBÇB	-.321	.150	-.220	-2.131	.034*				
	KDAB	-.542	.118	-.439	-4.605	.000*				
Duygusal Mağdur.	Sabit	4.675	.244		19.122	.000	4 214	28.913	.00*	.339
	İLTB	.035	.181	.023	.192	.848				
	PRÇB	-.056	.179	-.039	-.311	.756				
	SBÇB	-.204	.157	-.131	-1.295	.197				
	KDAB	-.643	.123	-.490	-5.228	.000*				
Fiziksel Mağdur	Sabit	4.514	.225		20.066	.000	4 214	32.998	.00*	.370
	İLTB	-.160	.167	-.112	-.958	.339				
	PRÇB	-.043	.165	-.032	-.263	.793				
	SBÇB	-.262	.145	-.179	-1.810	.072				
	KDAB	-.446	.113	-.360	-3.940	.000*				

*p < .05

Not: SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, İLTB: İletişim Becerileri, PRÇB: Problem Çözme Becerileri, SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri, KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler, AİÖMF: Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, SM: Sözel Mağduriyet, DM: Duygusal Mağduriyet, FM: Fiziksel Mağduriyet

Katılımcıların SDÖBÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlar AİÖMF genel puanı ve alt ölçeklerinden aldıkları puanları yordamaktadır. Buna göre katılımcıların iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler değişkenleri birlikte AİÖMF genel puanını anlamlı şekilde yordamakta ($F_{4,214}=34.1870$; $p<.05$) ve AİÖMF genel puanında meydana gelen varyansın %38.3'ünü açıklamaktadır. Bu modele yalnızca kendilik değerini artıran beceriler puanının anlamlı katkı sağladığı görülmektedir ($p<.05$).

Katılımcıların iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler değişkenleri birlikte sözel

mağduriyet puanını anlamlı şekilde yordamakta ($F_{4,214}=26.076$; $p<.05$) ve sözel mağduriyet puanında meydana gelen varyansın %31.5'ini açıklamaktadır. Bu modele; kendilik değerini artıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileri puanlarının anlamlı katkı sağladığı görülmektedir ($p<.05$).

Katılımcıların iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler değişkenleri birlikte duygusal mağduriyet puanını anlamlı şekilde yordamakta ($F_{4,214}=28.913$; $p<.05$) ve duygusal mağduriyet puanında meydana gelen varyansın %33.9'unu açıklamaktadır. Bu modele yalnızca kendilik değerini artıran beceriler puanının anlamlı katkı sağladığı görülmektedir ($p<.05$).

Katılımcıların iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler değişkenleri birlikte fiziksel mağduriyet puanını anlamlı şekilde yordamakta ($F_{4,214}=32.998$; $p<.05$) ve fiziksel mağduriyet puanında meydana gelen varyansın %37'sini açıklamaktadır. Bu modele yalnızca kendilik değerini artıran beceriler puanının anlamlı katkı sağladığı görülmektedir ($p<.05$).

Kendilik değeri ve zorbalık arasındaki ilişki, psikolojik araştırmalarda sıkça incelenen bir konudur. Kaukiainen ve arkadaşlarının 2002 yılında yaptığı çalışma, olumlu bir kendilik değerinin öğrencileri zorbalıktan koruyabileceğini göstermiştir. Bu çalışmada, öğrenme güçlükleri, sosyal zekâ ve öz-kavramın birbirleriyle ve zorba-kurban sorunlarıyla nasıl ilişkili olduğu incelenmiştir. Sonuçlar, sosyal zekânın öğrenme becerileriyle pozitif ilişkili olduğunu, ancak mağduriyetle negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Zorbalık ise sadece erkek öğrencilerde öz-kavram puanlarıyla pozitif ilişkili bulunmuştur. Jankauskiene ve arkadaşlarının 2008 yılında yaptığı başka bir çalışma ise, zorbalık davranışının okuldaki psikososyal sağlık göstergeleri (öz-saygı, mutluluk, aile ve öğretmenlerle ilişkiler, sigara ve alkol kullanımı) ve sosyo-demografik faktörler (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum) ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, kurban olma ile düşük öz-saygı arasında bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin öz-saygılarının düşük olduğuna dair birçok farklı araştırma bulunmaktadır. Örneğin, bir çalışma, zorbalık davranışı (zorbalık yapanlar, zorbalığa uğrayanlar ve hem zorbalık yapan hem de uğrayanlar) ve kendine zarar verme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve zorbalığa uğrayanların kendine zarar verme riskinin, ne zorbalık yapan ne de uğrayanlara göre altı kat daha yüksek olduğunu bulmuştur (Austin ve Joseph, 1996;

Twemlow ve ark., 2001; O'Moore ve Kirkham, 2001; Griffin and Gross, 2004; Rigby and Slee, (1991). Alanyazın çalışmalarındaki bulgular, yapılan bu araştırmanın sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarının akran zorbalığını yüksek düzeyde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgusunu desteklemektedir.

Stresle başa çıkma becerileri ve zorbalık arasındaki ilişki ise özellikle okul çağındaki öğrenciler arasında önemli bir konudur. Chiaki ve Shelley'in 2009 yılında yaptığı çalışma, stres ve zorbalık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada; stres seviyeleri, başa çıkma stratejileri, sosyal destek ve zorbalık arasındaki ilişkiler incelenmiş ve stresin, öğrencilerin kendilerini zorbalık yapmaya daha meyilli hissetmelerine yol açabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aile desteğinin stresle başa çıkma sürecinde önemli bir moderatör rolü oynadığı ve dikkat dağıtıcı başa çıkma stratejilerinin stres-zorbalık ilişkisini güçlendirdiği belirlenmiştir. Olafsen ve Viemerö'nün (2000) alışması, stresle başa çıkma sürecinde saldırganlık gibi olumsuz stratejilerin zorbalıkla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu alışma, stresle başa çıkma stratejilerinin, özellikle olumsuz olanlarının, zorbalık davranışlarıyla nasıl ilişkili olabileceğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Yöndem ve Totan (2008) tarafından yapılan araştırmada ise zorbalığın farklı statülerinde yer alan ergenlerin stresle başa çıkma yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırma, kendine güvenli, iyimser, çaresiz ve boyun eğici başa çıkma yaklaşımlarının kullanımında anlamlı farklar olduğunu, ancak sosyal destek arama yaklaşımında zorbalık statüleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Alanyazın çalışmalarındaki bu bulgular, araştırmanın sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarının akran zorbalığını yüksek düzeyde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgusunu desteklemektedir.

Zorbalıkla mücadelede sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin zorbalıkla başa çıkma yeteneklerini artırabilir ve olumlu sosyal etkileşimleri teşvik edebilir. CASEL (2009) tarafından yapılan çalışmalar, sosyal ve duygusal öğrenme çerçevesinin, okullarda zorbalığı azaltmaya yardımcı olabilecek genel bir iklim oluşturabileceğini göstermektedir. Bu tür programlar, öğrenciler arasında daha iyi ilişkiler kurulmasına ve okul ortamının genel olarak iyileştirilmesine katkıda bulunabilir. Fox ve Boulton (2003) tarafından yapılan çalışmalar, zorbalık kurbanlarının sosyal becerilerde eksiklikler yaşadığını ve bu durumun zorbalıkla mücadelede dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Champion, Vernberg ve Shipman (2003) tarafından

yapılan çalışmalar, iř birliği yapma gibi davranışların, özellikle kız öğrenciler için zorbalığa karşı koruyucu olabileceğini belirtmiştir. Toblin ve arkadaşlarının, (2005) yılında yaptığı çalışma, zorbalık yapan öğrencilerin dūřuk sosyal becerilere sahip olduğunu göstermiştir. Fox ve Boulton'un (2005) yılındaki başka bir çalışması ise, kurban öğrencilerin kendileri, öğretmenleri ve akranları tarafından dūřuk sosyal becerilere sahip olarak algılandığını ortaya çıkarmıştır Alanyazın çalışmalarındaki bu bulgular da araştırmanın sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarının akran zorbalığını yüksek düzeyde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgusunu desteklemektedir.

Zorbalığın nlenmesi ve azaltılmasında problem çözme ve sosyal becerilerin eğitimi, öğrencilerin kişilerarası ilişkilerini güçlendirmelerine, duygularını daha iyi yönetmelerine ve çatışmaları etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olan becerilerinin bir parçasıdır. Bu becerilerin geliştirilmesi, özellikle zorbalığa maruz kalan öğrenciler için önemlidir, çünkü bu öğrenciler genellikle kişilerarası problemlere sahiptirler ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, zorbalıkla başa çıkma yeteneklerini artırabilir ve olumlu sosyal etkileşimleri teşvik edebilir (Reiter, Lapidot ve Lefler, 2007). SDÖB eğitimdeki önemi gerçekten büyüktür. Birincil etkiler olarak, bu beceriler öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkileyebilir. Öğrencilerin motivasyonu ve okula olan ilgisi arttığında, okul terk oranları azalır ve daha yüksek akademik derecelerle mezun olma olasılıkları artar. İkincil etkiler ise öğrencilerin sosyal çevreleriyle olan ilişkilerini ve topluma olan bağlılıklarını güçlendirir. Sosyal beceriler ve problem çözme yetenekleri geliştikçe, riskli davranışlar azalır ve genel olarak iyi oluş durumları yükselir. Bu etkiler, öğrencilerin sadece okulda değil, hayatın diğer alanlarında da başarılı ve mutlu bireyler olmalarına yardımcı olur (Zins ve ark., 2001). Bütün bu tanımlamalar ve açıklamalara bakıldığında SDÖB'nin önemi üzerine yapılan araştırmalar, bu becerilerin öğrencilerin akademik başarısını, sağlıklı ilişkiler kurma yeteneğini ve genel yaşam kalitesini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. (Duckworth ve ark., 2012; Osher, Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones, and Weissberg, (2016). SDÖB'nin eğitimdeki önemi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında olumlu etkiler yarattığı için pek çok ülkede eğitim sistemlerine dâhil edilmiştir. SDÖB programları, ğrencilerin SD yeterliklerini geliştirmek için önemli bir rol oynar.. Ayrıca ilgili, iş birliķi, kültüre duyarlı, katılımcı ve güvenli öğrenme ortamlarının sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Zins ve ark., 2004).

Çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi, onların sağlıklı ve dengeli bireyler olarak büyümeleri için hayati öneme sahiptir. Bu beceriler, çocukların duygularını anlamalarına, empati kurmalarına, ilişkilerini yönetmelerine ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Sosyal ekolojik yaklaşım, çocuğun bu becerileri kazanmasının sadece aile içinde değil, okul ve toplum gibi daha geniş sosyal çevrelerdeki etkileşimlerle de şekillendiğini vurgulamaktadır. Etkili bir SDÖ programı, tüm okulun katılımını ve aile ile toplumun desteğini içermelidir. Böyle bir program, çocukların sosyal duygusal becerilerini güçlendirmek için kapsamlı ve tutarlı bir çerçeve sunar. (Bronfenbrenner, 1979). SDÖ, bireyin çevresiyle olan etkileşimlerinin bir sonucu olarak görülür ve bu etkileşimler, bireyin sosyokültürel bağlamını hem etkileyen hem de ondan etkilenen bir süreçtir. Bu süreçte, aile, arkadaşlar, eğitim kurumları gibi alt sistemlerin birbiriyle olan ilişkileri önemlidir. Güçlü ve sağlıklı ilişkiler, çocuğun SDÖB'nin geliştirmesine yardımcı olurken, zayıf ilişkiler veya sistemler arasındaki kopukluklar, çocuğun gelişimi için potansiyel risk faktörleri olabilir. Bu nedenle, çocuğun SDÖ gelişim göstermesi için, onu çevreleyen sistemlerin uyumlu ve destekleyici olması önem taşımaktadır. (Elias, Weisberg ve Greenberg, 1998). Sıcak sınıf iklimi empatiyi artırırken sosyal becerilerin de artmasını sağlar bu aynı zamanda zorbalığın azaltılmasını sağlar (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana and Evans, 2010).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırma, 13-16 yaş grubundaki ÖÖG olan çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile zorbalığa maruz kalma durumlarını bazı demografik değişkenler açısından incelemek ve sosyal duygusal öğrenme düzeyinin zorbalığa maruz kalma düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda ilk olarak, ÖÖG olan 13-16 yaş grubundaki öğrencilerin SDÖ düzeylerinin demografik verilere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre, Öğrencilerin SDÖB düzeylerinin cinsiyete, not ortalamasına, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna ve ekonomik seviyeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı fakat sınıf seviyesi, yaş ve anne baba birliktelik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

İkinci olarak, ÖÖG olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarının demografik bilgilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, ÖÖG olan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarının; cinsiyete, not ortalamasına, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna ve ekonomik seviyeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı fakat sınıf seviyesi, yaş ve anne baba birliktelik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın Sosyal duygusal becerilerden Özellikle kendilik değerini arttıran becerilerin Akran zorbalığının alt türlerini yüksek düzeyde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu veri özellikle fiziksel mağduriyette negatif yönlü ilişkide de yüksek bir ilişki ile sonuçlarda mevcuttur.

ÖÖG olan öğrencilerin SDÖB becerileri ile zorbalığa maruz kalma düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, ÖÖG olan öğrencilerin SDÖB düzeylerinin zorbalığa maruz kalma durumlarını yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre; iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın verilerinin Mağduriyet ile sosyal duygusal becerilerin katılımcıların iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler değişkenleri birlikte AİÖMF genel puanını anlamlı şekilde yordamaktadır.

4.2. Öneriler

Yapılan bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeylerinin akran zorbalığına maruz kalma durumlarını anlamlı bir şekilde yordaması araştırmanın en önemli ve dikkat çekici bulgusu olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın bu bulgusunun akran zorbalığını önleme ve müdahale çalışmaları için uygulayıcılara bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular zorbalıkla mücadelede sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Okulların ve eğitimcilerin, öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olacak programlar ve stratejiler geliştirmesi, zorbalığın önlenmesinde etkili olabilir. Öğrencilere yönelik sosyal beceri eğitimleri, onların zorbalıkla başa çıkma yeteneklerini artırabilir ve okul ortamını daha güvenli ve destekleyici hale getirebilir. Öz-saygının ve kendilik değerinin, zorbalıkla mücadelede önemli rol oynayabileceğini ve bu tür davranışların önlenmesinde etkili olabilecek müdahalelerin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken faktörler olduğunu göstermektedir.

Gelişim psikolojisi, bireyin yaşamı boyunca sürekli bir gelişim içinde olduğunu ve bu gelişimin bütünsel bir süreç olduğunu vurgular. Her bir gelişim alanı (bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel) birbirini etkileyebilir ve bütünlük bir yaklaşım gerektirir. Yirminci yüzyılın sonlarına kadar eğitim sistemleri genellikle akademik başarıya odaklanmış, sosyal ve duygusal gelişim ise göz ardı edilmiş veya ikinci plana atılmıştır. Ancak, yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren, özellikle riskli davranışlar sergileyen çocuk ve ergenlere yönelik müdahale programları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu programlar, genellikle saldırganlık, şiddet, devamsızlık, okul terki ve madde kullanımı gibi davranışlara odaklanmıştır. Pozitif psikolojinin yükselişi ile birlikte, eğitimciler ve araştırmacılar artık sadece olumsuz davranışları önlemeye değil, aynı zamanda öğrencilerin olumlu özelliklerini ve becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini güçlü hissetmelerini ve başarılarını güç kullanmadan elde etmeyi öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Okul ortamındaki öğrenci davranışları, geniş toplumun bir yansıması olarak görülebilir. Toplumda var olan hiyerarşik yapılar ve güç dinamikleri, okul ortamında da kendini gösterir. Zorbalar, genellikle toplumdaki lider figürlerin davranışlarını taklit ederek, kendi sosyal yapılarını tehdit eden öğrencilere karşı zorbalık yaparlar. Bu nedenle, öğrencilere güç kullanmadan başarılı

olabilecekleri ve iyi hissedebilecekleri yolları öğretmek, zorbalığı önleme ve azaltma çabalarının temel bir parçası olmalıdır. Eğitimcilerin ve politika yapıcıların, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmesi ve bu becerilerin okul müfredatı ile bütünleştirilmesi, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleyecektir. Bu, öğrencilerin daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına, duygusal zorluklarla başa çıkmalarına ve toplum içinde sorumlu bireyler olarak yer almalarına yardımcı olacaktır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, toplam 219 katılımcının verdiği yanıtların genel bir değerlendirmesine göre, sosyal ilişkilerde ve akademik alanda uyum sorunlarıyla karşılaştıkları görülmektedir. Bu nedenle, ÖÖG olan öğrencilerin akran zorbalığıyla başa çıkma süreci zorlayıcı olabilir. Bu öğrenciler daha etkili ve işlevsel desteklere ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca, ÖÖG olan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri, bu öğrencilere nasıl yardımcı olabilecekleri veya onlarla nasıl çalışabilecekleri konusunda özel eğitim almaları gerekmektedir. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, aşağıda sunulan önerilerin ÖÖG olan öğrencilerin ortaokulda zorbalıkla başa çıkma sürecini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Bu noktada okulda aşağıdaki çalışmaların yapılması yarar sağlayabilir:

1. Farkındalık Oluşturma: Okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler arasında ÖÖG hakkında farkındalık yaratmak önemlidir. Bu sayede diğer öğrenciler, ÖÖG olan arkadaşlarına daha anlayışlı ve destekleyici davranabilirler.

2. Eşlik Eden Desteğin Sağlanması:(Akademik) ÖÖG olan öğrencilere eşlik eden destek sağlanmalıdır. Bu, öğrencinin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş bir yaklaşım gerektirir. Akademik destek sağlama ile ilgili alanyazındaki önerilere bakıldığında; 2000-2014 yılları arasında 1.-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya risk altında olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan müdahalelerin yer aldığı 23 makalenin incelendiği İlker ve Melekoğlu'nun (2017) çalışmasında eşlik eden desteğin sağlanması adına müdahalenin etkili olabilmesi için, sürenin çok kısa olmaması ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Ayrıca, müdahale sonrası öğrencilerin takip edilmesi ve periyodik değerlendirmelerin yapılması, müdahalelerin amacına ulaşmasını daha da kolaylaştıracığı ifade edilmektedir.

3. Akran İlişkilerini Geliştirme: ÖÖG olan öğrencilerin akranlarıyla daha fazla etkileşimde bulunmaları teşvik edilmelidir. Bu, sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve akran zorbalığına karşı daha güçlü bir duruş sergilemelerine katkı sağlayabilir.

4. Aile Eğitimi: ÖÖG olan çocukların ebeveynleri, çocuklarının ihtiyaçlarına nasıl daha iyi yanıt verebilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir. Aileler, çocuklarının okul yaşamında nasıl destek olabileceklerini ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerini öğrenmelidir.

5. Okul Politikalarının Gözden Geçirilmesi: Okullar, zorbalıkla mücadele politikalarını gözden geçirmeli ve ÖÖG olan öğrencilere yönelik özel önlemler almalıdır. Bu, zorbalığın önlenmesi ve ÖÖG olan öğrencilerin daha güvenli bir okul ortamında eğitim almasını sağlayabilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik etkili bir destek ve farkındalık programı oluşturmak için dört temel adım önerilmektedir:

1. Toplum Geneline Bilgilendirme: ÖÖG olan öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgilendirme çalışmaları, sadece okul çevresiyle sınırlı kalmamalı, aileleri ve genel toplumu da kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Bu sayede, bu öğrencilere yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesine katkıda bulunulabilir ve toplumda örnek bir davranış sergilenmiş olur.

2. Farkındalık Oluşturma: ÖÖG olan öğrenciler hakkında normal gelişim gösteren öğrencilerde farkındalık oluşturma çalışmaları, öğretmenler tarafından yürütülmeli ve okul ile aile tarafından da desteklenmelidir. Bu, öğrenciler arasında empati ve anlayışın artmasına yardımcı olacaktır.

3. Müdahale Programları: Akran zorbalığını önlemeye yönelik müdahale programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Bu programlar, zorbalık davranışlarını tanıma, müdahale etme ve önleme konusunda öğrencilere rehberlik edecek bilgi ve becerileri içermelidir.

4. Sosyal Etkinlikler: Öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında öğretmenlerini yardım alacakları kişiler olarak görmelerini sağlamak için, okullarda öğretmenlerin rehberliğinde sosyal etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinlikler, öğrencilerin bir

araya gelmelerini, sosyal becerilerini geliştirmelerini ve dayanışma içinde olmalarını teşvik edecektir.

Zorbalıkla başa çıkmak için farklı taktikler ve stratejiler kullanılabilir. Bu konuda SDÖ çerçevesi doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Kendini Savunma Becerileri: Zorbalığa hedef olan öğrencilere kendini savunma becerileri kazandırmak önemlidir. Bu, fiziksel değil, sözel ve duygusal savunma becerilerini içerir. Öğrencilere nasıl “hayır” diyebilecekleri, sakin ve kendinden emin bir şekilde nasıl tepki verebilecekleri öğretilmelidir.

2. İletişim ve Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Bazı öğrenciler istemeden zorba davranabilirler çünkü sosyal becerileri eksik olabilir. Bu durumda, iletişim sorunlarının aşılması için öğrencilere etkili iletişim becerileri kazandırılmalıdır. Empati, anlayış ve işbirliği gibi beceriler vurgulanmalıdır.

3. Zorbalarla Empatik İletişim: Zorbaların neden belli öğrencileri hedef aldıklarını anlamak önemlidir. Onlara yapıcı bir şekilde yaklaşmak ve empati göstermek, onların davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda hedef öğrencilerle zorbalar arasındaki iletişimi olumlu yönde geliştirmek için çaba sarf edilmelidir.

4. Farkındalık Yaratma: Tüm sınıfta zorbalık konusunda farkındalık yaratmak önemlidir. Öğrencilere zorbalığın nasıl bir etki yarattığı, hedef olan kişilerin neler hissettiği ve bu tür durumlarda nasıl yardımcı olabilecekleri anlatılmalıdır. Grup çalışmaları ve etkileşimli aktivitelerle bu farkındalık artırılabilir.

Araştırmanın farklı eğitim öğretim kademelerindeki farklılıkları; birçok boyutları incelenerek ileriki araştırmalarda, özel gereksinimli bireyler kapsamında tedbirlerin her kademe için ne tür programlarla desteklenebileceği hususunda çalışmalarla desteklenebileceği düşünülmektedir. İleriki çalışmalar ortaöğretim kademesindeki ÖÖG olan ve daha büyük bir çalışma grubuyla Nicel verilerle desteklenerek karma çalışmalar yapılabilir.

I.KAYNAKÇA

Alisinanoğlu, F., & Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).

Atlas, R., and Pepler, D. (1998), Observations of Bullying in the Classroom, The Journal of Educational Research.

Austin, S. ve Joseph, S., 1996. Assessment of Bully/Victim Problems in 8 to 11 Year-Olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.

Aydar, G. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığı* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Baldry Ac, Farrington Dp (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 1: 17 18.

Baydık, B.(2011) Study of Usage of Reading Strategies of Students with Reading Difficulties and Teaching Practices of Teachers on Understanding Reading. *Education and Science*, 6(162).

Berkowitz, L. (1984), Some thoughts on anti and pro social influences on media events-A cognitive association.

Boulton, M. J. ve Underwood, K. (1992). Bully/victim Problems Among Middle School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 62: 73–87.

Bowers L, Smith P.K. ve Binney V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy* 14: 371–387.

Burnukara P, Uçanok Z (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15: 68-82.

Björkqvist K, Lagerspetz Km, Kaukianen A (1992). Do girls manipulate and boys fight Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18: 117-127.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., Demirci, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cairns,B. and Cairns ,B. (1994). *Lifelines and Risks*. Simon and Schuster: Hemel Hemstead.

Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., Sheridan, J. F., & McClintock, M. K. (2000). Multilevel integrative analyses of human behavior: social neuroscience and the complementing nature of social and biological approaches. *Psychological bulletin*, 126(6), 829.

Casel (2020, May 7). CASEL Cares Initiative. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/covid-resources/>.

Champion, K., Vernberg, E., ve Shipman, K., 2003. Nonbullying Victims of Bullies: Aggression, Social Skills, and Friendship Characteristics. *Applied Developmental Psychology*, 24, 535-551.

Chiaki, K. ve Shelley, H., 2009. Bullying and Stress In Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 333-356.

Churney, A. H. (2000). *Promoting children's social and emotional development: A follow-up evaluation of an elementary school-based program in social decision-making/social problem-solving*. Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychol Bull*, 98(2), 310-357.

Coloroso, B. (2002). *The bully, the bullied and the bystander*. Harper Collins.

Collins, K., McAleavy, G. ve Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland Study. *Educational Research*, 46(1), 1469-5847.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59. doi:10.1177/082957359801300205.

Crick, N.R. ve Grotpeter, J.K. (1995). Relational Aggression, Gender and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). Australian covert bullying prevalence study.

Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D. ve Kavakçı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 151–158.

Çivilidağ, (2013). Ergenlerde siber zorba ve öfkenin incelenmesi üzerine bir araştırma: Niğde ili örneği.

Davidson, L. and Kilpatrick Demaray M. (2007). Social Support as a moderator between Victimization and Internalising – Externalising Distress from Bullying, *School Psychology Review*. 36 (3), pp-383-405.

Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability, and the pediatric patient. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(7), 603-612.

Doikou-Avlidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International Journal of Special Education*, 30, 132–145.

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What no child left behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439-451.

Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E., & Buckley, T. (1999). The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 20(6), 441-448.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact.

Eccles, JS (2004). Okullar, akademik motivasyon ve sahne ortamı uyumu. *Ergen psikolojisi el kitabı* , 125-153.

Elias, M.J. (2014). Social-emotional skills can boost Common Core implementation. *Phi Delta Kappan*, 96 (3), 58-62.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weisberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E ve Shriver, T. P., 1997. Promoting Social and Emotional Learning. Guideline for Educators. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ersoy, Ö., ve AVCI, N. (2001). Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri özel eğitim.

Eslea, M.,& Ress, J. (2001). At What Age are Children Most Likely to Be Bullied at School. *Aggressive Behavior* 27: 419-429.

Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Agression and Vitimization; Theory into Practice.

European Community European Social Fund (2001). Bullying: A reader for the diploma for connexions personal advise, rs. Erişim Adresi:[www.connexions.gov.uk]. Erişim Tarihi: 13.10.2018, 1-77.

Fisher, D., & Frey, N. (2009). Background knowledge. *The missing piece of the comprehension puzzle*.

Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer, and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328. <https://doi.org/10.1348/000709905X25517>

Frisen, A., Jonsson, A., Persson, C. (2007) Adolescent's Perception of Bullying: Who is the Victim? Who is the Bully What Can Be Done to Stop Bullying. *Adolescence*; 42 (168): 749-761. 75

Grant, K. W., & Seitz, P. F. (2000). The use of visible speech cues for improving auditory detection of spoken sentences. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 108(3), 1197-1208.

Gültekin, Akduman, G. (2007). Suça Karışan 12-15 Yaş Grubundaki Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendilik Algısının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Heinemann, P.-P. (1973). *Mobbning : Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm, Natur och Kultur.

Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education*, 19(2), 91-103.

Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The relationships with perceived loneliness, self-efficacy and well-being. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7358.

İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.

Jones, S.M. & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development – Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists. Washington, DC: National Commission Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute.

Kabakçı, Ö. F., ve Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).

Kapçı, 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.

Karaca, O. Tirit Karaca, D., Çalış, S. & Yiğit G. (2018). Disleksi: Özgül öğrenme Güçlüğü. (Dyslexia: Specific Learning Difficulty) Psikonet Yayınları: İstanbul.

Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.

Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, M. ve Poskiparta, E., 2002. Learning Difficulties, Social Intelligence, and Self-Concept: Connections to Bully-Victim Problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.

Kavale, K., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and LD: A meta analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 226-237.

Kavale K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31-43

Kepenekci-Karaman, Y., & Çinkir, S. (2001). Bullying Among Students in Turkish High Schools. *Yayınlanmamış Araştırma, Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi*.

Kepenekci, Y. K., & Cinkir, S. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse Negl*, 30(2), 193-204. doi:10.1016/j.chiabu.2005.10.005.

Korkmazlar, O. (2003). Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim [Learning disabilities and special education]. *Farklı gelişen çocuklar*, 147-171

Luster, T., & Small, S. A. (1997). Sexual abuse history and problems in adolescence: Exploring the effects of moderating variables. *Journal of Marriage and the Family*, 131-142.

Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 71-82

Mellor, A. (1997). *Bullying at School: Advice for Families.*[Revised.]: ERIC.

Menesini, E., Elsea, M., Smith, P., Grenta, M., Giannetti, E., Fonzi, A and Costabile, A. (1997) Cross-National comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in schools. *Aggressive Behaviour*, 23, pp 245-257

Milli Eğitim Bakanlığı (2000), *Tebliğler Dergisi*, 2509.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2018), Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu hükümleri.

Morgan, C. T. (1989) (Yayın Sorumlusu: S. Karakaş). Psikolojiye giriş. Hacettepe Üniversitesi.Psikoloji Bölümü Yayınları. No:1.

Nicolson, R., & Fawcett, A. (2010). *Dyslexia, learning, and the brain*. MIT press.Radvansky, G (2005). Human Memory. Boston: Allyn and Bacon. pp.65–75

O'koon Jb (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self image. *Adolescence*, 32: 471-482.

Olafsen, R. N. ve Viemerö, V., 2000. Bully/Victim Problems and Coping with Stress in School among 10- To 12-Year-Old Pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57–65.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere.

Olweus D (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do* Oxford: Blackwell.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80.

O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426-441. doi:10.1080/03033910.1989.10557759.

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.

Parada, R. (2000). Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual. In:

Penright South, DC, Australia: Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.

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

Raskauskas J., Gregory J., Harvey S., Rifshana F., and Evans I. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate, *Educational Research*, Vol 52, (1), pp1-13.

Reiter, S., ve Lapidot-Lefler, N., 2007. Bullying among Special Education Students With Intellectual Disabilities: Differences in Social Adjustment and Social Skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(3), 174-181.

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.

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

Rossmann, B. R., & Rosenberg, M. S. (1992). Family stress and functioning in children: The moderating effects of children's beliefs about their control over parental conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(4), 699-715.

Salmivalli, C. (2001). Group Views on victimisation, Empirical Findings and their Implications, in Juvonen, J., and Graham, S., (Eds) *Peer Harassment in School: The plight of the Vulnerable and Victimised*, New York : Guilford.

Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi*. (Doktora), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Shanker, S. (2014). Broader measures of success: Socio/emotional learning (SEL). *People for Education*. Retrieved from <https://peopleforeducation.ca/wpcontent/uploads/2017/06/M-Social-Emotional-Learning.pdf>.

Sharp, S., & Smith, P. (2002). School bullying: Insights and perspectives. Routledge.

Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of social issues*, 40(4), 11-36.

Smith S., and Donnerstien, E.(1998). Harmful effects of exposure to media violence, Learning of aggression,

Spriggs, A. L., Lannotti, R. J., Nansel, T. R. ve Haynie, D. L. (2007). Adolescent Bullying İnvolvement And Perceived Family Peer And School Relations:

Sutton, J., Smith, P.K. and Swettenham, J. (1999). Bullying and “Theory of Mind”: A Critique of the “Social Skills Deficit” View of Anti Social Behaviour. *Social Development* 8: 117-127.

Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H. ve Abou-ezzeddine, T., 2005. Social-Cognitive and Behavioral Attributes of Aggressive Victims of Bullying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.

Türkiye İstatistik Kurumu "TÜİK Verileri" (2023). <https://cip.tuik.gov.tr/?il=34>

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

Urfalı Dadandı, P., Dadandı, İ., Avcı, S., ve Şahin, M. (2016). School counselors’ thoughts about psychosocial problems and guidance needs of students with learning disabilities. *Journal of Human Sciences*, 13, 6038. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4277>

Ünal, N. (2019). Akran Zorbalığı ile Ergenlerin Algıladıkları Aile İşlevselliğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B., DeWinter, A., Verhulst, F. and Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimisation: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78 .pp1843-1854

Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T., & Xin, T. (2019). The effect of social-emotional competency on child development in Western China. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2019.01282.

Weissberg, R.P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-13.

Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97.

Yıldırım İ (2017). Eğitim Psikolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Yöndem, Z. D. ve Totan, T., 2008. Ergenlerde Zorbalık Ve Stresle Başetme. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 53-68.

Yurtal, F., ve Cenkseven, F. (2016). İlköğretim Okullarında Zorbalığın Yaygınlığı Ve Doğası. *2016*, 3(28).

Ziegler, S., & Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at School: Toronto in an International Context*. Research Services No. 196.

Zins, J. E. and Elias M. J. (2008). "Social and Emotional Learning: Promoting The Development of All Students". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255.

II. EKLER

Ek II.1. Kurum İzin Yazısı.



Ek II.2. Kurum İzin Yazısı.



Ek II.3. Kurum İzin Yazısı.



Ek II.4. Kurum İzin Yazısı.



Ek II.5. Kurum İzin Yazısı.



Ek II.6. Kurum İzin Yazısı.



Ek II.7. Kurum İzin Yazısı.



Ek II.8. Kurum İzin Yazısı.



Ek II.9. Ölçek İzinleri.



Ek II.10. Bilgi ve Onam Formu.



Ek II.11. Kişisel Bilgi Formu.



Ek II.12. Ergen Akran İlişkileri Mağdur Formu.



Ek II.13. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği.

SDÖBÖ

Sevgili Öğrenci;

Bu ölçek, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini belirlemeye yöneliktir.

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

Duyarlılığınız için teşekkürler.

Ömer Faruk KABAKÇI

Cinsiyet: K E Sınıf:..... Yaş:

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Sakinleşmek için derin nefes alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Dış görünüşümden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Sıkıldığım zamanlarda duygularımı bir kağıda yazarım	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Bir arkadaşımın sorunuyla çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Problemi çözeceğim zaman, önce problemle ilgili bilgi toplamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendime güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
12					
13					
14					
15	Kendimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Bir problemim olduğunda bunu adım adım çözmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
17	İnsanlara yaklaşıp bir sohbet başlatabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
21	Sakinleşmek için içimden 10'a kadar sayarım	(1)	(2)	(3)	(4)
22	Söylediklerimi daha iyi anlatmak için ellerimi kullanırım	(1)	(2)	(3)	(4)
23					
24					
25					
26					
27	Sınıfta arkadaşım beni çileden çıkardığında bunu şakaya vururum	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim	(1)	(2)	(3)	(4)
29	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
31	Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
32		(1)	(2)	(3)	(4)
33		(1)	(2)	(3)	(4)
34		(1)	(2)	(3)	(4)
35	Bir konuda başa girdiğimi, aynı işi tekrar yaşamamak için bu olaydan ders çıkarırım	(1)	(2)	(3)	(4)
36	İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı rahatça ifade edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
37	Bir sıkıntı olduğunda başkalarına danışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
38	Kendimi seviyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
39	Birçok olumlu özelliğim var	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)

Ek II.14. Etik Kurul Kararı.



Ek II.15. Etik Kurul Kararı Onayları.



III. İNTİHAL RAPORU

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE ZORBALIĞA MARUZ KALMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yazar: MURAT AKIN

Gönderim Tarihi: 14-Haz-2024 02:11PM (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 2402374381
Dosya adı: Murat_AKIN.pdf (921.95K)
Kelime sayısı: 20496
Karakter sayısı: 123584

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE ZORBALIĞA MARUZ KALMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ORJİNALİK RAPORU

%15 BENZERLİK ENDEKSİ %13 İNTERNET KAYNAKLARI %7 YAYINLAR %7 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİ KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr	İnternet Kaynağı	%5
2	Submitted to Sivas Cumhuriyet Universitesi	Öğrenci Ödevi	%1
3	fatihram.meb.k12.tr	İnternet Kaynağı	%1
4	0f511472-47e9-4e70-8ddb-737e46a9a2b8.filesusr.com	İnternet Kaynağı	%1
5	istanbul.meb.gov.tr	İnternet Kaynağı	%1
6	dergipark.org.tr	İnternet Kaynağı	%1
7	docplayer.biz.tr	İnternet Kaynağı	%1
8	orgm.meb.gov.tr	İnternet Kaynağı	<%1

9	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK)	Öğrenci Ödevi	<%1
10	www.ulusaltezmerkezi.net	İnternet Kaynağı	<%1
11	core.ac.uk	İnternet Kaynağı	<%1
12	Submitted to Beykent Universitesi	Öğrenci Ödevi	<%1
13	edirnehhtram.meb.k12.tr	İnternet Kaynağı	<%1
14	Submitted to TechKnowledge	Öğrenci Ödevi	<%1
15	Doğmaz, Sıla. "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin İki Basamaklı Matematiksel Rutin Problem Çözme Performanslarını Geliştirmede Diyagram Yöntemi Kullanımının Etkililiği", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024	Yayın	<%1
16	1000kitap.com	İnternet Kaynağı	<%1
17	tez.yok.gov.tr	İnternet Kaynağı	<%1
18	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080	İnternet Kaynağı	<%1

19	acikerisim.maltepe.edu.tr	İnternet Kaynağı	<%1
20	jokeruni.com	İnternet Kaynağı	<%1
21	Hıdır, Sinem. "Üniversite Öğrencilerinde, Mizaç ve Karakter Özellikleri, Sosyal Destek ve Duygu Düzenleme Güçlüğü İlişkisinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2022	Yayın	<%1
22	9lib.net	İnternet Kaynağı	<%1
23	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080	İnternet Kaynağı	<%1