

# Okulda Şiddet: Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları Ergenleri Ne Kadar Koruyor?

Ayşe Sibel TÜRKÜM<sup>a</sup>

Anadolu Üniversitesi

## Öz

Bu araştırmada, ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine, şiddetle karşılaşma deneyimlerine, yaşlarına ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp-farklılaşmadığı ve şiddetle karşılaşma deneyimlerini yordayan değişkenler incelenmiştir. Veriler Eskişehir Merkezinde farklı türdeki liselerde öğrenim gören 14-19 yaşları arasındaki 298 kız ve 302 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada Problem Çözme Envanteri ve anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine, şiddet olaylarıyla karşılaştıkları yerlere göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ergenlerin algıları, şiddet olaylarıyla karşılaşma düzeylerine göre farklılaşmaktadır; şiddetle nadiren karşılaşanların problem çözme becerilerine ilişkin algı düzeyleri, ara sıra ve sık karşılaşanlardan yüksektir. Şiddetle sık karşılaşan ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları ise cinsiyetleri ve yaşlarına göre farklılaşmamaktadır. Ergenlerin şiddetle karşılaşma deneyimlerini yordayan değişkenler problem çözme becerisi algısı, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve okul türüdür. Sonuç olarak, ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının okulda karşılaştıkları şiddete karşı korumada kısmen etkili olduğu görülmüş, özellikle şiddeti önleme ve şiddetten korunma amaçlı beceri eğitiminin rehberlik programlarının içeriğindeki yeri tartışılmıştır.

## Anahtar Kelimeler

Okulda Şiddet, Ergen, Şiddetle Karşılaşılan Yerler, Şiddetle Karşılaşma Deneyimleri, Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algı, Okullarda Şiddetin Önlenmesi.

Tüm dünyada şiddet, insanların psikolojik ve bedensel sağlıklarını tehdit eden çok önemli sorunlardan birisidir. Çocukların, ergenlerin ve kadınların ve hatta erkeklerin de şiddetten korunması özel bir önem taşımaktadır. Bu gruplardan çocuklar ve ergenler için okul, diğer sosyal yaşam alanlarında karşılaştıkları şiddetin travmatik etkilerini azaltabilecek özellikleri barındırmakla birlikte, başlı başına bir şiddet kaynağı da olabilmektedir. Okulda şiddet (school violence) olarak adlandırılan şiddetin bu biçimi, duygusal, sözel, fiziksel, cinsel, ekonomik v.b gibi tüm şiddet türlerini içerebilmektedir. Okulda şiddet; öğrencilerin birbirlerine sergiledikleri arkan zorbalığıyla (Cenkseven Önder ve Yurtal, 2008; Everett ve Price, 1995; Malek, Chang ve Davis, 1998; Pişkin, 2002), okul personeli tara-

findan öğrencilere yönelik olarak (Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006; Khoury-Kassabri, 2006) ve öğrenciler tarafından okul personeline yönelik olarak (Daniels, Bradley ve Hays, 2007) ortaya çıkan farklı türdeki şiddet örnekleriyle yaşanmaktadır.

Ergenlerin karşılaştıkları şiddet kaynaklarının en büyüğü, şiddete başvuran diğer ergenlerdir (Everett ve Price, 1995; Malek ve ark., 1998; Marvin, Malek, Chang ve Davis, 1998; Yurtal ve Cenkseven, 2007). Öğrencilerin şiddetin bu kaynağından yoğun biçimde etkilendikleri gözlenmektedir (Janosz ve ark., 2008). Lise öğrencisi ergenlere göre, kız-erkek arkadaşlığı, iletişim becerilerinden yoksun olma, kendine güvensizlik, başarısızlık, yalnızca kendilerini ve kendi çıkarlarını düşünme gibi nedenler ergenleri şiddete yöneltmektedir (Durmuş ve Gürcan, 2005). Şiddetle karşılaşmış mağdur olan ergenlerin ve çocukların, böylece yaşantıları olmayan akranlarına göre, daha yüksek oranda şiddete eğilimli oldukları gözlenmektedir (Deveci, Acik ve Ayar, 2007; Hyman ve Perone, 1998; Pişkin, 2002). Okulda şiddetle karşılaşan ergenler ve çocuklar, kendilerine ve okul ortamına ilişkin güvenlerini yitirmekte, okula yabancılaşmakta, akademik ilgilerini kaybetmekte, akademik başarısızlık-

<sup>a</sup> Dr. Ayşe Sibel TÜRKÜM. Eğitim Bilimleri alanında Doçenttir. Çalışma alanları arasında stresle başa çıkma, iyimserlik, iyi oluş hali ve akılcı olmayan inançlar gibi temalar yer almaktadır. İletişim: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalı, Yunusemre Kampüsü 26470 Eskişehir. Elektronik posta: asturkum@anadolu.edu.tr. Tel: +90 222 335 0580 Fax: +90 222 335 0579.

la karşılaşmaktadırlar (Everett ve Price, 1995; Korkut, 2004; Pekel-Uludağı ve Uçanok, 2005; Sümer ve Aydın, 1999). Hatta öğrenciler doğrudan şiddetle karşılaşmasalar bile, şiddetin uygulanmasına şahit olma durumundan da olumsuz olarak etkilenmektedirler (Janosz ve ark., 2008).

Okulda şiddete yönelen ergenlerin büyük bir kısmı, şiddete başvurmanın hem kendilerini akranlarından korumak, hem de ailelerini çevresel tehditlerden korumak için gerekli olduğu düşüncesine sahiptir (Everett ve Price, 1995; Malek ve ark., 1998; Quinn, Bell-Ellison, Loomis ve Tucci, 2007; Vites, Susan ve Soresonv, 2006). Bu görüşe sahip ergenler sık sık kavgalara karışmakta, yanlarında silah taşımakta ve akranlarını ve öğretmenlerini tehdit etmektedirler (Everett ve Price, 1995; Malek ve ark., 1998). Bu durum da giderek döngüsel bir süreç oluşturmaktadır; silah taşıdıkları için daha kolay kavgaya katılmakta, kavgalarda kendilerini daha güvende hissettikleri için silah bulundurma eğilimleri giderek pekişmektedir. Üstelik okulda yaşanan şiddet sadece okulun ve çevresinin fiziki sınırlarıyla kalmamakta, teknolojinin kötü amaçlı kullanımıyla cep telefonları ve internet aracılığıyla siber zorbalık (elektronik zorbalık) gibi çeşitlendirmelerle (Baker ve Kavşut, 2007) etki alanını da genişletebilmektedir.

Öte yandan, ergenler şiddet içeren davranışlar sergilese bile kendilerini zorba (violent) olarak görmemektedirler (Quinn ve ark., 2007). Bu durum, şiddetin içselleştirilerek, hayatın ayrılmazkaçınılmaz ve hatta olması gereken bir parçası olarak görülmesi sonucunu getirmektedir. Şiddeti yaşamın doğal bir parçası olarak görmeye doğru giden bu süreçte, kişilerin hem şiddete yönelme eğilimi, hem de şiddetin uygulandığı durumlara tepkisizlikleri artmaktadır.

Ergenleri şiddete yönelten önemli etmenlerden bir diğeri de, ergenlerin aileleridir. Ailelerinde şiddetin yaygın olarak uygulanması, ailenin sosyoekonomik durumu, şiddetin yaşam biçimine dönüştüğü sosyal çevrede yaşıyor olma (Deveci ve ark., 2007; Malek ve ark., 1998; Spriggs, Halpern, Herring, Victor ve Schoenbach, 2009) gibi etmenler, ergenleri şiddete yöneltmektedir. Şiddet davranışı gösteren ergenlerin aile içi ilişkilerinde roller, problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü, gereken ilgiyi gösterebilme gibi sorunlar yaşandığı gözlenmektedir (Avcı ve Güçray, 2010; Cenkseven Önder ve Yurtal, 2008).

Ergenleri ve çocukları şiddetten korumada, yaşanmış şiddet olaylarının etkilerini silmede etkin roller üstlenmeleri beklenen öğretmenler de okulda şiddetin kaynaklarından biri olabilmektedir (Gözütok ve ark., 2006; Hyman ve Perone, 1998; Khoury-Kassabri, 2006; Tural Kurul, 2006). Ülke-

mizde, en yoğun olarak gündeme gelen öğretmenlerin uyguladığı şiddet biçimi dayaktır. Öğrenciler okulda dayığa karşı yasa ve yönetmeliklerimizle korunmaya çalışılmaktadır. Örneğin, öğrenciye fiziksel zarar veren öğretmenin maaş kesilme, uyarı gibi cezalar alabileceği, öğrenciye cinsel tacizde bulunan öğretmenin meslekten çıkarılma ile cezalandırılacağı 4357 sayılı yasa ile belirlenmiştir. Ancak, var olan yasalara karşın, öğretmenlerin başvurdukları bir disiplin yöntemi olarak dayak varlığını devam ettirmektedir.

Türkiye'de okullarda yaşanan şiddet önemli bir sorun mudur? Boyutları nelerdir? Ne tür şiddet olayları yaşanmaktadır? Ne yazık ki Türkiye'de bu ve benzeri sorulara yanıtı içeren yeterli sayıda ve kapsamda araştırma olmaması geçmişte olduğu gibi (Korkut, 2004; Sümer ve Aydın, 1999), günümüzde de devam eden önemli bir eksikliklerdir. Sorunun ülkemizdeki gerçek boyutları, özellikle şiddete başvuranların ve kurbanların ne tür kişilik özelliklerinin sorunun devam etmesine ortam yarattığı ve ne gibi müdahalelerin hangi tür şiddet üzerinde etkili olduğu gibi pek çok soru hala yanıtlanmamaktadır. Bu konudaki sınırlı bilgi doğal olarak şiddetle mücadelede de sınırlılıklara, etkisizliğe ve yılgınlığa yol açabilmektedir. Oysa kadına yönelik şiddet, aile-içi şiddette olduğu gibi, okulda şiddet konusunda da gerçekleştirilen betimsel ve deneysel araştırmaların sağladıkları bilgilerle sorunun kalıcı çözümüne gidilmesi olasıdır.

Ülkemizde, okullarda şiddet konusunda, yaklaşık on beş yıllık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olan (Cenkseven Önder ve Yurtal, 2008; Deveci ve ark., 2007; Durmuş ve Gürçan, 2005; Kepenekçi ve Çımkır, 2006; Öğülmüş, 1995; Pekel-Uludağı ve Uçanok, 2005; Pişkin, 2006; Pişkin ve Ayas, 2005; Sümer ve Aydın, 1999; Şirvanlı Özen, 2006 gibi) araştırmaların büyük bir kısmı akranların birbirlerine yönelik şiddet davranışlarını içeren zorbalık kavramına ilişkindir. Bulgular, 1995 yılında liselerde öğrencilerin paralarının çalınması, özel eşyalarının kaybolması gibi çok yüksek oranlarda görülen şiddet olaylarının (Öğülmüş, 1995) ağırlıklı olduğunu göstermiştir. Daha sonraki on yılda, öğrencilerin paralarının alınması, özel eşyalarının çalınması olaylarındaki sıklığın devam etmesinin yanında, okul sınırları dışında oluşan ve öğrencilerin yaralanmalarına neden olan toplu kavgaya olaylarının yüksek oranlara çıktığı (Durmuş ve Gürçan, 2005) görülmüştür. Günümüze yaklaştıkça öğrencilerin okul ortamında, sözel ve duygusal şiddet türleriyle daha çok karşılaştıkları belirlenmiştir (Yurtal ve Cenkseven, 2007).

Şiddeti önlemede önemli bir bilgi kaynağı olmasına karşın, ülkemizde şiddet uygulayan veya şiddet mağduru olan ergenlerin kişilik özelliklerinin irdelendiği az sayıda araştırma bulgusuna rastlan-

maktadır. Bu çalışmalar, ergenlerin şiddet deneyimleriyle bağlantılı olarak, olumsuz benlik imgesi (Şirvanlı Özen, 2006), içedönüklük-dışadönüklük, utangaçlık ve özsayıgı (Pişkin ve Ayas, 2005), kendine güvenme ve işbirliği (Aypay ve Durmuş, 2008) gibi özellikleri hakkında bilgi sağlamaktadır.

Genç nüfusun oranının yüksek olduğu bir ülke olarak Türkiye’de, gençleri ve çocukları koruma anlamında ilk adımın Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin kabulüyle gerçekleştiği söylenebilir. Çocukları ve ergenleri şiddetten koruma bağlamında yasal gelişmeler, Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul edilip ve 1990’da üye devletlerin imza ve onayına açılmış olan Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin, Türkiye Cumhuriyeti tarafından 1990’da imzalanmasıyla 1995 yılında Bakanlar Kurulu’nca onaylanarak yürürlüğe girmesiyle hız kazanmıştır (Bilge, 2009). Millî Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü aracılığıyla 1995, 2003, 2005 ve 2006 yıllarında çıkarılan çeşitli genelgelerle şiddetle ilgili yasal girişimler yapılması olmakla birlikte, ilk önemli adım *Okullarda Şiddetin Önlenmesi* (2006) başlıklı genelge ile atılmıştır. Söz konusu genelge doğrultusunda her okulda “Şiddeti Önleme Eylem Komisyonu” oluşturulması sağlanmıştır. Okullarda şiddetin boyutları ve önlenmesi hedefi doğrultusunda 2006 yılında ilki gerçekleştirilen “Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alnabilecek Tedbirler” başlıklı uluslararası katılımlı sempozyumun düzenlenmesi de anlamlı ve önemli bir gelişme olmakla birlikte, devamı gerçekleştirilememiştir.

Ülkemizde şiddeti önlemek için okullarda çeşitli girişimlerde bulunulduğu gözlenmektedir. Örneğin okul-içi ve çevresinde (ilköğretim okullarının ilk ve ikinci kademelerindeki öğrenci giriş-çıkış kapılarının ayrılması, kapı girişlerinde arama yapılması, okul girişlerinde güvenlik görevlilerinin istihdam edilmesi gibi) fiziksel düzenlemeler yapılmaktadır. Bu gibi önlemlerin, ağırlıklı olarak fiziksel şiddetin ortaya çıkışını önleme odaklı olduğu görülmektedir. Kalıcı önleme çalışmaları ise, ağırlıklı olarak öğrenciler, öğretmenler ve ailelerin şiddete ilişkin tutumlarını değiştirme ve şiddetle başa çıkma becerilerini geliştirme içeriklidir.

Okullarda şiddeti önleme amacıyla geliştirilen (Orpinas, Parcel, Mcalister ve Frankowski, 1995; Simon ve ark., 2009) çok sayıda programdan söz edilebilir. Ancak bu programların büyük bir kısmının uygulamaya sonrası etkililiği saptanmışken, bu olumlu etkinin izleme ölçümlerinde gözlenememesi olması veya ergenlerin bilgi düzeylerinde anlamlı değişimler sağlanmakla birlikte, şiddet eğilimini azaltma becerilerinde ve bu konuda kendini yetkin görme algılarında anlamlı değişikliklerin sağlanamaması dikkat çekmektedir (Orpinas ve ark.,

1995). Değerlendirmeler, hedef kitlenin özelliklerinin çok dikkatle irdelenmesi ve bu özellikleri dikkate alan programlar geliştirilmesi gereğinde bulunmaktadırlar (Korkut, 2004; Orpinas ve ark., 1995).

Okulda şiddetin hem kaynağı, hem de mağduru olabilen ergenler, içinde buldukları gelişim dönemi açısından bakıldığında da özel bir öneme sahiptir. Gelişimin birçok alanında hızlı bir değişimin yaşandığı bu dönemde, ergenlerin duygularını yönetme, davranışlarını şekillendirme becerilerine kavuşmaları, sadece içinde buldukları gelişim dönemindeki gelişim görevlerini yerine getirmeleri bağlamında önemli olmayıp, izleyen dönemlerdeki psikolojik ve toplumsal rollerine hazırlanmaları açısından da hayati görünmektedir. Nitekim gençlik yıllarında üniversite yaşamının getirdiği ek sorumluluklar ve güçlüklerle başa çıkmada ve problem çözmeye bu becerilerinin önemli işlevi gözlenmiştir (Arslan, 2010). Problem çözme kişilerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları problem durumlarla başa çıkmada geliştirdikleri duyuşsal, bilişsel ve davranışsal becerileri içermektedir. İlgili literatürde ergenlerin problem çözmeye becerilerinin, riskli durumlardan kendilerini korumalarında ve karşılaştıkları sorunları çözümlenmelerinde işlevleri vurgulanmış, problem çözmeye yetersizliklerin saldırganlığa yol açtığı, suç içeren davranışlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Dodge ve Price, 1994’den akt., Korkut, 2004). Ülkemizde şiddet sorunu ile mağdur veya uygulayan olarak karşılaşma olasılığı yüksek bir grup olarak ergenlerin problem çözme becerileri algıları hakkındaki bilgiler, sorunun oluşumu ve çözümü hakkında ek bilgiler sağlayabilmektedir.

Ülkemizde okulda şiddet konusundaki araştırma bulguları, sorunun farklı boyutları hakkında işlevsel önlemler alınmasını, gerçekleştirilebilir önleyici yeni hizmetlerin başlatılmasını, var olan önlemlerin ve yürütülmekte olan hizmetlerin iyileştirilmesini, dolayısıyla sorunun çözülmesini sağlamada yol gösterici olabilecektir. Bu düşünceden yola çıkılarak bu çalışmada, lise öğrencisi olan ergenlerin kişisel özelliklerinden biri olan problem çözme becerilerine ilişkin algılarının, şiddetle karşılaşma deneyimleriyle ilişkisinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularıyla, özellikle okullarda yürütülmekte olan rehberlik etkinliklerinde beceri eğitimi içeriğinin oluşturulmasına katkı sağlanması umulmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, şiddet olayları ile karşılaştıkları yerlere göre farklılaşmakta mıdır?

3- Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, şiddet olaylarıyla karşılaşma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?

4- Şiddet olayları ile sık sık karşılaşan öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, yaş ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5- Öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimleri, problem çözme becerilerine ilişkin algıları, şiddet türü, okul türü, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri tarafından yordanmakta mıdır?

## Yöntem

### Model

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik niceliksel ve ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri bir anket ile bir kendini bildirim (self-report) - Likert tipi ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri varyans analizi ki-kare ve regresyon analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

### Araştırma Grubu

Araştırmada üç farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsilen, Eskişehir ili sınırları içindeki üç bölge seçilmiş ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile bu bölgelerdeki farklı türdeki her bir lisenin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardan rastlantısal olarak birer sınıfa ulaşarak veri toplanmaya çalışılmıştır. Veri toplama işlemi sırasında (ders işleme, sınav gibi nedenlerle) idarecilerin ya da öğretmenlerin uygulama yapılmasına uygun olmadığını söyledikleri sınıflardan veri toplanmadığı için her okuldan dört sınıf düzeyinden veri toplanamamıştır. Araştırma grubuna giren öğrencilerinin yaş ortalamalarına, standart sapmalarına, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Araştırma grubu, 298'i (%49.67) kız ve 302'si (%50.33) erkek olmak üzere toplam 600 öğrenciden oluşmaktadır. Yaş ortalaması 16.39, standart sapması 1.06 (14-19) olan araştırma grubunun %30,3'ü 1. sınıf öğrencisi iken, %20,8'i 2. sınıf,

%30,0'u 3. sınıf ve %18,8'i 4. sınıf öğrencisidir. Araştırma grubunun, 147'si (%24,5) genel lise, 239'u (%39,8) Anadolu lisesi, 53'ü (%8,8) öğretmen lisesi ve 161'i (%26,8) meslek lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin %49,5'inin yaşı 14-16 arasında iken, %50,5'inin yaşı 17-19 arasındadır. Veri toplanan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (n=532, %88.7) ebeveynleri birlikte yaşamakta olup, ebeveynlerin küçük bir oranı (n=42, %7) boşanmıştır. Araştırma grubunun küçük bir oranı babanın ölümü nedeniyle (n=30, %5.4) ve annenin ölümü nedeniyle (n=4, %08) tek ebeveynli aileye sahiptir. Öğrencilerin annelerinin büyük bir kısmı (n=261, %43.5) ilkokul ve (n=136, %22.7) lise mezunu iken, babaların büyük bir çoğunluğu lise (n=191, %31.8) ve üniversite (n=170, %28.4) mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

**Problem Çözme Envanteri (PÇE):** Araştırmada öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Otuz beş maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçek olan PÇE, kişinin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçmektedir. Ölçekte her madde, (1 puan) Her zaman böyle davranırım, (2 puan) Çoğunlukla böyle davranırım, (3 puan) Sık sık böyle davranırım, (4 puan) Arada sırada böyle davranırım, (5 puan) Ender olarak böyle davranırım, (6 puan) Hiçbir zaman böyle davranmam biçimindeki altılı dereceleme göre yanıtlanmaktadır. PÇE'nin 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeleri ters kodlanarak puanlanmaktadır. Ölçeğin hiçbir yönde puanlanmayan üç adet dolgu maddesi (filler item) bulunmaktadır. Gerçekleştirilen faktör analizi ölçeğin *Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Planlı Yaklaşım, Aceleci Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Düşünen Yaklaşım* olmak üzere altı faktörden oluştuğunu yansıtmıştır. Ölçeğin bütünü için bulunan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .59 ile .78 arasında bulunmuştur.

Tablo 1.

*Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Sayıları, Yaş Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Cinsiyet	1. Sınıf N (S) x̄	2. Sınıf N (S) x̄	3. Sınıf N (S) x̄	4. Sınıf N (S) x̄
Kızlar	92 15.12 (.47)	63 16.00 (.48)	95 16.98 (.29)	48 17.69 (.51)
Erkekler	90 15.22 (.58)	62 16.18 (.43)	85 17.02 (.38)	65 17.74 (.48)
Toplam	182 15.17 (.52)	125 16.09 (.46)	180 16.99 (.33)	113 17.72 (.49)

Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, testi yarılama tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında ölçeğin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyon katsayısı .33 ve Spielberg Kaygı Envanteri ile korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliği çalışmalarında ise Beck Depresyon Envanteri ve Spielberg Kaygı Envanterinden alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirlenmiştir. Envanterden alınabilecek puan ranji, 32-192 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz algıladığını yansıtmaktadır.

**Anket Formu:** Veri grubunun, yaş, okul, sınıf, cinsiyet, anne ve baba ile ilgili bilgiler gibi demografik özellikleri ve şiddetle ilgili deneyimleri anket aracılığıyla toplanmıştır. Bu anket, büyük çaplı bir araştırma için hazırlanmış olan bir başka anketin (Türküm, Eraslan-Çapan, Ergun-Başak ve Aşıcı, 2009) bu çalışma için uyarlanması ile oluşturulmuştur. Ankette, lise öğrencilerinin (tehdit edilme, kendisiyle alay edilmesi, eşyalarına zarar verilmesi gibi) karşılaştıkları şiddet olayları, (okul bahçesi, okul koridorları, sınıflar, kantin, okuldan dönüş yolu, okula gidiş yolu gibi) şiddet ile karşılaştıkları yerler ve şiddet olaylarıyla (hemen her günden- hiçbir zaman karşılaşmamaya doğru sıralanan) karşılaşma sıklıkları hakkında sorular bulunmaktadır. Anket maddeleri kısa cevap gerektiren, çoktan seçmeli soru türlerinden oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken, çocuklarda ve ergenlerde şiddet konusunda çalışan ve araç geliştirme deneyimleri olan üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Otuz kişilik bir öğrenci grubuna pilot uygulama yapılarak anketin anlaşılabilirliği konusunda geribildirim alınmış, olası doldurma süresi hakkında bilgi toplanmış ve araçta gerekli son düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### İşlemler

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama izni alınmış, veriler belirlenen okullarda ve sınıflarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanından bir doktora öğrencisi tarafından toplanmıştır. Veri toplama işlemi öğrencilere yanıtlamaları için uygun ortam yaratılarak, yeterli süre verilerek, sınıf ortamında ve gruplar halinde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Öğrencilerin şiddet olayları ile yoğun karşılaştıkları yerler ve karşılaştıkları şiddet olaylarının dağılımı için frekans ve yüzde verilmiştir. Bu bulgular

için, şiddet olayları bağımsız değişkeni üç kategori olacak şekilde yeniden kodlanmıştır. Öncelikle, "hemen hemen her gün" ve "haftada en az bir kere" seçenekleri birleştirilerek "sık sık"; "ayda bir iki kere" seçeneği ara sıra ve "bugüne kadar 1-2 kere" ve "hiç karşılaşmadım" seçenekleri birleştirilerek "nadiren" kategorileri oluşturulmuştur. PÇE'den elde ettikleri bulgular için ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

"Şiddet olayları ile sık sık karşılaşan öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, yaş ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla İki yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Öğrencilerin şiddet olayları ile karşılaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, "Şiddet olayları ile karşılaşma düzeyi indeksi" adı altında standart bir puan geliştirilmiştir. Bu puan, öğrencilerin şiddet olayları ile karşılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla sorulan 17 maddelik anket sorularından elde edilen puanların toplamının Z standart puanına dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. Böylece, ortalaması 0, standart sapması 1 olan, "Şiddet olayları ile karşılaşma düzeyi indeksi" puanı oluşturulmuştur. Elde edilen indeks puanına göre öğrenciler üç kategoriye ayrılmıştır. Standart puanları 0.5 ile 3.0 arasında olan öğrenciler şiddet olayları ile nadiren karşılaşan öğrenciler; -0.5 ile 0.5 arasında olan öğrenciler, şiddet olayları ile ara sıra karşılaşan öğrenciler ve -3.0 ile -0.5 arasında olan öğrenciler, şiddet olayları ile sık sık karşılaşan öğrenciler olarak tanımlanmıştır.

Bağımsız örneklem t testi ve Tek Yönlü ANOVA testlerinde ortaya çıkan manidar farklılıkların pratikte de manidar olup olmadığının incelenmesi amacıyla Eta - kare korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Eta - kare korelasyon katsayısı, bağımsız değişkenin bağımlı değişkende açıkladığı varyansın oranını verir. Diğer bir deyişle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösterir. Eta - kare korelasyon katsayısı .01, .06 ve .14 olmak üzere sırasıyla küçük (small), orta (medium) ve geniş (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2009; Cohen, 1988; Pallant, 2005).

Öğrencilerin şiddet olayları ile yoğun karşılaştıkları yerler ile problem çözme becerisinde bir bağımlılık (ilişki) olup olmadığı ki-kare bağımsızlık testi ile incelenmiştir. Bu testte diğer ilişkisel analizlerden farklı olarak ilişki kurulan değişkenlerin her ikisi de sınıflama ya da sıralama ölçeklidir. İki nitel değişken arasında bir ilişkinin varlığı, ki-kare bağımsızlık testi ile ortaya çıkarılır. Bu araştırma için yapılan analizde şiddet olayları ile yoğun karşılaşan yerler (bahçe, koridor vs.) nitel değişkenler iken, problem çözme becerisi nicel bir değişkendir. Bu nedenle, ni-



cel ve sürekli olan Problem Çözme Envanteri puanları, az – orta (1) ve çok (2) olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Böylece sınıflama düzeyinde bir değişken elde edilmiştir. Şiddet olayları ile yoğun karşılaşılan yerler ise, bahçe (1), koridor (2), tuvalet–soyunma odası (3), sınıf (4), dönüş yolu (5), gidiş yolu (6), okul çevresi–okuldışı–okul kapısı (7) ve diğer (8) olmak üzere 8 kategori altında toplanmıştır. Böylece elde edilen 8x2'lik çapraz tablo ile ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır.

“Öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimleri, problem çözme becerilerine ilişkin algıları, şiddet türü, okul türü, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri tarafından yordanmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizde kategorik olan okul türü, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri “dummy” değişken olarak atanmıştır. Kategorik veriler barındıran regresyon analizlerinde sınıflamalı değişken, düzeylerinden biri dışta bırakılarak düzey sayısının bir eksiği (G-1) kadar üretilen ve “dummy” değişken olarak isimlendirilen yeni yapıya değişken oluşturulur. Bu yeni değişkenlerden birinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2009).

Bu araştırmada kategorik değişkenlere ilişkin dummy kodlamalar şu şekilde yapılmıştır:

1. Cinsiyet değişkeni için; *cinsiyet dummy1*: erkek: 1 ve kız: 0 şeklinde kodlanan bir dummy değişken üretilmiştir.
2. Yaş değişkeni için; *yaş dummy1*: 17-19 yaş: 1 ve 14-16 yaş: 0 şeklinde kodlanan bir dummy değişken üretilmiştir.
3. Okul türü değişkeni için üç tane dummy değişken üretilmiştir:
  - a) *Okul türü dummy1*: genel lise: 1 ve diğer seçenekler: 0
  - b) *Okul türü dummy2*: Anadolu lisesi: 1 ve diğer seçenekler: 0
  - c) *Okul türü dummy3*: meslek lisesi: 1 ve diğer seçenekler: 0 olarak kodlanmıştır.
4. Sınıf düzeyi değişkeni için üç tane dummy değişken üretilmiştir:
  - a) *Sınıf düzeyi dummy1*: 1. sınıf: 1 ve diğer seçenekler: 0
  - b) *Sınıf düzeyi dummy2*: 2. sınıf: 1 ve diğer seçenekler: 0
  - c) *Sınıf düzeyi dummy3*: 4. sınıf: 1 ve diğer seçenekler: 0 olarak kodlanmıştır.

Ayrıca, şiddet türü değişkeni için “Sözel şiddet indeksi”, “Fiziksel şiddet indeksi”, “Duygusal şiddet indeksi” ve “Cinsel şiddet indeksi” puanları hesaplanmıştır. Bu indeks puanlarından “Sözel şiddet indeksi”, farklı kişilerden sözel şiddet gören öğrencilerden elde edilen toplam puanın Z standart puanına dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. Diğer indeks puanları için de aynı yol izlenmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna yanıt verebilmek için, öğrencilerin Problem Çözme Envanterinden elde ettikleri puanları cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Kızların PÇE'den elde ettikleri puanların ortalaması 93.34 (S=19.43) iken, erkeklerin PÇE'den elde ettikleri puanların ortalamasının 96.03 (S=17.72) olduğu görülmüştür. Kızların ham puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olmasına karşın, öğrencilerin cinsiyete göre Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır, [ $t(592)=1.77, p>.05$ ].

## Öğrencilerin Şiddet Olayları ile Karşılaştıkları Yerler ve Problem Çözme Becerileri

Öğrencilerin şiddet olayları ile karşılaştıkları yerler tüm öğrenciler, kız ve erkek öğrenciler açısından gruplanmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrenciler şiddetle en çok okuldan eve dönüş yolunda karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin bütününe dikkate aldığımızda şiddetle karşılaşılan diğer yerlerin sırasıyla bahçe, tuvalet–soyunma odası, okula gidiş yolu, sınıf, okul çevresi ve koridor olduğu görülmektedir. Şiddetle karşılaşılan yerlerin kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre sıralamasına bakıldığında, her iki grupta da, grubun bütününe büyük ölçüde benzer bir sıralama göze çarpmaktadır.

Araştırmanın “Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, şiddet olayları ile karşılaştıkları yerlere göre farklılaşmakta mıdır?” biçimindeki ikinci sorusuna yanıt aramak için veriler Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır. Bulgular, PÇE'den alınan puan ile şiddet olayları ile karşılaşılan yerler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ( $\chi^2_{7,600} = 9.46, p>.05$ ) yansıtmıştır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin problem çözme becerileri, şiddet olayları ile karşılaştıkları yerlere göre farklılık göstermemektedir. Öğrenciler farklı yerlerde şiddetle karşılaşmalarına rağmen, benzer problem çözme becerilerine sahiptirler.

**Tablo 2.**

*Öğrencilerin Şiddet Olayları ile Karşılaştıkları Yerler ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular*

Şiddet ile Karşılaşılan Yerler	Kız	Erkek	Toplam
	N	N	N
	$\bar{x}$ (S)	$\bar{x}$ (S)	$\bar{x}$ (S)
Bahçe	39 98.13 (16.68)	52 93.60 (18.12)	91 95.54 (17.57)
Koridor	22 90.27 (18.26)	13 103.59 (11.16)	35 95.20 (17.09)
Tuvalet-Soyunma Odası	28 89.89 (22.43)	60 95.37 (15.45)	88 93.62 (18.02)
Servis	5 87.20 (9.73)	0 0.0 (0.0)	5 87.20 (9.73)
Sınıf	31 99.26 (18.11)	27 99.11 (15.99)	58 99.19 (17.00)
Kantin	4 88.50 (13.10)	5 96.00 (20.78)	9 92.67 (17.20)
Okuldan Dönüş Yolu	87 91.93 (20.71)	84 93.40 (20.31)	171 92.65 (20.47)
Okula Gidiş Yolu	53 91.34 (19.33)	34 98.53 (16.50)	87 94.15 (18.52)
Okul Çevresi-Okul Dışı-Okul Kapısı	22 3.91 (19.57)	24 99.54 (16.84)	46 96.85 (18.21)
Tüm Okul	1 123.00 (-)	2 100.00 (26.87)	3 107.67 (23.18)
İdare-Öğretmenler Odası-Rehberlik Servisi	6 98.50 (17.94)	1 126.00(-)	7 102.43 (19.40)

### Öğrencilerin Karşılaştıkları Şiddet Olayları, Sıklığı ve Problem Çözme Becerileri

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, şiddet olaylarıyla karşılaşma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt arayışında, öğrencilerin ne tür şiddet olayları ile ne sıklıkla karşılaştıkları incelenmiş ve elde edilen bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, (%77.5 ile %98.8 arasında değişen oranlarda) öğrencilerin büyük bir kısmı sıralanan 17 kategoride yer alan şiddet olayları ile ya hiç karşılaşmamış, ya da o güne değin bir kez karşılaşmışlardır. Öte yandan, öğrencilerin en sıklıkla maruz kaldıkları şiddet olayları %16.3 ile “küfür”, %11.2 ile “alay” ve %7.5 ile “eşyalarına zarar verilmesi”, %7.2 ile “itilmek”, %6.3 ile “hakkında dedi-kodu yayılması” ve %6.2 ile “cinsel içerikli laf atılması” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ara sıra maruz kaldıkları şiddet olaylarının ise benzer biçimde, %7.3 ile “eşyalarına zarar verilmesi”, %6.2 ile “küfür” ve %5.5 ile “alay” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin nadiren maruz kaldıkları şiddet olayları %98.8 ile “bıçak, silah, çakı ile yaralanma”, %98.0 ile “zorla paranın çalınması” ve %97.5 ile “dövülme” olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE puanlarının şiddet olayları karşılaşma sıklıklarına göre farklılaşp-farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin problem çözme envanterinden aldıkları puanların şiddet olayları ile karşılaşma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını yansıtmaktadır,  $F(2, 597)=10.64, p<.01, \eta^2=.03$ . Anlamlı çıkan farklılıkların hangi düzeylerde olduğunun incelenmesi için, post-hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, şiddet olayları ile nadiren karşılaşan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyinin ( $\bar{x}=90.50, ss=18.92$ ), şiddet olayları ile ara sıra karşılaşan ( $\bar{x}=95.53, ss=18.23$ ) öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu; aynı zamanda, şiddet olayları ile nadiren karşılaşan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyinin ( $\bar{x}=90.50, ss=18.92$ ), şiddet olayları ile sık sık karşılaşan ( $\bar{x}=100.10, ss=17.48$ ) öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

### Şiddet Olayları ile Sık Karşılaşan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü sorusu “Şiddet olayları ile sık sık karşılaşan öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, yaş ve cinsiyetlerine göre

Tablo 3.

Öğrencilerin Karşılaştıkları Şiddet Olaylarının Dağılımı ve Yüzdeleri

Maddeler	Nadiren		Ara sıra		Sık sık	
	n	%	n	%	n	%
1.Tehdit edildim	563	94.0	14	2.3	22	3.7
2.Benimle alay edildi	499	83.3	33	5.5	67	11.2
3.Eşyalarım zarar verildi	510	85.1	44	7.3	45	7.5
4.Dövüldüm (tokat, yumruk v.b	584	97.5	5	0.8	10	1.7
5.Gizlice param çalındı	576	96.2	13	2.2	10	1.7
6.Hakkımda dedikodu yayıldı	540	90.0	22	3.7	38	6.3
7. İtildim	540	90.0	17	2.8	43	7.2
8.Bana küfür edildi	465	77.5	37	6.2	98	16.3
9.Zorla param alındı	585	98.0	4	0.7	8	1.3
10.Cinsel sözler içeren telefon mesajları aldım	563	93.8	8	1.3	29	4.8
11.Yolum kesildi	580	96.8	8	1.3	11	1.8
12. Tekmelndim	581	97.0	5	0.8	13	2.2
13.Cinsel sözler içeren laf atıldı	547	91.3	15	2.5	37	6.2
14. Dışlandım	573	95.8	7	1.2	18	3.0
15.Üzerime suç, iftira atıldı	571	95.6	6	1.0	20	3.4
16.Bıçak, silah, çakı gibi kes. alet.ile yaraland.	589	98.8	2	0.3	5	0.8
17.Görebilece. yerl benim. ilgili kötü yaz. yazıldı	583	97.2	5	0.8	12	2.0

farklılaşmakta mıdır?" biçimindedir. Araştırmada veri grubundan 156 öğrenci, şiddet olayları ile hemen hemen her gün veya haftada birkaç kez gibi yoğun bir sıklıkla karşılaşmışlardır. Şiddet olayları ile sık sık karşılaşan 14-16 yaş ranjındaki öğrencilerin PÇE'den elde ettikleri puanların ortalaması 96.90 iken, 17-19 yaş ranjındaki öğrencilerin PÇE'den elde ettikleri puanların ortalaması 100.36 olup; şiddet olayları ile sık sık karşılaşan erkek öğrencilerin PÇE'den elde ettikleri puanların ortalaması 98.58 iken, kız öğrencilerin PÇE'den elde ettikleri puanların ortalaması 98.7'dir.

Şiddetle bu derece yoğun olarak karşılaşan öğrencilerin PÇE puanlarının yaş ve cinsiyetlerine göre farklılaşp-farklılaşmadığı İki Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular, şiddet olayları ile sık sık karşılaşan öğrencilerin PÇE'den aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir,  $[F(1, 152)=1.60, p>.05]$ . Şiddet olayları ile sık sık karşılaşan öğrencilerin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre de anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir,  $[F(1, 152)=0.00, p>.05]$ . Cinsiyet ve yaş değişkenlerinin, şiddet olayları ile sık sık karşılaşan öğrencilerin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanlara olan ortak etkisi incelendiğinde ise, bu iki değişkenin ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir,  $[F(1, 152)=0.14, p>.05]$ . Diğer bir deyişle, yaş ve cinsiyet değişkenleri beraber problem çözme becerisi algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

### Öğrencilerin Şiddetle Karşılaşma Deneyimlerini Yordayan Faktörler

"Öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimleri, problem çözme becerilerine ilişkin algısı, şiddet türü, okul türü, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri tarafından yordanmakta mıdır?" biçiminde olan araştırmanın son sorusuyla ilgili olarak, veri toplanılan öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimlerini hangi değişkenlerin ne düzeyde yordayabildiğini incelemek üzere aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizin sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde ilk modelin, öğrencilerin problem çözme becerisi değişkeni ile oluştuğu görülmektedir. Model 1 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak, öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının tek başına, öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimlerindeki değişkenliğin %4'ünü açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimleri ile olumsuz ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin problem çözme konusunda etkililiği arttıkça, şiddetle karşılaşma deneyimleri azalmaktadır.

Öğrencilerin problem çözme becerisi algıları ve cinsiyetleri (Model 2) birlikte öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimlerindeki değişkenliğin %6'sını açıkladığı görülmektedir. Model 2'de eşitliğe giren cinsiyet değişkeni, öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimlerindeki değişkenliğin açıklanmasına %2'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı



**Tablo 4**  
Öğrencilerin Şiddetle Karşılaşma Deneyimlerine Göre Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi

Model	Değişken	R	R <sup>2</sup>	Uyarlanmış R <sup>2</sup>	Standart Hata	β	t
1	(Sabit)	0.195	0.038	0.036	0.982		
	PÇE					-0.20	4.86
2	(Sabit)	0.250	0.063	0.059	0.969		
	PÇE					-0.18	4.62
	Cinsiyet					-0.16	3.95
3	(Sabit)	0.285	0.081	0.077	0.961		
	PÇE					-0.19	4.86
	Cinsiyet					-0.17	4.21
	Sınıf Düzeyi					0.14	3.49
4	(Sabit)	0.303	0.092	0.086	0.956		
	PÇE					-0.18	4.67
	Cinsiyet					-0.17	4.21
	Sınıf Düzeyi					0.19	4.34
	Yaş					-0.12	2.64
5	(Sabit)	0.320	0.103	0.095	0.951		
	PÇE					-0.19	4.76
	Cinsiyet					-0.15	3.71
	Sınıf Düzeyi					0.19	4.33
	Yaş					-0.12	2.70
	Okul Türü					0.10	2.64

sı incelendiğinde, öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimlerinin kızlarda (kız öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimlerinin daha fazla) ortaya çıkma eğiliminde olduğu görülmektedir. Model 3, model 2 ve model 1'deki değişkenlere ek olarak eşitliğe, toplam değişkenliğe %2'lik ek katkı getiren sınıf düzeyi değişkeni girmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerisi algıları, cinsiyetleri ve sınıf düzeyi değişkenlerinin birlikte öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimindeki değişkenliğin %8'ini ( $p < .01$ ) açıkladığı bulunmuştur. Regresyon katsayısı incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin şiddetle karşılaşma deneyimlerinin, ölçüt değişken olarak belirlenen üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Model 4 ise, model 3, model 2 ve model 1'deki değişkenlere ek olarak eşitliğe, toplam değişkenliğe %1'lik ek katkı getiren yaş değişkeni girmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerisi algıları, cinsiyetleri, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin birlikte öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimindeki değişkenliğin %9'unu ( $p < .01$ ) açıkladığı bulunmuştur. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimleri yaşları azaldıkça daha fazla ortaya çıkma eğilimindedir.

Model 5'de ise, model 4, model 3, model 2 ve model 1'deki değişkenlere ek olarak eşitliğe, toplam değişkenliğe %1'lik ek katkı getiren okul türü değişkeni girmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerisi algıları, cinsiyetleri, sınıf düzeyi, yaş ve okul türü

değişkenlerinin birlikte öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimindeki değişkenliğin %10'unu ( $p < .01$ ) açıkladığı bulunmuştur. Regresyon katsayısı incelendiğinde, genel lise öğrencilerinin şiddetle karşılaşma deneyimlerinin, ölçüt değişken olarak belirlenen öğretmen lisesi öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimlerini açıklamada en fazla katkıyı sağlayan değişken, öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarıdır. Bunu sırayla cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve okul türü değişkenleri izlemektedir.

### Tartışma

Bu çalışmada lise öğrencisi olan ergenlerin okulda şiddetle karşılaşma yaşantıları, problem çözme becerilerine ilişkin algıları açısından irdelenmiş ve bulgular araştırmanın problemlerinin verilmiş sırasına uygun olarak aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmanın bulguları kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algı düzeyleri arasında bir fark olmadığını göstermektedir. Ergenlerle gerçekleştirilen araştırma bulgularının bazılarında kızların problem çözme becerilerinin erkeklerden yüksek olduğu, bazılarında da tersi durum gözlenmiş (Ferah, 2000'den akt., Demirci Danışık ve Erdur-Baker, 2005), bazı çalışmalarda ise bu çalışmada olduğu gibi anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Basmacı, 1998'den akt., Demirci Danışık ve Erdur-Baker, 2005). Bulgulardaki bu tutarsızlık,

problem çözme becerisi algısının çok boyutlu olmasından kaynaklanmış olabilir. Birçok araştırmada aynı aracın kullanılmış olmasına karşın, alt ölçeklerden alınan puanlar yerine, toplam puan üzerinden karşılaştırmalar yapılmış olması da, sonuçlardaki çeşitliliği-tutarsızlığı etkilemiş olabilir. Gelecekteki araştırmaların PÇE'nin *Kaçıngan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Planlı Yaklaşım, Aceleci Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Düşünen Yaklaşım* gibi alt ölçekleri bazında gerçekleştirilmesi daha ayrıntılı bilgi sağlayabilecektir.

Araştırmada öğrencilerin şiddetle karşılaştıkları yerler incelendiğinde, en yoğun olarak okuldan eve dönüş yolunda, daha sonra sırasıyla bahçe, tuvalet-soyunma odası, okula gidiş yolu, sınıf, okul çevresi ve okulun koridorlarında şiddetle karşılaştıkları gözlenmiştir. Şiddetle karşılaşılan yerlerin kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre sıralamasına bakıldığında, her iki grupta da, grubun bütününe büyük ölçüde benzer bir sıralama göze çarpmaktadır. Bu sıralama ülkemizde lise (Durmuş ve Gürcan, 2005; Öğülmüş, 1995; Yurtal ve Cenkseven, 2007) ve ilköğretim çağı öğrencileriyle (Pişkin, 2006) gerçekleştirilen diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bulgular, 1995 yılından günümüze gelene değin okullarda şiddetin sergilendiği yerler açısından bir değişiklik olmadığını yansıtmaktadır. Özellikle 2006 yılından itibaren uygulamaya geçirilen Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi ile gerçekleştirilen çalışmalara rağmen, devam eden bu sorun karşısında farklı yaklaşımların denenmesi gereği açıktır.

Araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının şiddet olayları ile karşılaştıkları yerlere göre farklılık göstermediği, diğer bir deyişle farklı yerlerde şiddetle karşılaşmalarına rağmen, problem çözme becerilerine ilişkin algılarının benzer olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, ergenlerin şiddetle başa çıkma gibi olumlu sonuç potansiyeline sahip problem çözme becerilerini geliştirici deneysel çalışmalar gerçekleştirilerek (Korkut, 2004) etkililiğinin sınanabileceğini düşündürmektedir. Okullarda şiddetle karşılaşılan yerler konusunda ulaşılan bu bilgilerin ışığında, okullarda rehberlik uygulamalarında kullanılmak üzere hazırlanabilecek paket programlar geliştirilebilir. Bu programların içeriğinde literatürde vurgulandığı gibi (Hyman ve Perone, 1998; Korkut, 2004; Lea Maes ve Lievens, 2003; Pişkin, 2002), kendini ifade etme, girişken davranışları geliştirme, iletişim becerileri gibi sosyal becerilerin yanı sıra, şiddetle karşılaşabilecek olası yerler ve bu yerlere göre çeşitlenebilen kendini fiziksel olarak koruma teknikleri, acil durumda destek kaynakları ve iletişim yolları, tanımlanan durumlarla karşılaştıklarında başvurabilecekleri kaynak kişiler ve yasal hakları gibi öğelerin yer alması yerinde olacaktır.

Araştırmanın şiddet türleriyle karşılaşma sıklıklarına ilişkin bulguları, lise öğrencilerinin büyük bir kısmının veri toplama aracında sıralanan şiddet olayları ile ya hiç karşılaşmamış, ya da o güne değin bir kez karşılaşmış olduklarını yansıtmıştır. Bu durum, okulda şiddet sorunu bağlamında sevindirici ve olumlu bir gelişmeyi yansıtan bir bulgu olarak yorumlanabilir. Ülkemizde okulda şiddet, akran zorbalığı başlıklarıyla gerçekleştirilen araştırmalar bulgularına baktığımızda, 1995-2005 yılları arasındaki zaman diliminde, gerçekleştirilen araştırma bulguları (Durmuş ve Gürcan, 2005; Öğülmüş, 1995) öğrencilerin paralarının alınması, özel eşyalarının çalınması olaylarındaki sıklığın devam etmesinin yanında, okul sınırları dışında oluşan ve öğrencilerin yaralanmalarına neden olan toplu kavga olaylarının yüksek oranlara ulaştığını yansıtmıştır. Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi çerçevesinde, Milli Eğitim Bakanlığında sürdürülen çalışmalarla, okullarda alınan önlemlerle ve şiddete karşı duruş konusunda atılan adımlarla fiziksel şiddetin hızının düşürülmekte olduğu düşünülebilir. Ancak bulguların araştırmanın gerçekleştirilmiş olan kente özgü özellikleri yansıtıyor olabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Araştırmanın yukarıda belirtilen, okulda şiddet sıklığı konusundaki umut verici ve sevindirici oranlarına karşılık, en sıklıkla maruz kaldıkları şiddet olaylarına baktığımızda aynı yorumu yapamamaktayız; öğrencilerin en sıklıkla maruz kaldıkları şiddet olayları küfür, alay, hakkında dedikodu yapılması, eşyalarına zarar verilmesi, cinsel içerikli laf atılması ve itilmek gibi deneyimlerdir. Bu tür şiddet içeren davranışlara son on beş yılda, okulda şiddet ve akran zorbalığı ile ilgili olarak lise öğrencileriyle (Durmuş ve Gürcan, 2005; Öğülmüş, 1995) ve ilköğretim çağı öğrencileriyle (Deveci ve ark., 2007; Şirvanlı Özen, 2006 Yurtal ve Cenkseven, 2007) gerçekleştirilmiş diğer araştırmalarda da ağırlıklı olarak gözlenmiş olması ve bu davranışların geçen yıllara rağmen sergilenme sıklığının benzer biçimde sürmesi, şiddetin sözel, duygusal ve cinsel türleri ile mücadelede hala eksikler olduğunu düşündürmektedir.

Ergenler ve şiddet deneyimi ile ilgili olarak yukarıda sunulan bulguların ışığında, okullarda şiddetle mücadelede, ilk ve orta öğretim okullarında, öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olarak, kendini ifade etme, duyguları anlama, hemcins ve karşı cinsle iletişim kurma becerilerini geliştirme amaçlı programlarının geliştirilerek uygulanması anlamlı olacaktır. Bu çalışmaların özellikle şiddete yönelim ve şiddetten korunma bağlamında izleme ölçümleriyle irdelenmesi, çalışmaların etkililiği konusunda bilgi sağlayabilecektir. Aslında yürürlükte olan Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi, bu tür çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için çok uygun yasal bir ortam sağlayabilmektedir. Genelge doğrultusunda her

okulda “Şiddeti Önleme Eylem Komisyonu” oluşturulmuştur. Bu komisyonda okul personelinin okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri görevlendirilmektedir. Genelge doğrultusunda bu komisyonların, oluşturuldukları okulda, o okula özgü sorunları, kaynakları ve fiziki çevreyi dikkate alarak ‘şiddeti önleme çalışmaları eylem planı’ hazırladıkları bilinmektedir. Bu çalışmaların hedeflerine ulaşmasında MEB-Üniversiteler işbirliğinin sağlanması beklenen bir gelişmedir. Üniversitelerin özellikle rehberlik ve psikolojik danışma, ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi ve planlaması gibi programlarının teknik desteği ile Şiddeti Önleme Eylem Komisyonlarının okullarda şiddet sorununun çözümünde etkinleşmeleri umut edilen bir gelişmedir.

Araştırmada, şiddet olayları farklı düzeylerde karşılaşan öğrencilerin problem çözme becerileri algılarının farklı olup olmadığı da incelenmiştir. Diğer bir deyişle, problem çözme becerisini daha düşük olarak algılayan ergenler, söz konusu becerilere ilişkin algıları yüksek düzeyde olan akranlarına göre şiddete daha mı çok maruz kalabilmektedirler? Bulgular, şiddet olayları ile nadiren karşılaşanların problem çözme becerilerine ilişkin algı düzeylerinin, şiddet olayları ile ara sıra ve sık sık şiddet olayları ile karşılaşan ergenlerden yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Problem çözme becerisini düşük düzeyde algılayan öğrencinin daha yüksek sıklıkla şiddetle karşılaşması yönündeki bu bulgu, şiddet sergileyen öğrencilerinin özellikleriyle ilgili diğer araştırma bulgularıyla tutarlı görünmektedir. Araştırma bulguları, örneğin kurban ve zorba çocukların, bu özellikleri taşımayan akranlarına göre daha yalnız ve akademik başarılarının daha düşük olduğunu (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005), çocukların ve ergenlerin akran zorbalığına maruz kalışlarında olumsuz benlik imgesinin önemli rolünü olduğunu (Şirvanlı Özen, 2006), işbirliği yapma eğilimi düşük ergenlerin zorba ve zorbalıktan kaçınan tutumları sergilediklerini (Aypay ve Durmuş, 2008) göstermektedir. Zorba ve kurban lise öğrencilerinin içedönüklük-dışadönüklük, utangaçlık ve özsaygı özellikleriyle ilgili bulgularla (Pişkin ve Ayas, 2005), kendilerine sorulan şiddetin nedenlerini; iletişim becerilerinden yoksun olma, kendine güvensizlik, başarısızlık, yalnızca kendilerini ve kendi çıkarlarını düşünme gibi özellikler olarak sıralayan lise öğrencilerinden elde edilen bulgular (Durmuş ve Güracan, 2005) öğrencilerin şiddetle karşılaşma risklerini yükselten kişilik özellikleriyle, kişisel özellikleri hakkında fikir vermektedir. Ancak sunulan bu araştırmada, şiddet olayları ile karşılaşma düzeylerine göre üç gruba ayrılmış olan öğrencilerin problem çözme becerileri algılarında yukarıda açıklandığı gibi fark belirlenmesine karşın, hesaplanan etki bü-

yüklüğü korelasyonunun görece düşük olması, öğrencilerin problem çözme becerisi algılarındaki değişkenliğin çok az bir kısmının (%3) şiddetle karşılaşma düzeylerine bağlanabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, lise öğrencisi ergenlerin şiddetle karşılaşmalarını etkileyebilen ve henüz üzerine durulmamış olan faktörler üzerinde çalışmaya gereksinim olduğunu yansıtmaktadır.

Bu araştırmada, şiddet olayları çok sık karşılaşan öğrencilerin kişisel özelliklerinden biri olarak problem çözme becerisi algısının, yaş, cinsiyet gibi özelliklerine göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Bu amaçla araştırma grubunda yer alan (ayda birkaç kez-hemen hemen her gün gibi) sık sık şiddete maruz kalan (bir anlamda mağdur/kurban olan) öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde analiz yapılmıştır. Ancak, şiddet olayları ile sık sık karşılaşan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarının yaşlarına, cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı gibi, bu değişkenlerin ortak etkilerinin de anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bulgular şiddetle karşılaşma sıklığı yüksek olan öğrencilerin yaşa ve cinsiyetlerine bağlı olmaksızın, problem çözme becerileri algılarının benzer sınırlılıkla olduklarını yansıtmaktadır.

Sunulan araştırmanın son iki bulgusu birlikte değerlendirildiğinde, ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları şiddetle karşılaşma sıklıklarına göre fark ederken, çok yoğun olarak karşılaşanların söz konusu algılarının cinsiyet ya da yaşa bağlı olarak değişmemesi, şiddetten mağdur olan ergenler için özel gereksinimlerini dikkate alan iyileştirici rehberlik hizmetlerinin sunulmasının işlevsel olabileceğini düşündürmektedir. Okullarda şiddet mağduru olan öğrencileri kapsayan deneysel çalışmalarla problem çözme becerilerinin ve bu becerilerin yaşama aktarımının değişip-değişmeyeceği, izleme ölçümleriyle de kalıcı olup olmadığı gerçekleştirilecek deneysel çalışmalarla sınanabilir.

Bu araştırmada lise öğrencilerinin şiddetle karşılaşma deneyimlerini yordayan değişkenler de incelenmiş ve şiddetin en güçlü yordayıcısının öğrencilerin problem çözme becerisi algısı olduğu, bunu sırayla cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve okul türü değişkenlerinin izlediği görülmüştür. Bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin problem çözme konusunda etkililikleri arttıkça, şiddetle karşılaşma deneyimlerinin azaldığı, şiddetle karşılaşma deneyimlerinin kız öğrencilerde, lise son sınıfta ve yaşları görece küçük olanlarda daha fazla çıkma eğiliminde olduğu görülmektedir. Ek olarak genel lise öğrencilerinin şiddetle karşılaşma deneyimlerinin öğretmen lisesi öğrencilerine göre daha fazla ortaya çıkma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Regresyon analizinin “şiddetle karşılaşma deneyimlerinin kız öğrencilerde daha yüksek olasılıkla çıkma eğiliminde olduğu” bulgusu, ülkemizde yapılmış diğer araştırma bulgularıyla (Deveci ve ark., 2007; Kepenekçi, ve Çınkır, 2006; Öğülmüş, 1995; Pişkin, 2006; Yurtal ve Cenkseven, 2007) uyusmaktadır. Diğer araştırmalarda erkek öğrencilerin daha çok fiziksel şiddetle, kızların ise sözel, duygusal ve cinsel şiddet olaylarıyla karşılaştıkları, şiddetin yoğunluğu ve/veya gözle görülür zararlar açısından erkek öğrencilerin öne çıktığı gözlenmiştir. Ancak bu araştırmada araştırma grubundaki öğrencilerin karşılaştıkları şiddet olaylarının özelliklerine bakıldığında, fiziksel şiddetin çok düşük, buna karşılık sözel, duygusal ve cinsel şiddet olaylarıyla karşılaşma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Oranı yüksek olan şiddet türleri de, ilgili literatürde de görüldüğü gibi, kızlara yönelik olarak geliştirilenlerdir. Bu yönüyle bulgular, okullarda şiddetle karşı uygulanan stratejilerle, ergenlerdeki şiddet eğiliminin tür ve hedef değiştirmekte olduğunun işareti olabilir. Kuşkusuz böylesi bir değişimin varlığı, yakın gelecekte gerçekleştirilmesi umulan, evreni temsil eden araştırmalarla sına-nabilir. Ancak, bu haliye de göz ardı edilmemesi gereken ve ileri araştırmalarla irdelenmesi gereken bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın regresyon analizi bulgularına göre; araştırmada ele alınan yordayıcı değişkenler, öğrencilerin şiddetle karşılaşma deneyimlerinin yalnızca %10'unu açıklayabilmektedir. Diğer bir deyişle, bu beş yordayan değişken tarafından açıklanamayan %90'lık bir varyans olduğu ve bu varyansı açıklayan farklı değişkenlerin de var olduğu gözden kaçırılmaması gereken önemli bir bulgudur. Nitekim şiddete yönelen ve/veya mağdur olan çocuk ve ergenlerin kişilik özellikleriyle ilgili olarak gerçekleştirilmiş araştırmalarda da konunun çeşitli kişilik özellikleriyle ilişkilerinin irdelenmesi önerilmektedir (Aypay ve Durmuş, 2008; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Bu araştırmada gözlenen varyansın yüksekliği, liselerde ergenlerin şiddetle karşılaşma olasılığı hakkında henüz bilinmeyen faktörlerin varlığının işareti olabilir. Bu faktörleri belirlemeden ve belirlenen faktörleri ele alan müdahaleleri sına-madan, şiddeti ortadan kaldırmanın, daha gerçekçi bir ifade ile ergenleri şiddetle karşı korumanın ulaşılabılır bir hedef olamayacağı söylenebilir.

Ergenlerin şiddetle karşılaşma durumları, sıklıkları ve problem çözme becerileriyle ilişkilerine ışık tutması umulan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Araştırma Eskişehir ili merkezinde yer alan okullara devam eden öğrencilerden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı da, ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algularının kullanı-

lan kendi bildirimine dayalı (self-report) envanterin, şiddetle karşılaşma deneyimlerin de anketin sınırlılıkları ile ölçüyor olmasıdır. İlgili literatürde şiddetle ilgili olarak hedef kitleden bilgi toplamanın önemi vurgulanırken, bu bilgiyi alma biçiminin çok önemli olduğu ve şiddetten etkilenme dereceleri hakkında bilgiyi almaya çalışırken, ergenlerin bir kez daha zarar görmelerine neden oluna-bildiği belirtilmektedir (Ybarra, Langhinrichsen-Rohling, Friend ve Diener, 2009). Bu araştırmada da sözü edilen bu noktaya azami özen gösterilerek sorular hazırlanmıştır. Bu özen, anket maddelerine ek bir sınırlılık da getirmiştir. Dolayısıyla, araştırmada karşılaşılan şiddet türleri ve karşılaşma alanları anket formunda belirtilen maddelerle sınırlı olmaktadır. Samimi yanıt verme olasılıklarını yükseltmek amacıyla, bu araştırmada öğrencilerin kendilerinin ne tür şiddete başvurduğu, karşılaştıkları şiddeti (akran, daha büyük ya da küçük yaş grubunda olan öğrenciler, hemcins ya da karşı cins, öğretmen gibi) kimin sergilediğine ilişkin sorular sorulmamıştır. Öte yandan, ankette (dövülme, alay edilmesi, küfür edilmesi, itilme ve tehdit edilme gibi) hem akranlarca, hem de okul yöneticisi, öğretmenler gibi yetişkinler tarafından sergileyebilen şiddet türlerine yer verilmiştir. Öğrencilere okulun hangi bölgelerinde şiddetle karşılaştıkları sorularak ve idare, öğretmenler odası, rehberlik birimi gibi yerleri seçeneklere yerleştirilerek, öğrencilerin şiddet kaynakları hakkındaki bilgiye dolaylı olarak ulaşma yolu izlenmiştir.

Sunulan araştırma, problem çözme becerisi algısının ergenleri şiddetten koruma konusundaki olumlu, ancak sınırlı etkisini yansıtmaktadır. Şiddet deneyimini açıklamada hala bilinmeyen pek çok faktörün varlığını yansıtan bulgular, farklı kişilik özellikleri ve becerilerin işlevlerini irdelemenin gereğini yansıtmaktadır. Ülkemizde okullardaki şiddetle ilgili betimsel araştırmaların geliştirilerek, şiddetle karşılaşan ve karşılaşmayan öğrencilerin ayırt edici özelliklerine, şiddetin nedenlerine, hangi ihtiyaçlarla ortaya çıktığına, ne tür şiddet olaylarının ne yoğunlukla yaşandığına ilişkin sorulara yanıt verilmesi gerekmektedir. Okulda şiddet konusundaki betimsel araştırmaların bulgularından yararlanarak geliştirilecek programların uygulamalarıyla ve alınabilecek işlevsel önlemlerle, ülkemizde şiddetle karşı etkin adımlar atılabileceği düşünülmektedir.

# School Violence: To What Extent do Perceptions of Problem Solving Skills Protect Adolescents?

Ayşe Sibel TÜRKÜM<sup>a</sup>

Anadolu University

## Abstract

This study examined whether adolescents' perceptions of problem solving skills differ according to their sex, experiences of exposure to violence, age and grade, and the variables predicting their experiences of exposure to violence. Data were collected from 600 (298 females, 302 males) 14-19 year-old students attending various types of high schools in central Eskişehir. The Problem Solving Inventory and a questionnaire were used in the study. Findings of the study revealed that students' perceptions of problem solving skills do not change according to their sex and the place they are exposed to violence. Adolescents' perceptions of problem solving skills differ in accordance with the level of their exposure to violence; perception level of the problem solving skills of the students rarely exposed to violence is higher than that of the students exposed to violence occasionally or often. Perception level of the adolescents who are often exposed to violence does not change depending on their sex and age. The variables predicting adolescents' experiences of exposure to violence are listed as perceptions of problem solving skills, sex, grade, age, and school type. In conclusion, the adolescents' perceptions of problem solving skills are partially effective in protecting them against school violence. The place of the skills training programs -particularly the ones that aimed at prevention of and protection from violence- in the content of counseling programs was discussed.

## Key Words

School Violence, Adolescent, Places of Exposure to Violence, Experiences of Exposure to Violence, Problem Solving Skills, Prevention of School Violence.

As it is globally around the world, violence is one of the most important problems threatening the physical and mental health of people in Turkey as well. Although, for children and adolescents, school is a place that is equipped with the characteristics which mitigate the traumatic effects of violence in social domains, it may be a source of violence itself. School violence may include all types of violence such as emotional, verbal, physical, sexual, economic, etc. School violence is fed by peer bullying among students (Baker & Kavşut, 2007; Canseven Önder & Yurtal, 2008; Everett & Price, 1995; Janosz et al., 2008; Malek, Chang, & Davis, 1998; Pişkin, 2002; Quinn, Bell-Ellison, Loomis, & Tucci, 2007; Ybarra et al., 2009), dif-

ferent types of violence erupting between students and school staff (Daniels, Bradley, & Hays, 2007; Gözütok, Er, & Karacaoğlu, 2006; Hyman & Perone, 1998; Khoury-Kassabri, 2006; Lea Maes & Lievens, 2003; Tural Kurul, 2006), and the external sources around the school.

Our knowledge with regard to school violence in Turkey is mainly based on the findings of the studies on peer bullying (Cenkseven Önder & Yurtal, 2008; Deveci, Acik, & Ayar, 2007; Durmuş & Gürkan, 2005; Kepenekçi & Çınkır, 2006; Öğülmüş, 1995; Pekel-Uludağlı & Uçanok, 2005; Pişkin, 2006; Pişkin & Ayas, 2005; Sümer & Aydın, 1999; Şirvanlı Özen, 2006). However, fighting against violence effectively also requires obtaining information on the personal characteristics and personality traits of the children and adolescents exposed to violence (Avcı & Güçray, 2010; Aypay & Durmuş, 2008; Marvin, Malek, Chang, & Davis, 1998; Pişkin & Ayas, 2005; Spriggs, Halpern, Herring, Victor, & Schoenbach, 2009; Şirvanlı Özen, 2006; Vittes, Susan, & Sorenson, 2006). Limited research findings

<sup>a</sup> *Correspondence:* Assoc Prof. Ayşe Sibel TÜRKÜM, Anadolu University, College of Education, Department of Educational Science, Yunus Emre Campuss 26470 Eskişehir/Turkey. E-mail: as-turkum@anadolu.edu.tr. Phone: +90 222 335 0580 Fax: +90 222 335 0579.

related to the children and adolescents exposed to school violence -i.e. the victims- are not sufficient to shape and form the content of counseling programs run at schools (Korkut, 2004). This study, conducted in the light of this approach, examined whether the problem solving skills of adolescents differ according to their sex, experiences of exposure to violence, age and grade, and it also examined the variables predicting their experiences of exposure to violence. More specifically, the answers to the following questions were searched in our study:

- 1- Do the students' perceptions of problem solving skills differ according to their sex, place of exposure to violence, or the frequency of exposure to violence?
- 2- Do the perceptions of problem solving skills of the students who are frequently exposed to violence differ according to age and sex?
- 3- Are the students' experiences of exposure to violence predicted by the perceptions of problem solving skills, the type of violence, the type of school, sex, age, and grade variables?

## Method

### Model

This study is a quantitative and relational study aimed at examining the relationships between the variables. The data were collected by means of a questionnaire and a self-report Likert-type scale.

### Participants

In the study, three regions of central Eskişehir, representing three different socio-economic levels, were identified and the data were collected by randomly selecting one 1<sup>st</sup>, one 2<sup>nd</sup>, one 3<sup>rd</sup> and one 4<sup>th</sup> grade classes from each high school of different type. The research was carried out with the data gathered from 298 female (49.67%) and 302 male (50.33%) -600 in total- high school students. Students were in 14-19 age range and, average age was 16.39 with a standard deviation of 1.06. Thirty percent of the participants were 3<sup>rd</sup> grade students and 18.8% of them were 4<sup>th</sup> grade students.

### Instruments

The Problem Solving Inventory (PSI) -developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted to Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993) - was used in this study to measure the problem solving skills of students. Related studies reveal validity

and reliability of this instrument (Şahin, Şahin, & Heppner, 1993). Demographic features -such as age, school, grade, sex, parents- and violence experiences of the students were gathered with the help of a questionnaire adapted from the another instrument (Türküm, Eraslan-Çapan, Ergun-Başak, & Aşıcı, 2009).

### Procedures

A permit for data collection was obtained from the Ministry of National Education, and the data were gathered in the selected schools and classes by a doctoral student studying psychological counseling and guidance. Data collection procedure was carried out by providing students with the appropriate environment and sufficient time for answering the questions in groups in the classroom.

### Data Analysis

Research data were analyzed via variance analysis, chi-square and regression analysis techniques (Büyüköztürk, 2009; Cohen, 1988; Pallant, 2005).

## Results

To answer the first research question, the PSI scores of the students were compared according to sex variable; and it was found that the PSI scores of the students did not differ significantly according to sex ( $t_{592}=1.77, p>.05$ ). Students were grouped according to the place of exposure to violence and it was observed that they were exposed to violence the most while returning home from school. Regarding all the students, the order of the places of exposure to violence from the most to the least were found to be the schoolyard, the lavatory-changing rooms, the road to school, the classroom, the places near the school, and the school corridors. Regarding the sex-based order of the places of exposure to violence of the female and male students, the order valid for both groups was found to be quite similar to the whole group. A chi-square test was used to find the answer to the second research question. The findings revealed that there was statistically no significant difference between the PSI scores and the places of exposure to violence ( $\chi^2_{7,600} = 9.46, p>.05$ ). The frequency of students' exposure to physical, emotional, sexual and verbal types of violence was also examined. It was observed that most of the students (at varying rates between 77.5% and 98.8%) had never been exposed to violence cases sorted above, or had been exposed to such cases just once. On the other hand, it was found that the violence cases most frequently ex-



perceived by the students were “swear” by 16.3%, “mock” by 11.2% , “damage to their belongings” by 7.5%, “being pushed” by 7.2%, “backbiting” by 6.3% and “being made a sexual pass at” by 6.2%. Similarly, it was revealed that the violence cases occasionally experienced by the students were “harm to their belongings” by 7.3%, “swear” by 6.2%, and “mock” by 5.5%. The violence cases rarely experienced by them were “being injured with a knife, gun, or pocketknife” by 98.8%, “being robbed” by 98.0%, and “being beaten” by 97.5%. The findings of one-way analysis of variance (ANOVA) revealed that the PSI scores of students differed significantly according to their levels of exposure to violence ( $F_{2,597} = 10.64, p < .01, \eta^2 = .03$ ). A Scheffé’s test was then applied to examine the source of the statistically significant differences. According to the results of the Scheffé’s test, the perception of problem solving skills of the students rarely exposed to violence ( $\bar{x} = 90.50, ss = 18.92$ ), was significantly better than that of the students occasionally exposed to violence ( $\bar{x} = 95.53, ss = 18.23$ ); also, the perception of problem solving skills of the students rarely exposed to violence ( $\bar{x} = 90.50, ss = 18.92$ ) was significantly better than that of the students frequently exposed to violence ( $\bar{x} = 100.10, ss = 17.48$ ).

Two-way analysis of variance (ANOVA) was applied to the research data to answer the second research question. The results revealed that the PSI scores of the students frequently exposed to violence cases did not differ significantly according to age variable ( $F_{1,152} = 1.60, p > .05$ ). It was also observed that the PSI scores of the students did not differ significantly according to sex variable ( $F_{1,152} = 0.00, p > .05$ ). It was also seen that the common effect of the sex and age variables was not significant ( $F_{1,152} = 0.14, p > .05$ ).

A hierarchical regression analysis was made to answer the third research question. The experience of exposure to violence was predicted significantly by problem solving skills ( $F_{1,598} = 23.66; p < .05$ ) in the first model; by problem solving skills ( $F_{2,597} = 19.92; p < .05$ ) and sex ( $F_{2,597} = 19.92; p < .05$ ) in the second model; by problem solving skills ( $F_{3,596} = 17.60; p < .05$ ), sex ( $F_{3,596} = 17.60; p < .05$ ) and grade ( $F_{3,596} = 17.60; p < .05$ ) in the third model; by problem solving skills ( $F_{4,595} = 15.07; p < .05$ ), sex ( $F_{4,595} = 15.07; p < .05$ ), grade ( $F_{4,595} = 15.07; p < .05$ ) and age ( $F_{4,595} = 15.07; p < .05$ ) in the fourth model; and by problem solving skills ( $F_{5,594} = 13.57; p < .05$ ), sex ( $F_{5,594} = 13.57; p < .05$ ), grade ( $F_{5,594} = 13.57; p < .05$ ), age ( $F_{5,594} = 13.57; p < .05$ ) and type of school ( $F_{5,594} = 13.57; p < .05$ ) in the fifth model.

## Discussion

In this study, which examined the experiences of exposure to violence of the adolescents attending high school in terms of the problem solving skills, it was observed that the problem solving skills of the adolescents were partially effective on their self-protection against violence experienced at school.

The findings of the study revealed that there was statistically no significant difference between the problem solving skills of female and male students (Arslan, 2010). While the findings of some studies conducted on adolescents in Turkey suggest that problem solving skills of females are superior to those of males, findings of some other studies suggest the opposite. In addition, in some similar studies (Demirci Danışık & Erdur-Baker, 2005; Korkut, 2004), no significant difference between these variables was found. The diversity of the findings may arise from the fact that problem solving skills are multi-dimensional and also that comparisons are made in many studies -as well as the present one- on the basis of the total score obtained from the tools measuring these abilities. Conducting future studies on the sub-scales of PSI can provide more detailed information.

Examination of the places where students were exposed to violence showed that they were exposed to violence most frequently on the way to home from school, followed by the schoolyard, the lavatory-changing rooms, the road to school, the classroom, the places near the school, and the school corridors, in order of frequency. Regarding the sex-based order of the places of exposure to violence of the female and male students, the order valid for both groups was found to be quite similar to the whole group. This order is consistent with the findings of the studies conducted on high school students in Turkey in the last 15 years (Durmuş & Gürcan, 2005; Öğülmüş, 1995; Pişkin, 2006; Yurtal & Cenkseven, 2007). In spite of the important steps taken in the last five years towards the fight against violence under the leadership of the Ministry of National Education (Bilge, 2009), it is observed that “the places of contact with violence sources pursue their functions!”

The study revealed that the problem solving skills of the students did not differ according to the place of violence. In other words, although they were exposed to violence in different places, they had similar problem solving skills. This finding reflects the importance of focusing on studies aimed at developing the problem solving skills of the adolescents such as coping with violence, which have the potential to produce successful results. In the light of the existing information on the places of school violence,

package programs (e.g. Orpinas, Parcel, Mcalister, & Frankowski, 1995; Simon et al., 2009) can be developed to be used in counseling work at schools. It will be appropriate for the programs to involve the elements such as possible places of violence and the physical self-protection abilities varying according to such places; emergency support sources and ways of communication; the people they can consult with when encountered with the defined cases; legal rights as well as social skills.

Research findings with regard to the frequency of exposure to different types of violence, revealed that majority of the high school students either once exposed or never exposed to the violence cases sorted in the data collection tool. This may be interpreted as a finding that reflects a gratifying and positive development in the context of school violence problem because the findings of different studies on school violence and peer bullying (Durmuş & Gürcan, 2005; Öğülmüş, 1995), carried out on the same age groups between 1995 and 2005, reflected that, in addition to maintenance of the frequency of robberies and stealing personal belongings, the mass fights exceeding school borders and causing injuries reached to high rates. It may be considered that the studies carried out in the frame of the Circular on Prevention of Violence issued by the Ministry of National Education (Okul- larda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi, 2006), the precautions taken at schools and the attitudes developed against violence, have decreased the number of physical violence cases.

In spite of the promising and gratifying rates mentioned in this study in relation to the frequency of school violence, we cannot make the same comments when we look at the cases of violence the students are most frequently exposed to. The cases that students experience most frequently are the cases such as being sworn, being mocked, being backbiten, experiencing damage to their belongings, being made a sexual pass at and being pushed. Given that such violent behavior has been observed in the last fifteen years in the studies (Deveci et al., 2007; Durmuş & Gürcan, 2005; Öğülmüş, 1995; Şirvanlı Özen, 2006; Yurtal & Cenkeven, 2007) carried out on school violence and peer bullying among high school and primary education students, and given that the frequency of this behavior remains at the similar rates despite the years passed, it may be thought that there are still gaps in the fight against verbal, emotional and sexual violence.

The findings that the students with low problem solving skill are frequently exposed to violence seem to be consistent with the findings of the other studies conducted in Turkey on the traits of the students displaying violence or exposed to violence.

Findings of the present study revealed that, for example, victim and bullying children are lonelier and have lower academic achievements than their peers not having these traits (Pekel-Uludağlı & Uçanok, 2005), and that negative self-image has an important role in the children's and adolescents' exposure to peer bullying (Şirvanlı Özen, 2006). The findings about the introversion-extroversion, shyness and self-esteem traits of the victim and bullying high school students (Pişkin & Ayas, 2005), and the findings obtained from the high school students listing the reasons of violence as the traits such as lacking communication skills, lack of self-confidence, failure and self-interest (Durmuş & Gürcan, 2005) show us that the students' personal characteristics and personality traits as factors increasing their chance to be exposed to violence. Current findings give rise to the thought that helping students in improving their problem solving skills may ensure self-protection of these students from violence. This idea can be tested by the findings of future experimental studies.

Another finding obtained in the present study reveals that, the students with high frequency of exposure to violence have similar limited problem solving skills, regardless of their age and sex. This finding reflects the importance of providing particular counseling services, considering special requirements of victims, the students who are being exposed to violence.

Examination of the variables predicting high school students' experiences of exposure to violence revealed that the most effective predictor is problem solving skills of the students, which is followed in order of effectiveness by the variables of sex, grade, age and type of school. Based on the findings, it is observed that the more efficient the students become in problem solving, the less they experience exposure to violence, and that female students tend to have more experiences of exposure to violence. The research findings reflect that the younger the students in the fourth grade are, the more they are exposed to violence. Additionally, students of the general high schools tend to be exposed to violence more than the students of the teacher education high schools. However; these variables can explain only 10% of the violence exposure of students. In other words, there is an important finding which should not be ignored; that the remaining 90% of the variance cannot be explained by these five variables and that there are different variables explaining this variance. This means that there are still unknown factors affecting adolescent high school students' exposure to violence. It is clear that protecting adolescents from possible violence cannot be achieved without determining these other factors.

## References/Kaynakça

- Arslan, C. (2010). Öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin, strese başa çıkma ve kişiler arası problem çözüme açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 7-43.
- Avcı, R. ve Güçray, S. S. (2010). Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, aile bireylerine ilişkin problemler, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 45-76.
- Aypay, A. ve Durmuş, E. (2008). Zorba, kendine güvenen ve zorbalıktan kaçınan tutumları sergileyen lise öğrencilerinin işbirliği yapma karakter özelliği açısından değerlendirilmesi. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 23-42.
- Baker, Ö. E. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 31-42.
- Basmacı, K. S. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bilge, F. (2009). Aileci demokrasi, çocuk hakları, istismar ve ihmal. A. S. Türküm (Ed.), *Anne baba eğitimi* içinde (s. 199-226). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı* (10. bs). Ankara: Pegem/A Yayıncılık.
- Cenkseven Önder, F. ve Yurtal, F. (2008). Zorba, kurban ve olumlu özellikler taşıyan ergenlerin aile özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 805-832.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 652-659.
- Deveci, S. E., Acik, Y., & Ayar, A. (2007). A survey of rate of victimization and attitudes towards physical violence among school-aged children in Turkey. *Child: Care, Health and Development*, 34 (1), 25-31.
- Demirci Danışık, N. ve Erdur-Baker, Ö. (2005). Ergenlerde sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve problem çözüme. *3P Dergisi*, 13 (3), 161-167.
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65 (5), 1385-1397.
- Durmuş, E. ve Gürcan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 253-269.
- Everett, S., & Price, J. (1995). Students' perceptions of violence in the public schools: The met Life survey. *Journal of Adolescent Health*, 17, 345-352.
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının ve problem çözüme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, F. D., Er, K. O. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2006). *Okulda dayak: 1992 ve 2006 yılları karşılaştırması*. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumunda sunulan bildiri (s. 227-235). <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1595.pdf> adresinden 05 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal Problem Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36, 7-27.
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S., & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43 (6), 600-608.
- Kepekçi, Y. K., & Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30, 1993-204.
- Khoury-Kassabri, M. (2006). Student victimization by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 30, 691-707.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lea Maes, L., & Lievens, J. (2003). Can the school make a difference? A multilevel analysis of adolescent risk and health behaviour. *Social Science & Medicine*, 56 (3), 517-529.
- Malek, M., Chang, B., & Davis T. (1998). Fighting and weapon-carrying among seventh-grade students in Massachusetts and Louisiana. *Journal of Adolescent Health*, 23 (2), 94-102.
- Marvin, K., Malek, M. K., Chang, B. H., & Davis, T. C. (1998). Self-reported characterization of seventh-grade students' fights. *Journal of Adolescent Health*, 23 (2), 103-109.
- Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi. (2006). <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/okullardasiddet.htm> adresinden 04 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Orpinas, P., Parcel, G. S., Mcalister, A., & Frankowski, R. (1995). Violence prevention in middle schools: A pilot evaluation. *Journal of Adolescent Health*, 17 (6), 360-371.
- Öğülmüş, S. (1995). *Okullarda (lisederde) şiddet ve saldırganlık* (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Pallant, J. (2005). Using Graphs to Describe and Explore the Data (Ch 7). In *SPSS survival manual* (2nd ed). Sydney: Allen & Unwin.
- Pekel-Uludağı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 77-92.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531-562.
- Pişkin, M. (2006, Mart). *Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi*. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumunda sunulan bildiri. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü ve UNICEF, İstanbul.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005, Eylül). *Akranlarına zorbalık yapan (zorba) ve zorbalığa uğrayan (kurban) lise öğrencilerinin "içedönüklük-dışadönüklük", "utangaçlık" ve "özsaygı" değişkenleri bakımından incelenmesi*. VIII. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Quinn, G., Bell-Ellison, B., Loomis, W., & Tucci, M. (2007). Adolescent perceptions of violence: Formative research findings from a social marketing campaign to reduce violence among middle school youth. *Public Health*, 121 (5), 357-366.

Simon, T. R., Ikeda, R. M., Smith, E. P., Reese, L. E., Rabiner, D. L., Miller, S. et al., (2009). The ecological effects of universal and selective violence prevention programs for middle school students: a randomized trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77 (3), 526-542.

Spriggs, A. L., Halpern, C. T., Herring, A. H., Victor J., & Schoenbach, V. J. (2009). Family and school socioeconomic disadvantage: Interactive influences on adolescent dating violence victimization. *Social Science & Medicine*, 68, 1956-1965.

Sümer, Z. H., & Aydın, G. (1999). Incidence of violence in Turkish schools: A review. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21, 335-337.

Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4), 379-396.

Şirvanlı Özen, D. (2006, Mart). *Akran zorbalığına maruz kalmanın olası yordayıcıları ve cinsiyet ile yaşa bağlı değişim*. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumunda sunulan bildiri. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü ve UNICEF, İstanbul.

Tural Kurul, N. (2006). *Okul kültürü içinde şiddet*. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumunda sunulan bildiri (s. 237-250). <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1595.pdf> adresinden 05 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.

Türküm, A. S., Eraslan-Çapan, B., Ergun-Başak, B. ve Aşıcı, N. (2009). *Öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının okullarda şiddete ilişkin algıları: Eskişehir ilinde bir çalışma*. Yayınlanmamış araştırma raporu, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

Vittes, K. A., Susan B., & Sorenson, S. B. (2006). Risk-taking among adolescents who say they can get a handgun. *Journal of Adolescent Health*, 39 (6), 929-932.

Ybarra, M. L., Langhinrichsen-Rohling, J., Friend, J., & Diener M. (2009). West impact of asking sensitive questions about violence to children and adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 45 (5), 499-507.

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (28), 1-13.

### **Teşekkür:**

Araştırmanın veri toplama işlemlerindeki katkısı nedeniyle Ar. Gör. Bircan Ergün Başak'a, istatistiksel çözümleme yöntemlerinin seçimi konusundaki katkısı nedeniyle Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e ve İngilizce özetin anlaşılabilirliği konusundaki katkısı nedeniyle Yrd. Doç. Dr. Özgür Yıldırım'a teşekkürlerimi sunarım.