



T.C

**YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL HİZMET ANABİLİM/ANASANAT DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI**

**OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA SALDIRGANLIK EĞİLİMİ VE AKRAN
ZORBALIĞI GÖSTEREN ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ DEĞİŞTİRMEYE YÖNELİK
EĞİTİCİ DRAMA PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RABİA ŞENER

DANIŞMAN: Doç. Dr. YELİZ OKAY

**YALOVA
HAZİRAN 2023**



YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM/ANASANAT DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA SALDIRGANLIK EĞİLİMİ VE AKRAN
ZORBALIĞI GÖSTEREN ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ DEĞİŞTİRMeye YÖNELİK
EĞİTİCİ DRAMA PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RABİA ŞENER

218118001

DANIŞMAN: Doç. Dr. YELİZ OKAY

YALOVA

HAZİRAN 2023

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez/Proje Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım **“OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA SALDIRGANLIK EĞİLİMİ VE AKRAN ZORBALIĞI GÖSTEREN ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ DEĞİŞTİRMEYE YÖNELİK EĞİTİCİ DRAMA PROGRAMI.”** başlıklı bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi taahhüt ve beyan ederim.

İmza

RABİA ŞENER

ÖN SÖZ

Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi “Çocuklar geleceğimizin güvencesi, yaşama sevincimizdir. Bugünün çocuğunu, yarının büyüğü olarak yetiştirmek hepimizin insanlık görevidir.” sözünden hareketle günümüzde artan akran zorbalığına dikkat çekebilmek, bugün zorbalık uygulayan bireyin, ileriki yaşlarda şiddete meğilli bireye dönüşmesinin önüne geçebilmek amacıyla, sosyal hizmetin koruyucu-önleyici boyutuna dikkat çekmeyi amaçlamak istedim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca benden yardımlarını esirgemeyen, akademik anlamda bana her zaman destek olan ve doğru yolu gösteren sayın danışman hocam Doç. Dr. Yeliz OKAY'a teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans ders aşamasında engin bilgilerinden yararlandığım, yardım ve desteklerini gördüğüm, Prof. Dr. Musa ŞAHİN'e, Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR'e, Prof. Dr. Ali Rıza ABAY'a, Prof. Dr. Bedrettin Kesgin'e, Dr. Öğr. Üyesi Recep Çelik'e, Doç. Dr. Harun Ceylan'a, Doç. Dr. Fatma Kahraman Güloğlu'na, Öğr. Gör. Dr. Metin Öksüz'e, Dr. Öğr. Üyesi Pınar Kütük Yılmaz'a, Doç. Dr. Yasemin Çölgeçen'e sonsuz teşekkürlerimi iletir, şükranlarımı sunarım.

Çalışmamın uygulamalarını gerçekleştirdiğim Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkökul bünyesinde görev yaptığım okuldaki sınıf öğretmenlerimize, sınıflarını bana açtıkları, her türlü yardımı, desteği ve sevgilerini benden esirgemedikleri için çok teşekkürler. Okulun her türlü imkanından yararlanmamı sağlayan değerli İdareci arkadaşlarımıza, yardımlarını esirgemeyen personeline çok teşekkürler. Çalışmalarımı gerçekleştirmemi sağlayan sevgili ilkökul öğrencilerimize ve ailelerine çok teşekkürler ederim.

Son olarak, hayatımın her aşamasında yanımda olan ve beni her konuda destekleyen aileme, arkadaşlarıma çok çok teşekkür ederim.

RABİA ŞENER



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
ÖZET	xvi
ABSTRACT	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı	3
1.2 Araştırmanın Önemi	3
1.3 Temel Problem	4
1.4 Alt Problemler	4
1.5 Hipotezler	5
1.6 Varsayımlar	5
1.7 Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Saldırganlık.....	7
2.2 Saldırganlık Türleri.....	8
2.2.1 Araçsal saldırganlık	8
2.2.2 Kendine yönelik saldırganlık	9
2.2.3 Düşmanlık içeren saldırganlık	9
2.2.4 Fiziksel ve sözel saldırganlık	10
2.3 Saldırganlık Kuramları	11
2.3.1 Biyolojik kuram	11
2.3.2 Psikanalitik kuram	12
2.3.3 Engellenme- saldırganlık hipotezi	13
2.3.4 Sosyal öğrenme kuramı.....	15
2.4 Saldırganlığı Etkileyen Faktörler.....	17
2.4.1 Cinsiyet faktörü.....	17
2.4.2 Aile.....	18

2.4.3 Kültür	20
2.4.4 Kitle iletişim araçlarının etkisi	21
2.5 Saldırganlık ve Akranlar	23
2.5.1 Saldırganlık akran ilişkileri üzerindeki etkisi	23
2.5.1.1 Saldırganlığı gerçekleştiren çocuklar	23
2.5.1.2 Saldırganlığa maruz kalan çocuklar	24
2.6 Akran Zorbalığı	25
2.6.1 Akran zorbalığı türleri	26
2.6.2 Akran zorbalığı gösteren bireylerin özellikleri	28
2.6.3 Akran zorbalığının nedenleri	30
2.6.4. Akran zorbalığı ve yaş ilişkisi	31
2.6.5 Akran zorbalığı ve cinsiyet arasındaki ilişki	33
2.6.6 Akran zorbalığı ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilişkisi	34
2.6.7 Akran zorbalığı, saldırganlık ve şiddet ilişkisi	35
2.6.8 Türkiye’de zorbalığın önlenmesi konusunda yapılan çalışmalar	37
2.7 Okul Sosyal Hizmeti	38
2.7.1 Okul sosyal hizmetinin tarihçesi	40
2.7.2 Türkiye’de okul sosyal hizmeti’nin gelişim süreci	42
2.7.3 Okul sosyal hizmetine kuramsal yaklaşım	44
2.7.3.1 Sistem kuramı	44
2.7.3.2 Ekolojik perspektif	45
2.7.4 Okul ortamında sosyal hizmetinin önemi	47
2.7.5 Okul sosyal hizmet uzmanların rol ve sorumlulukları	48
2.7.6 Okul sosyal hizmeti’nin saldırganlık ve akran zorbalığı ilişkisi	50
2.8 Empati	52
2.8.1 Empatinin bileşenleri	53
2.8.2 Empatinin gelişimi	54
2.8.3 Empati eğitimi	56
2.8.4 Empati ve prososyal davranış	57
2.8.5 Empati, saldırganlık, zorbalık ve antisosyal davranışlar	58
2. 9 Eğitici Drama	59
2.9.1 Drama kavramı	60
2.9.2 Drama’nın tarihi	61
2.9.3 Eğitici dramının önemi	62

2.9.4 Eğitici drama teknikleri.....	64
2.9.4.1 Rol oynama (Role- playing).....	64
2.9.4.2 Rol değiştirme	65
2.9.4.3 Doğaçlama	66
2.9.4.4 Zihinde canlandırma	67
2.9.4.5 Pantomim	68
2.9.4.6 Öykü- olay canlandırma.....	69
2.9.4.7 Resim yapma.....	70
2.9.4.8 Kukla draması	70
2.9.5 Eğitici dramanın faydaları.....	71
2.9.6 Eğitici drama türleri	72
2.9.6.1 Tanışma/ selamlaşma çalışmaları	72
2.9.6.2 İlişki kurma, iletişim ve hareket çalışmaları	73
2.9.6.3 Rahatlama, gevşeme çalışmaları	73
2.9.6.4 Duyu çalışmaları	75
2.9.6.5 Doğaçlama ve yaratıcı etkinlikler	75
BÖLÜM III.....	77
YÖNTEM.....	77
3.1 Araştırmanın Modeli.....	77
3.2 Evren ve Örneklem	77
3.3 Verilerin Toplanması	78
3.3.1 Veri toplama araçları.....	78
3.3.1.1 Kişisel bilgi formu	78
3.3.1.2 Buss-perry saldırganlık ölçeği	78
3.3.1.3 Akran zorbalığını belirleme ölçeği	78
3.4 Uygulama.....	79
3.5 Verilerin Çözümlemesi.....	79
BÖLÜM IV	81
BULGULAR VE YORUMLAR.....	81
4.1 Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu	81
4.2 Ölçeklerden Elde Edilen Betimleyici İstatistikler	84
4.3. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlarla Farklılık Gösterme Analizi.....	86
BÖLÜM V	96
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96

5.1 Sonuç	96
5.2 Öneriler.....	99
KAYNAKLAR.....	103
EKLER.....	119
EK 1: ETİK KURUL KARARI	119
EK 2: MEB İZİN	120
EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	121
EK 4: BUSS-PERRY SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ	122
EK 5: AKRAN ZORBALIĞI BELİRLEME ÖLÇEĞİ.....	124
EK 6: VELİ ONAM FORMU	127
EK 7: SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ KULLANMA İZNİ	128
EK 8: AKRAN ZORBALIĞI BELİRLEME ÖLÇEĞİ KULLANMA İZNİ....	129
EK 9: PROGRAMI OLUŞTURAN DRAMA ETKİNLİKLERİ ÖRNEKLERİ	130
EK 10: ÖZGEÇMİŞ.....	144



KISALTMALAR LİSTESİ

KISALTMALAR

TDK	: Türk Dil Kurumu
NASW	: The National Association of Social Workers
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SSWAA	: The School Social Work Association of America





TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Yönelik Dağılım	81
Tablo 2: Sınıf Düzeylerine Yönelik Dağılım	81
Tablo 3: Kardeş Sayısına Yönelik Dağılım.....	81
Tablo 4: Kardeşler Arası Kaçınıcı Çocuk Sıralamasına Yönelik Dağılım.....	82
Tablo 5: Anne Eğitim Düzeyine Yönelik Dağılım.....	82
Tablo 6: Baba Eğitim Düzeyine Yönelik Dağılım	82
Tablo 7: Ailenin Gelir Düzeyine Yönelik Dağılım	83
Tablo 8: Ailenin Yaklaşım Türüne Göre Dağılım.....	83
Tablo 9: Saldırganlık ve Zorbalık Sıklığına Yönelik Dağılım	83
Tablo 10: Saldırganlık ve Zorbalık Uygulama Sıklığına Yönelik Dağılım	84
Tablo 11. Saldırganlık Ölçek Düzeylerinin Frekans Dağılım Tablosu	84
Tablo 12. Akran Zorbalığı Ölçek Düzeylerinin Frekans Dağılım Tablosu.....	85
Tablo 13: Ön/Son Test Arası Farklılık	86
Tablo 14: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Cinsiyet Karşılaştırma	87
Tablo 15: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Karşılaştırma	88
Tablo 16: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Kardeş Sıralamalı Karşılaştırma.....	89
Tablo 17: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Anne-Baba Birliktelik Karşılaştırma.....	90
Tablo 18. Ölçek Son Test Düzeyleri ile Gelir Düzeyi Karşılaştırma.....	91
Tablo 19: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Kardeş Sayısı Karşılaştırma	92
Tablo 20: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Aile Yaklaşımı Karşılaştırma	93
Tablo 21: Ölçek Son Test Düzeyleri Arasındaki İlişki	95



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil:1 Zorbalık biçimlerinin sınıflandırılması.....	27
Şekil 2: Saldırganlık, şiddet ve zorbalık ilişkisi	36





OKUL SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA SALDIRGANLIK EĞİLİMİ VE AKRAN ZORBALIĞI GÖSTEREN ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ DEĞİŞTİRMeye YÖNELİK EĞİTİCİ DRAMA PROGRAMI

ÖZET

İkinci çocukluk (7-11 yaş) döneminde olumsuz davranışlar görülebilmektedir. Özellikle aile içi şiddete maruz kalmış çocuklarda olumsuz davranışların dışa vurum şekli olan, saldırganlık eğilimi ve akran zorbalığı görülmektedir. Bu durum çocukların gelişimsel özelliklerini olumsuz etkilemekte, ileriki yaşlarda kontrol altına alınmadığında sağlıksız örüntülere neden olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, saldırganlık eğilimi ve akran zorbalığı gösteren çocuklarda davranış değiştirmeyi amaçlayarak eğitici drama uygulamasıyla olumlu pekiştiricilerden yararlanarak olumsuz davranışı değiştirebilmeyi, çocuklarda empati duygusu geliştirebilmeyi ve okul sosyal hizmeti uygulamalarının önemine dikkat çekebilmektir.

Sosyal hizmetin temelinde de yatan çevresi içinde birey ilkesinden hareketle okul sosyal hizmeti uygulamalarında, çocuğu ait olduğu sistemlerle birlikte ele alıp değerlendirmek gerekmektedir. Böylece sorunun temeline inilip sosyal hizmetin koruyucu- önleyici boyutunun harekete geçirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma son zamanlarda ülkemizde ciddi bir sorun haline gelen çocuklarda görülen saldırgan davranışların ve akran zorbalığının önlenmesinde aile, okul, ve çocuk üçlünün önemi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ve tek gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim yılında Kocaeli ili, Körfez ilçesine bağlı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda çocuklara 19 özel eğitici drama etkinliği, aralıklı tekrarlar, tartışma ve destek etkinlikleri uygulanmıştır.

Programın sonuçlarını değerlendirebilmek amacıyla Buss- Perry Saldırganlık Ölçeği, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve saldırgan çocukların özelliklerini ve saldırganlığın ön koşullarını saptamak için de araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın deney grubunda elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS 25) paket programına aktarılarak ön test ve son test aldıkları puanlar açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik istatistiksel analiz yapılmıştır. Verileri frekans, yüzde, t- testi ve ANOVA ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi, 0,05 olarak belirlenmiş, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları düzeyleri ile akran zorbalık ölçeği ve alt boyut düzeyleri arasında birbirleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, Saldırganlık, Okul sosyal hizmeti, Eğitici drama, Empati



EDUCATIONAL DRAMA PROGRAM FOR BEHAVIOR CHANGE IN CHILDREN WITH AGGRESSION TENDENCY AND PEER BULLYING IN THE CONTEXT OF SCHOOL SOCIAL WORK

ABSTRACT

Negative behaviors can be observed in the second childhood (7-11 years). Especially in children who have been exposed to domestic violence, aggression tendency and peer bullying, which are the outward expression of negative behaviors, are observed. This situation negatively affects the developmental characteristics of children and may cause unhealthy patterns when not controlled in later ages.

The aim of this study is to change the negative behavior by using positive reinforcements with educational drama practice, to develop a sense of empathy in children, and to draw attention to the importance of school social work practices by aiming to change behavior in children with aggression tendency and peer bullying.

Based on the principle of the individual in his/her environment, which also lies at the basis of social work, it is necessary to consider and evaluate the child together with the systems to which he/she belongs in school social work practices. Thus, it is necessary to get to the root of the problem and mobilize the protective-preventive dimension of social work. This study aims to reveal the importance of family, school, and child triad in the prevention of aggressive behaviors and peer bullying in children, which have recently become a serious problem in our country. The method of the study was a relational survey method from quantitative research methods and a single-group quasi-experimental model was used.

The study group of this research consists of a total of 27 first, second, third and fourth grade students in the Körfez district of Kocaeli province in the 2022-2023 academic year. In the experimental group, 19 special educational drama activities, intermittent repetitions, discussion and support activities were applied to the children.

In order to evaluate the results of the program, Buss-Perry Aggression Scale, Peer Bullying Scale and Information Form prepared by the researcher were used to determine the characteristics of aggressive children and the prerequisites of aggression.

The data obtained in the experimental group of the study were transferred to the Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS 25) package program and statistical analysis was performed to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores. Data were analyzed using frequency, percentage, t-test and ANOVA. The statistical significance level was determined as 0.05, and it was stated that there was a significant difference if $p < 0.05$ and there was no significant difference if $p > 0.05$.

There was no statistically significant relationship between the levels of aggression scale and its sub-dimensions and the levels of peer bullying scale and its sub-dimensions ($p > 0.05$).

Keywords: Peer bullying, Aggression, School social work, Educational drama, Empathy



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocukların ilk sosyalleştiği kurum ailedir. Aileden sonra çocukların etkileşim kurduğu, toplumsallaştığı bir diğer kurum ise okuldur. Okullar çocukların zamanlarının çoğunu geçirdikleri, akranları ile iletişim kurdukları kurumlardır. Akran ile iletişim kurarken bazı çocuklar saldırganlık eğilimleri ve akran zorbalığı gösterebilmektedir. Bu olumsuz davranışlar önlenmediği takdirde ileriki yaşlarda sağlıksız örüntülere, suç işlemeye, bireyin toplumdan dışlanmasına neden olmaktadır. Okul sosyal hizmeti, koruyucu- önleyici boyutu ile sorun oluşmadan önlemeyi okul-aile- öğrenci iş birliğini sağlanmayı, aileyi bilinçlendirmeyi ve diğer sistemlerde değişim ihtiyacını görerek gerekli müdahale planlarını hazırlamayı amaçlamaktadır. Saldırganlık eğilimleri ve akran zorbalığı gösteren çocuklarda okul sosyal hizmeti uygulaması olarak diğer sistemlerle iş birliği içinde çocuklarda olumsuz davranış yerine olumlu davranış kazandırmaya yönelik, empati duygusunu geliştirecek uygulamalar koordineli bir şekilde yürütülmelidir.

Eğitici drama uygulaması çocuğun rol oynama ile kendisi başkasının yerine koyarak kendini ifade ettiği, duygularını dışa vurduğu bir yöntemdir. Çocuğun iletişim becerilerinin gelişmesine, sosyal hayata ve sosyal hayata katılıma ilgili olmasına olanak tanımaktadır (Akın, 2002). Çocukların hem bedensel hareketlerle hem de tartışarak, değerlendirerek eğlenceli yollarla etkileşimde bulunmalarını ve her çocuğun olduğu gibi kabul edilmesini sağlayan bir tekniktir (Önder, 2006)

Eğitici drama uygulaması ile bilinçaltında yatan, ya da var olan durumlar yansıtılır. Rol oynama, değiştirme, doğaçlama gibi tekniklerden yararlanarak duyguların yansıtılması, etkili iletişimin sağlanması, empati duygusunun geliştirilmesi ile sosyal, duygusal, zihinsel açıdan da gelişmeyi olumlu yönde etkilemektedir.

Ayrıca işbirliği içinde olmayı, diğer bireylerle yardımlaşma ve dayanışma halinde olunması, sorumluluk duygularının gelişmesini de sağlamaktadır. Grup etkinliği olması, sosyalleşmeyi sağlamakta ve çocuğun imgelem gücünden yararlanarak kendini rahatça ifade edebilmesine, çevresini tanımasına, duygularını yansıtmasına olanak tanımaktadır (Genç, 2010).

Çocuklar duygularını ifade edemediğinde ya da istenmeyen davranışlar sergilediğinde akran çevresinden dışlanabilmekte ve engellendikçe daha fazla hırçınlaşmakta, agresifleşmektedir. Gruptaki diğer akranları tarafından önemsenmediğini hissettiğinde, kendilik değerinin gelişiminde sorun yaşamasına neden olmaktadır. Çocuklar arasında olumlu iletişimi sağlayacak yaklaşım ve tekniklere ihtiyaç vardır. Eğitici drama uygulaması bu teknikler açısından önem teşkil etmektedir. Eğitici drama hem çocuğun bedensel hareketlerle, hem düşünerek hem tartışarak oyun yoluyla kendini ifade etmesine olanak tanımaktadır. Eğitici drama uygulaması çocuklar tarafından oyun olarak algılandığı için benimsenmesi, ortama uyum sağlaması daha kolay olabilmektedir. İlköğretim döneminde okul öncesi döneme göre daha baskı hisseden çocuğun rahatlamasına, kendini ifade edebilmesine ihtiyaç vardır. Eğitici drama ile çocukların yaşına, gelişimlerine uygun olarak etkinlikler ile rahatlamaları sağlanmakta ve yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına olanak sağlanmaktadır (Önder, 2006).

Drama rol oynama ile birlikte kendini karşındaki kişinin yerine koyarak rolünü üstlenmesini ve başka biriymiş gibi etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır. Rol alma yeteneği, benlik ve empati gibi yapıları içermektedir (Wright, 2006). Eğitici drama ile zorbalık ve saldırganlık eğilimi gösteren çocuklarda, duygularını ifade edebilmesine, karşındaki kişiyi anlamasına olanak tanıyacak uygun eğitici drama tekniklerinden yararlanılarak çocukta görülen olumsuz kazanımların yerine olumlu kazanımların kazandırılması amaçlanmaktadır.

Tüm bu nedenlerden dolayı eğitici drama uygulaması ile saldırganlık eğilimi ve akran zorbalığı gösteren çocuklarda empati duygusunun gelişimi ve olumlu davranış kazandırma yönelik okul sosyal hizmeti çalışmasının önemine dikkat çekebilmek istedik. Bu sayede sosyal hizmetin temel kuramlarından ekolojik yaklaşımı temel alarak çocuğu tek başına değil, ait olduğu sistemlerde mikro-mezzo ve makro düzeylerde ele alıp gözlemlene ve değerlendirme olanağı elde ederek sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi, sunulması amaçlanmaktadır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Erken çocukluk döneminde olumsuz davranışlar gözlemlenebilmekte, özellikle aile içi şiddete maruz kalmış olan çocuklarda olumsuz davranışların dışa vurum şekli olan saldırganlık eğilimleri dikkat çekmektedir. Saldırganlık eğilimi gösteren çocuklarda aile içi iletişim bozulabileceği gibi akranlarıyla olan iletişimlerinde de olumsuzluklar görülebilmektedir. Gerekli önlemler alınmadığında ileriki yaşlarda sağlıklı ilişki örüntülerine neden olmaktadır. Bu olumsuz örüntüleri en aza indirmek için önleyici ve davranış değiştirmeye yönelik müdahale programları yapılmaktadır.

Okul sosyal hizmeti çalışmaları da bu uygulamalardan biridir. Okul sosyal hizmeti uygulamaları; okul çağındaki çocukların eğitim haklarına engel olacak her türlü eylemleri, bu nedenlerin yarattığı olumsuz etkileri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Özellikle de sosyal hizmetin temelini oluşturan çevresi içinde birey ilkesinden hareketle çocuğu tek başına değil ait olduğu sistemlerle birlikte ele almakta, koruyucu- önleyici boyutuyla okul çağındaki çocukların olası sorunlarını sorun oluşmadan önlenmesine destek olmaktadır (Özkan, 2017).

Bu bilgilere dayanarak bu araştırmanın amacı, 7-11 yaş arasında saldırganlık eğilimi ve akran zorbalığı gösteren çocuklarda eğitici drama uygulamasından yararlanarak olumsuz davranışı değiştirerek olumlu davranış kazandırabilmeyi, çocukta empati algısını geliştirebilmeyi amaçlamakta ve okul sosyal hizmeti uygulamalarının önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

1.2 Araştırmanın Önemi

Okul sosyal hizmeti uygulamaları okul, aile, öğrenci ve toplumla birlikte iş birliği yaparak öğrencinin en üstün iyilik halini amaçlamakta, bunu sağlamaya yönelik uygulamalar yürütmektedir. Ekolojik sistem yaklaşımından hareket ederek gerekli olan kaynakları harekete geçirerek, danışmanlık ve yönlendirme hizmetlerini sunmaktadır. Saldırganlık ve akran zorbalığında sadece kurban zarar görmemekte; aile, toplum, akranlar birçok kişi etkilenmekte ve önlem alınmadığında, gerekli müdahale planları hazırlanmadığında bu saldırganlık ve zorbalık daha ileri boyutları gidebilmektedir. Özellikle ileriki yaşlarda sağlıklı örüntülere neden olmakta, topluma daha büyük zarar vermektedir. Erken dönemde uygulanan uygun müdahale planları ile ve

koruyucu- önleyici boyutuyla bu sağlıksız örüntülerin oluşmamasının önüne geçilebilmektedir.

Bu çalışmanın da önemi uygun sosyal hizmet uygulamaları ile çocuğu ait olduğu sistemlerle bir bütün olarak ele alıp inceleyerek eğitici drama uygulamasından yararlanarak var olan olumsuz davranışlar yerine çocukta olumlu davranış ve empati becerisi kazandırabilmek, bunun önemine dikkat çekebilmektir.

1.3 Temel Problem

İlköğretim dönemi saldırganlık eğilimi ve akran zorbalığı gösteren çocuklarda olumsuz davranışı değiştirerek olumlu davranış geliştirmek amacıyla eğitici drama uygulaması çalışılmış, çocuklarda empati duygusunun geliştirilmesi amaçlanmıştır.

7-11 yaş arasında saldırganlık eğilimi ve akran zorbalığı gösteren ilköğretim öğrencilerinde olumlu davranış kazandırılması üzerinde eğitici drama uygulamasının faydası var mıdır? Eğitici drama uygulaması ile empati gelişimi sağlanabilir mi?

1.4 Alt Problemler

1. Davranış değiştirme üzerinde eğitici drama uygulamasının etkisi var mıdır?
2. Saldırganlık eğilimi gösterme üzerinde cinsiyete göre farklılık var mıdır?
3. Saldırganlık eğilimleri gösterme üzerinde sosyoekonomik düzeyin etkisi var mıdır?
4. Saldırganlık eğilimi gösterme üzerinde aile tutumlarının etkisi var mıdır?
5. Saldırganlık eğilimi gösterme üzerinde okul ikliminin etkisi var mıdır?
6. Akran zorbalığını önlemede eğitici drama uygulamasının etkisi var mıdır?
7. Okul sosyal hizmeti uygulaması olarak eğitici drama çalışmasının olumlu davranış kazandırma üzerinde etkisi var mıdır?
8. Okul sosyal hizmeti uygulaması olarak eğitici drama uygulamasının empati gelişimi üzerinde etkisi var mıdır?
9. Okul sosyal hizmeti uygulamasının akran zorbalığı ve saldırganlık eğilimlerini önlemede etkisi var mıdır?

1.5 Hipotezler

1. Deney grubunda program uygulanmadan önce saldırganlık eğilimi ve akran zorbalığı gösterme üzerinde fark yoktur.
2. Program uygulandıktan sonra deney grubu lehine fark vardır.
3. Saldırganlık eğilimi gösterme üzerinde cinsiyete göre farklılık gösterir.
4. Saldırganlık eğilimleri gösterme üzerinde sosyoekonomik düzeye göre farklılık vardır.
5. Saldırganlık eğilimi gösterme üzerinde aile tutumlarının etkisi vardır.
6. Akran zorbalığını önlemede eğitici drama uygulamasının katkısı vardır.
7. Okul sosyal hizmet uygulaması olarak eğitici drama uygulaması olumlu davranış kazandırma üzerinde etkisi vardır.
8. Okul sosyal hizmeti uygulaması olarak eğitici drama uygulamasının empati gelişimi üzerinde etkisi vardır.
9. Saldırganlık ve zorbalık içeren davranışları aile içinde, arkadaş grubunda ve okulda öğretmenlerde gözlemlenmesi olumsuz davranışlar üzerinde etkilidir.
10. Saldırganlık ve zorbalık içeren davranışlar aileden, arkadaş çevresinden ve öğretmenlerden uygulanması olumsuz davranışlar üzerinde etkilidir.

1.6 Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan eğitici drama programının, olumlu davranış kazandırma üzerinde eğitici drama uygulaması ile geliştirmeye uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, saldırganlık eğilimleri ve akran zorbalığını ölçmeye yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan istatistik tekniklerin araştırma uygun teknikler olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmanın örnekleminin, evreni temsil etmeye yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7 Sınırlılıklar

1. Araştırma, konu ile ilgili uzmanlar tarafından saldırganlık eğilimi ve akran zorbalığı ile ilişkili olduğu belirtilen etkinliklerden oluşmuş programla sınırlıdır.
2. Araştırmanın evreni, Marmara Bölgesi, Kocaeli ili, Körfez ilçesi ile sınırlıdır.
3. Araştırma, kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Buss- Perry Saldırganlık Ölçeği, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın örneklemi, 7-11 yaş aralığında 27 ilköğretim öğrencisi oluşmaktadır.
5. Araştırmanın verilerinin analizi kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Saldırganlık

Hayatımızın her alanında, her yaş grubunda saldırganlık davranışı görülebilmektedir. Saldırganlığın boyutu önlem alınmadığında büyümekte ve şiddete doğru gitmektedir. Özellikle erken çocukluk ve ilköğretim döneminde saldırganlık eğilimi gösteren çocuklara gerekli müdahaleler gerçekleştirilmediğinde ileriki yaşlarda sağlıksız örüntülere, şiddete meyilli bireylere dönüşmesine sebep olmaktadır. Saldırganlığın türleri, boyutları, saldırganlığı etkileyen faktörler, nedenleri bulunmaktadır. Saldırganlığın tanımı kültürden kültüre göre farklılık göstermekte, hangi davranışın saldırganlık olduğu ile ilgili görüş ayrılıkları bulunmaktadır.

Saldırganlığın sözlük anlamı, “ Bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2022). Psikolojide de saldırganlık farklı şekilde tanımlanmaktadır. En yaygın fark ise zarar verme davranışındaki kasıt kavramını içerip içermemesidir. Bushman ve Anderson (2002) insan saldırganlığını başka bireye yönelik kasıtlı olarak zarar verme amacıyla gerçekleştirilen davranış olarak tanımlamışlardır. Davranışçı ya da öğrenmeci yaklaşımlara göre de saldırganlık, başkalarını inciten her türlü davranış olarak tanımlanmıştır. Ancak bu tanımда kişinin niyeti ele alınmamıştır. Nedensellik yüklemelerinden ilki niyettir. Bu sebeple kasıtlı olarak başka bir canlıya zarar verici eylemde bulunan her türlü davranışa saldırganlık denilmektedir (Freedman vd., 2003). Şahin ve Owen (2009) de birey veya grup tarafından canlı veya cansız varlıklara zarar verme amacıyla yapılan, yapılmasa bile karşısındakine tarafından zararlı olarak tanımlanan eylemlerin tümü olarak tanımlamaktadır. Kısaca özetlersek saldırganlık; kendine veya başka canlıya yönelik gerçekleştirilen zarar verme niyeti içeren her türlü davranışlardır.

Yapılan çalışmalarda saldırganlığın tek nedeni olmadığı, çoklu analiz yapılması gerektiği, biyolojik ve psikososyal süreçlerin de ele alınması gerektiği üzerinde durulması gerektiği yönelik görüşler ileri sürülmüştür. Saldırganlık davranışlarında bireysel farklılıklar ve bunun yaşam boyu devamı önemli konulardır. Pek çok faktör saldırganlığı arttırmakta, daha belirgin olmasının önünü açmaktadır. Olumsuz çevre

koşulları da bu faktörlerden biridir. Örneğin gürültü, kirlilik, sıcaklık gibi etkenler olabiliyorken sosyal faktörler olarak da yoksulluk, medya etkileri veya zayıf ebeveyn çocuk ilişkileri olabilmektedir. Saldırganlık davranışı gösteren bireylerin ortak noktası da kendilerinden ya da çevresinden kaynaklı olumsuz eğilimler yaşamışlardır (Pahlavan ve Meteyer, 2012; Küsmez, 2019).

Saldırganlık diğer türlerden bazı nüanslarla ayrılmaktadır. Bunlardan ilki Saldırganlığın gözlenebilir olması, saldırgan bilişler ve saldırgan duygulanım, saldırgan davranışın habercisi olabilmekte ama saldırganlık olarak kabul edilmemektedir. İkincisi, eylemin kasıtlı olması ve başkasına zarar verme niyeti taşımasıdır. Üçüncü olarak saldırganlık cansız nesnelere zarar vermek (duvara tekme atmak, tabak kırmak, vb.) başka kişilere zarar verme amacıyla yapılmadığı sürece saldırganlık olarak adlandırılmaz. Ve sonuncusu da zararın alıcı zarardan kaçınmak için motive edilmeli bu durum mazoşizm, intihar gibi durumları saldırganlık alanından dışlamaktadır (Anderson ve Allen, 2017).

Şiddet kavramı ve saldırganlık kavramı çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Birbiri yerine kullanılsa da farklı anlamlar taşımaktadırlar. Çoğu sosyal psikoloğa göre şiddet, saldırganlığın bir alt türüdür. Şiddet, tıbbi müdahaleye gerektirecek karşı tarafa fiziki olarak zarar verme eylemini içermektedir Tüm şiddet içeren davranışlar saldırganlıktır ancak çoğu saldırganlık şiddet değildir. Saldırganlığın farklı türleri, saldırganlığın gerçekleştirileceği farklı işlevleri mevcuttur. Saldırganlığın türleri olarak başka birine fiziksel zarar vermeyi (vurma, tekmeleme, tokat, vb.), duygusal olarak zarar vermeyi (bağırma, küfür etme, aşağılamak, vb.) ya da başkalarının sözlerine kanması, dijital olarak zarar verme (ilişkisel saldırganlık) şeklinde eylemleri içerebilmektedir (Warburton ve Anderson, 2015).

Saldırganlığın türleri mevcuttur, aşağıda saldırganlığın türlerine yer verilmiştir.

2.2 Saldırganlık Türleri

2.2.1 Araçsal saldırganlık

Araçsal saldırganlık, hedeflere ulaşmak ve ödül elde etmek için hesaplanmış bir davranış türüdür. Araçsal saldırganlıkta, doğrudan kişiye yönelik zarar verici eylem gerçekleşmemekte amaca ulaşmak için bir başkasına yönelik dolaylı bir davranış

içermektedir. Araçsal saldırganlıkta zarar verme başka bir amaç için gidilen bir yoldur. Statü, para cinsellik, baskın olma gibi nedenlerden ortaya çıkmaktadır. Bir kiralık katilin sırf para kazanmak için bir başkasını öldürmesi örnek verilebilmektedir. Bu amaca ulaşmak saldırgan davranışın ortaya çıkmasını tetikler ve güçlendirir (Wei ve Williams, 2009; Bushman ve Anderson, 2001; Yılmaz, 2013).

Araçsal saldırganlık, dış amaçları elde etmek için zarar verici gücünü gösteren bir saldırganlık türüdür. Davranış kontrol edilebilir, sistematik şekilde ilerlemektedir. Hedefte baskı kurma, elde etme, güç kullanma amaçları vardır. Araçsal saldırganlıkta, saldırganların hedefi zarar vermek hatta öldürmek olsa bile asıl amaçları değildir. Daha ziyade saldırılar onlar için kurbanların yaralanmasına ulaşmak için sadece bir araç konumundadır (Dodge ve Coie, 1987; Berkowitz, 1993).

Kısaca araçsal saldırganlık; kurbanları incitmek, yaralamak, güç elde etmek amacıyla kurbanlar üzerinde baskı kurmayı amaçlamaktadır.

2.2.2 Kendine yönelik saldırganlık

Bu saldırganlıkta kişinin kendisine yönelik öfkesinin dışa vurulmuş halidir. Bu saldırganlıkta, saldırılar suçluluk ve pişmanlık hayal kırıklarının bir sonucu olarak görünmektedir. Kendine yönelik saldırının en uç örneği intihar eylemidir (Baumann, 1994; Asma, 2008).

Kendine yönelik saldırganlık incelendiğinde en çok karşılaşılan, kendisine yönelik öfkesini dışa vurması, kendine zarar verme eylemini içermesidir. Kendine yönelik saldırganlığın temelinde, bireyin kendini suçlaması ve sinirini kendinden çıkarması yatmaktadır. Kendine zarar vermek amacıyla kendini çimdikler, vücudunu kanatmaya çalışır ya da kafasını kasten duvara ya da herhangi bir nesneye vurma şeklinde kendini gösterebilmektedir.

2.2.3 Düşmanlık içeren saldırganlık

Sosyal psikologların çoğu birincil amacın zarar vermek olduğu başka bir saldırganlık türü olduğu savunmuşlardır. Bu saldırganlığı düşmanca, öfkeli saldırganlık olarak adlandırmışlardır. Bu saldırganlıkta kişiler uygun olmayan şekilde uyarıldıklarında ve birini incitmeye çalıştıklarında ortaya çıkmaktadır (Berkowitz, 1993).

Düşmanca saldırganlıkta birini incitme, zarar verme amacı taşıdığı için dürtüsel ve öfkeli bir davranıştır. Temel amacı zarar vermek olan düşmanca saldırganlıkta örneğin,

okulda meydana gelen kavgalar esas olarak düşman olduğu kişiyi incitme arzusu ile harekete geçmektedir. Düşmanca saldırganlık aynı zamanda dürtüsel, plansız davranış olarak görülmektedir. Düşmanca ve araçsal saldırganlığın karşılaştırması yapıldığında araçsal amaçta kişi, belli amaca ulaşmak için karşındaki kişiyi incitmektedir. Her zaman öfke içermez ama düşmanca saldırganlık öfke içermektedir. Araçsal saldırganlık planlı, tasarlanmış soğuk bir davranış olarak görülmektedir. Düşmanca saldırganlık ise plansız, sıcak davranış şeklinde gerçekleşmektedir (Bushman ve Anderson, 2001). Düşmanca saldırganlıkta, amaç karşındakine zarar vermek ya da onu incitmektir. Bu saldırganlıkta hedef seilmeyen, düşman olunan kişilerdir. Bu yüzden düşmanca saldırganlıkta öfke ve kızgınlık duygusu birlikte görülmektedir. Bireyin tartışma esnasında öfkelenip eşine bağırması, şiddet uygulaması örnek olarak verilebilmektedir (Kayaoğlu, 2019).

Düşmanca saldırganlık, araçsal saldırganlıktan farklı olarak plansız, aniden gelişen saldırganlık türüdür. Düşmanca saldırganlık öfke, kızgınlık duygusu içerirken araçsal saldırganlık her zaman öfke ön planda değildir. Okullarda genellikle karşındaki kişiye zarar verme, incitme amacı taşıyan düşmanca saldırganlığa sıkça rastlanılmaktadır.

2.2.4 Fiziksel ve sözel saldırganlık

Fiziksel saldırganlık, kişiye kasıtlı olarak zarar verme eylemlerini içermektedir. Bu saldırganlık insan ya da hayvanlara yönelik dışa vurulabilmektedir. Çocuklarda görülen fiziksel saldırganlık önemli bir halk sağlığı sorunudur. İlkokul düzeylerinde yüksek fiziksel saldırganlık gösteren çocuklar, ileriki yaşlarda suç işleme potansiyelleri daha yüksektir (Dodge, Coie ve Lynam, 2006; Tremblay vd., 2004; Moeller,2014). Kişiye yönelik gerçekleştirilen zarar verici eylemin fiziksel saldırganlık kabul edilmesi için mutlaka fiziksel şiddet içermesi gerekmektedir (Küsmez,2019). Fiziksel boyutta saldırganlık tepkileri, vurma, tekmeleme, çelme takma, yaralama, yumruklama, vb. şekilde zarar vermek amacıyla yapılan eylemlerdir (Günay,2011).

Fiziksel saldırganlıkta yapılan çalışmalara göre cinsiyete göre belli bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Okul öncesi çocuklardan oyun sırasında erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla fiziksel saldırganlık sergilediği ve özellikle oyun

arkadaşları erkek olduğunda fiziksel saldırganlığın daha çok ön plana çıktığı gözlemlenmiştir (Ostrov ve Keating, 2004).

Sözel saldırganlık; başka bir kişiye psikolojik acı vermek veya bu amaca sahip olmak şeklinde algılanan bir iletişim şeklidir. Sözlü saldırganlıkta, kelimelerin bir başkasına zarar vermek amacı ile kullanılmasını içermektedir. İletişim şekli aktif veya pasif ve sözlü veya sözsüz şeklinde olabilmektedir. Örneğin isim takmak, kötü söz söylemek, alay etmek, lakap takmak tehdit etmek ya da tehdit edici notlar yazmak bir eşyayı parçalamak (aktif, sözsüz) sözel saldırganlığa örnek verilebilmektedir. Çocuğa yönelik yapılan “sen kötü bir çocuksun” , “sen mızdımsın” ya da çocuğa küfretme şeklinde uygulanan sözel saldırganlık, çocuğun benliğine işlemekte ve duygusal hasar vermektedir. Ebeveynlere özellikle çocuklara yönelik sözel saldırganlıktan kaçınmaları önerilmiştir (Vissing ve Straus, 1991; Moller,2014).

2.3 Saldırganlık Kuramları

Saldırganlığı açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Bu bölümde “biyolojik, psikanalitik, davranışçı, engellenme – saldırganlık hipotezi, sosyal öğrenme,” olmak üzere toplam 5 tane kuram incelenmiştir.

2.3.1 Biyolojik kuram

Saldırganlık hayatta kalma ve sürdürme konusunda önemli rol oynamaktadır. Bir yavrunun meme ucu için mücadele etmesi ile başlayan bu süreç yiyecek ce yaşam alanı bulmak için mücadele etmesiyle sürdürülmektedir (Hoebel, 1982).

Biyolojik kuram’a göre saldırganlığa beyin, merkezi sinir sistemi ve hormonal denge bozukluklarının neden olduğu yönünde görüş öne sürülmektedir. Beyin ve sinir sisteminde yer alan elektriksel olaylar davranışın temelini oluşturmakta ve insanda saldırgan davranışa sebep olan olmaktadır (Derman, 2022).

Bazı araştırmalar aşırı davranışları tarif ederken onların altında yatan nörolojik ve biyokimyasal sebepler üzerinde durmaktadırlar. Bu kuram gözlemlenen davranışları fizyolojik cevap seviyesine indirgeyip izah etmektedir. Örneğin hipotalamusun ufak bir bölümünün takrip edilmesiyle farelerde gıda alımı artmakta ve hayvan süratle kilo almaktadır. Hipotalamusun başka bir kısmının tahrip edilmesiyle de yemek yiyemeyen, aşırı şişmanlayan hayvan modelleri ortaya çıkmaktadır. Uykunun artması, agresif davranışların görülmesi, beynin çeşitli merkezlerinde görev bozuklukları

sonucunda olmaktadır. Beynin belli bölgelerinde bazı kimyasal maddelerin enjekte edilmesi ile değişik davranışlar görülmektedir (Uğur,1994).

2.3.2 Psikanalitik kuram

Freud insanı, saldırgan ve cinsel dürtüleri ile kontrol altına alınması gereken yıkıcı bir varlık olarak tanımlamıştır. Ona göre insanlar toplumsal baskılar olmadığı takdirde cinsel ve saldırgan enerjilerini rahatça boşaltabilseler psikolojik sorunlarının olmayacağını savunmuştur. Aynı zamanda ölüm içgüdüsünün bütün canlı organizmalarda var olan bir biyolojik güç olarak görmüştür. Ölüm içgüdüsünün önemli bir türevi saldırganlık dürtüsüdür. Freud'a göre saldırganlık, insanın kendine yönelik yıkıcı eğilimlerini dış dünyadaki nesnelere çevirmesidir. Lorez ise Freud gibi insan saldırganlığının sürekli beslediği için içgüdü ve dış uyaranlara bir tepkinin sonucu olmadığı düşünür. Lorez, özgü enerji eğer yeterince birikmişse bir uyaran olmadığında bile patlama meydana gelme olasılığının bulunduğunu ifade etmektedir (Geçtan, 1998; Fromm, 2016).

Freud, McDougall, Lorenz ve diğer Psikanalitik Kuramdaki düşünürler, insanlarda doğuştan saldırganlık dürtüsü ya da içgüdülerinin bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. İnsanlar kendilerini aç, susuz ya da cinsel olarak uyarılmış hissettikleri gibi saldırgan da hissedebilmektedirler. Freud insanda yalnızca iki temel içgüdü olduğunu ileri sürmüştür. Libido ve yıkıcı saldırganlık enerjisidir. Her insanın içinde kendini yıkıcı eğilimi olduğu, bu eğilimlere ölüm arzusu adını vermiştir. Bu eğilimler dışadönük olarak etkinleştirildiklerinde ise saldırgan davranışlar haline gelmektedir. Hayvanlarda dış çevre ne olursa olsun saldırganlık eğilimleri göstermektedirler. Eğer bu eğilimler boşaltılmazsa birikmeye devam eder saldırganlık dürtülerinin de artmasına sebep olmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Freud ve Lorenz gibi kuramcılar; saldırganlığı bir tür enerji olarak düşünmüşler, saldırganlığı hidrolik maddeye benzetmişler ve saldırgan enerjinin üzerine baskı yapılan bir sıvı gibi boşalması gerektiğini savunmaktadırlar. Enerjinin dışarı salınması saldırganlık sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu görüşte önemli nokta ise saldırganlıkta psikolojik boşalmanın daha sonraki saldırganlıkta azalmaya neden olduğunun varsayılmasıdır (Biass, 1976 aktaran Tuzgöl, 1998).

Saldırgan öge, oral döneminin son aylarına doğru erotik ögelerle varlığını devam ettirmektedir. Oral saldırganlıkta ilk belirtiler ısırma, çiğneme, tükürme ve ağlama

şeklinde kendini göstermekte, insan var olan yıkıcı eylemlerin ilk belirtisidir. Yaşamın ilk aylarında insan yavrusu bakıma ihtiyaç duyar eğer ihtiyaçları karşılanmazsa yaşayamaz, fizyolojik dengesi bozulduğunda ise başka bir insanın desteği olmadan düzelememektedir. Oral dönemde ihtiyaçları yeteri oranda karşılanmazsa ya da tam tersi olarak fazla doyurulursa çocuk normal dışı hareketler göstermeye başlamaktadır. Aynı zamanda anne baba tutumlarının yarattığı nevrotik ortam özelliklerin çocuğun boyun eğme, saldırganlık ya içe kapanma davranışları sergilemesine sebep olmaktadır. Aşırı korunan çocuklar sevgiyi ancak anne babalarına koşulsuz bağlılık gösterdiklerinde bulabileceklerini düşünmektedirler. Nevrotik aksiyetenin bulunduğu dünyada insan kendini korumak için saldırganlık davranışlar geliştirebilmektedir. Bu kişiler yumuşak duygularını baskı altına almakta, sert, kararlı tutumlar geliştirmektedirler (Geçtan, 1997a; Geçtan 1998b).

Freud bilinçaltı olayları, insan davranışlarını belirleyen önemli olaylar olarak görmüştür. Ona göre bütün insanlar kişisel yüceltme içgüdüleri ile dünyaya gelmişlerdir. Bu durum çoğu zaman toplumun anlayışına ters düşmektedir. Toplum bunları bastırmakta bu durumda bireyde başarılı olmanın gerekli oluşu uyararı doğurmaktadır. Freud'a göre bastırılmış olan sinir iletimleri günlük yaşamımızda birtakım kaçak hareketler, dil sürçmeleri şeklinde ifade edildiği gibi rüyalarda da ifade edilebilmektedir. Freud saldırganlığın kaynağını içgüdülerde arayarak çocuklarda cinsel- ruhsal gelişmeyle ilgili kuramlar ve saldırganlık üzerinde durmuştur. Salırganlığın doğuştan gelen, bütün canlılarda ortak olan ve öğrenmeyle değişmeyen bir içgüdü olduğunu düşünmüştür. Doyum kaynağı ağız, dudak ve dil ilk ağız döneminde edilgen ve bağımlı davranışlara, ikinci dönemde ise etkin ve saldırgan davranışlar ortaya çıkmaktadır. Ağız ile sadistik kişilik yapısının ilk belirtileri görülür, bu döneme takılı kalmak ya da geri dönüş, saldırgan davranışların temeli olarak görülmektedir (Uğur,1994; Köknel,1996).

2.3.3 Engellenme- saldırganlık hipotezi

Engelleme- Salırganlık Teorisini, Dollard vd. (1939), saldırganlığın hayal kırıklığı ve engelleme sonucunda agresif davranışlar üreteceği, hayal kırıklığının neden olduğu kıskırtma gücü saldırganlık ürettiğinden bahsetmiştir.

Dollard'a (1939) göre; eğilimler, ihtiyaçlar, bireyin kendi bünyesinde ya da toplumsal çevresinden gelen nedenlerle doyurulmayınca saldırganlık davranışı ortaya

çıkmaktadır. Belirli hayal kırıklıkları doğrudan saldırganlığı tetikleyebilmektedir. Psikolojik dürtü olan saldırganlık fizyolojik ihtiyaçlar gibi doyurulmak istemektedir. Açlık dürtüsüyle bireyler yemek yiyerek kendilerini doyururken saldırganlık dürtüsü de bireylere zarar vermeye yönlendirir. Engellemeler saldırganlığa yol açar görüşü günlük yaşamdaki olaylarla da desteklenmektedir. Yeşil ışık yandığı gibi araçların korna çalması örnek olarak gösterilebilmektedir (Gümüş,2011).

Dollard (1939) vd., tüm saldırganlığın daha önceki hayal kırıklığına kadar izleneceğini düşünmüşlerdir. Berkowitz (1989) 'e göre saldırganlığın araçsal davranışın öğrenilebileceği olasılığını ihmal ettiğini düşünmektedir. İnsanlar bazen geçmişte engellendiklerinden değil bu eylemin kendilerine fayda sağlayacağını düşündükleri için başkalarına karşı saldırganlık eğilimleri göstermektedirler.

Bazı yazarlar saldırganlığı yalnızca dış etkenlere bağlı olarak alırken bazıları da kendiliğinden ve kaçınılmaz olarak görmüşlerdir. Saldırgan davranıştaki değişiklikler yalnızca dış etkenlerle değil, içsel durumunun yönlerine de bağlıdır. Hüsrana uğramak bazen saldırganlığa sebep olacak kışkırtmaya yol açmaktadır. Saldırganlık doğuştan değil öğrenilebilmektedir. Saldırganlık güdüsü doğuştan gelen bir güçten ziyade dışsal bir engellenme uyarısı tarafından uyarılmaktadır. Bu hipotezi birçok insan hayal kırıklığının saldırganlık ürettiği ve saldırgan davranışın ortaya çıkışı saldırganlığın uyarıcı durumun araştırılması şeklinde yorumlamışlardır. Saldırganlık engelleyici, hedefi bloke edici durumların hayal kırıklığına karşı vermiş olduğu tepkisidir. Kişi bu tür davranışlar için ödüllendirildiğinde hüsrana uğraması saldırganlığa sebep olmaktadır. Engellenme saldırganlık için kışkırtma üretmekte ,saldırganlıkla bağdaşmayan eylemler yeterince tepki verilirse saldırganlık fiili olarak ortaya çıkması engellenebilir (Johnson, 1972; Goldstein vd., 1981).

Bu hipotezler, deneysel çalışmalarla kanıtlamaya çalışmışlardır. Örneğin bebeklerin anne sütünden yoksun bırakıldıkları süt miktarları ve kızgınlık derecelerinin oranları ölçülmüştür. Çeşitli yorumlar çıkarılmıştır. Örneğin, eğitim olanaklarına, ekonomik ya da cinsel olanaklara ulaşamamanın yaratmış olduğu huzursuzluk saldırganlığı kısmen de olsa açıklamaktadır (Arıcak, 1995).

Birey engellendiğinde tepkisini hemen gösteremeyebilir bu engellenmenin hırsını başka kişilerden ya da nesnelere yöneltmek çıkarabilmektedir. Buna yer değiştirilmiş saldırganlıkta denilmektedir. Örneğin iş yerinde sorun yaşayan babanın eve geldiğinde

kızgınlığını çocuğundan çıkarması, çocuğun ise başka nesneden ya da evcil hayvanından çıkarması gibi yer değiştirilerek saldırganlığın öğrenilmesine sebep olmaktadır (Derman, 2022).

2.3.4 Sosyal öğrenme kuramı

Bandura (1925-2021) tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı çocuklarda görülen antisosyal davranışın nedenlerini açıklamakta kullanılmaktadır. Bu kurama göre çocuklar ve ergenler çevresindeki kişileri gözlemlemekte kendilerine yakın gördükleri kişilerin davranışlarını örnek almaktadırlar. Modelin saldırganlık ve şiddet davranışı sergilemesi onun cezalandırmasına sebep olsaydı gözleyen kişinin aynı davranışı yapma oranı azalmaktadır. İzleme, öğrenme, taklit etme gözlemlenen davranışın sergilenmesindeki aşamaları oluşturmaktadır (Körük, 2020).

Sosyal Öğrenme Teorisi insan davranışının açıklanmasına bilişsel, davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasındaki etkileşim açısından yaklaşmaktadır. Bu teoride hem insanlar hem de çevreleri birbirlerinin karşılıklı belirleyicileridir. Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre, gözlemsel öğrenme modellenen etkinliklere maruz kalma sırasındaki sembolik süreçler aracılığıyla başkaları tarafından yapılan davranışı gözlemleyip içselleştirme süreçlerini içermektedir Sosyal Öğrenme görüşüne göre, insanlar öğrettikleri, model oldukları ve farklı yaştaki çocuklara pekiştirdikleri şeyler bakımından farklılık göstermektedir. Henüz konuşmayı öğrenmemiş çocukları tehlikeli davranışlardan uzaklaştırırken ebeveynlerin fiziksel müdahalesine ihtiyaç vardır. Çocuklar olgunlaştıkça sosyal yaptırımlar fiziksel yaptırımların yerini almaktadır. Ebeveynler çocuklarına rehberlik etmek için her zaman yanında olamaz, eğitim ve modelleme yoluyla ahlaki davranış standartları oluşturulduktan sonra öz değerlendirme sonuçları ihlal edici davranışlar için caydırıcı olarak hizmet etmektedir. Çocukların yaşla birlikte ihlallerinin ciddiyeti ve doğası değiştikçe ebeveynlerin de ahlaki muhakemeleri değişmektedir (Bandura,1977).

Sosyal öğrenme diğer bir ifadeyle gözlemsel öğrenmede gözlemcinin davranışını doğrudan taklit etmesi üzerine kuruludur. Televizyonda şiddet içerikli programların izlenmesi şiddetin davranışını taklit edilme olasılığı daha yüksektir. Örneğin agresif içerikli film izleyen çocuklar gördüğü şiddeti taklit yoluyla başka bireylere yöneltecekler, şiddete meyilli davranışlar sergileyeceklerdir (Milburn, 1980).

Gözlem yoluyla öğrenme kapasitesi, organizmaların davranış kalıplarını deneme yanılma yolunu kullanmadan öğrenmesini sağlamaktadır. Edinme sürecinin gözlemsel öğrenme yoluyla kısaltılması gelişim ve hayatta kalma açısından öneme sahiptir. Yapılan çalışmalar çocukların saldırgan davranışları gözlemleyerek davranış kalıpları edindikleri ve bunu uzun süre koruyabildiğini göstermektedir. Çoğu durumda da modellenen davranış aynı biçimde öğrenilmektedir. İnsanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek genel taktikler ve davranış stratejileri çıkarımı yapabilmektedir. Gözlemciler, farklı modellerin davranış kalıplarını sentezleyerek yeni saldırganlık biçimleri geliştirebilmektedirler (Bandura,1978).

Sosyal öğrenme teorisi, davranışın büyük oranda taklit ve pekiştirme yoluyla öğrenildiğini iddia eder. Agresif davranış bir tepki olarak benimsenmekte çünkü istenen ödüllerin beklenen sonuç veya tepki olacağını göstermektedir. Modellenme ve pekiştirme, sosyal davranışın öğrenmedeki en önemli iki faktörüdür. Şiddetin, saldırganlığın nesiller boyu aktarıldığı hipotezine çeşitli eleştiriler getirilmiştir. En önemli eleştiri, temel varsayımların insanın bilişsel süreçlerine, kendi çıkarlarına hizmet etmek için algıladıkları şekilleri ile hareket ettikleri ve rasyonelliği ve eylemde yer alan fayda oranıyla düşünmenin önceden planlanmamış türlerini açıklayamamasıdır (Hoffman ve Edwards, 2004; Pagelow, 1984).

Sosyal öğrenme teorisi, ebeveynler, çocuklar ve kardeşler arasındaki etkileşim kalıpları üzerinde olumsuz etki bırakabilmektedir. Kardeşler günlük hayatta sıklıkla ebeveyn- çocuk etkileşimlerinde ve eş ilişkilerinde deneyimledikleri özellikle pekiştirilen davranışlarda gözlemledikleri tutumları benimseyip çatışma çözme tekniklerini modellemektedirler. Ronald Akers, tutarlı ve en sık görülen davranış şeklinin sürekli başkaları tarafından pekiştirilen ve sergilenen davranış şekli olduğunu açıklamıştır. Sosyal öğrenme kuramının temel önermelerinden biri de pekiştireçtir ve pekiştireçeler davranışın takip edilme ve gerçekleşme olasılığını arttırmaktadırlar. Pekiştirmenin yanı sıra modelleme de çocuklar için önemli bir faktördür. Yapılan çeşitli çalışmalarda saldırgan davranışı gözlemleyen çocuklar sadece hatırladıklarını canlandırmakla kalmayıp saldırgan eylemlerde de bulunmaktadır (Hoffman ve Edwards, 2004; Pagelow, 1984).

2.4 Saldırganlığı Etkileyen Faktörler

Bu kısımda saldırganlığı etkileyen “ cinsiyet faktörü, çevresel nedenler, aile, kültür, yaş ve kitle iletişim araçları” değişkenleri ele alınmıştır.

2.4.1 Cinsiyet faktörü

Çocukların saldırgan davranışlarındaki cinsiyet farklılıkları ilişkin literatürde çok fazla çalışma yer almaktadır. Sosyal Öğrenme Kuramının savunucuları, cinsiyet farklılıklarının yaşamın erken dönemlerinde olmadığı daha sonraki okul öncesi dönemde cinsiyete göre farklılaştırılmış cinsiyet baskılarının yerleştirilmiş olduğu bir zamanda ortaya çıktığını savunmuşlardır. Yapılan çalışmalarda, cinsiyet hormonları ve saldırganlık arasındaki bağlantı açıkça ortaya konulmuştur. Bu sebeple hormonal durumlar ele alınmadan saldırganlığı incelemek yanlış sonuçlara sebep verebilmektedir. Yapılan araştırmalarda beslenme, sussuzluk ve çiftleşme saldırganlık üzerinde önemli rol oynamaktadır (Baillargeon vd., 2007; Hoebel,1982).

Son dönemde yapılan araştırmalarda bebeklik ve yürümeye başlanan çocukluk döneminden, erken çocuklu dönemine kadar problem davranışın gelişimsel öncülerini incelemeye başlamışlardır. Hem büyük hem de küçük çaplı gözlemlerde yaşamın ilk birkaç yılı boyunca davranışsal ve duygusal sorunların oranlarında cinsiyet farkına az rastlanmıştır. Sadece birkaç boylamsal araştırma yapılmış olsa da 4 yaş civarında başlayan kız ve erkek çocuklar arasında problemleri davranışların cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kızlarda bebeklik döneminde mizaca bağlı ve yürümeye başladığı çocuklukta davranış sorunları, çocukluk döneminde duygusal ve davranışsal sorunlarda artış ya da azalmamanın olmaması, ergenlik ve yetişkinlik döneminde ise kaygı ve depresyonda artış göstermektedirler (Keenan ve Shaw,1997).

Saldırganlık psikolojisi üzerine yapılan okumalarda, erkeklerin kadınlara oranla daha saldırgan olduğu, saldırganlık eğilimlerinde cinsiyet farkının psikolojide yaygın olduğu görüşü hakimdir. Bu varsayımlar saldırganlık teorilerinde destekleyici şekilde sunulmuştur. Freud’un İçgüdüsel Davranış Modeli, içgüdüsel eğilimlerin dinamik bir etkileşim olarak kabul etmektedir. Bununla birlikte erkekler ve kadınların farklı kurumlar aracılığıyla baskı altında tutulması gereken farkı içgüdüsel zorunluluklara eğilimli olduğunu varsaymıştır. Engellenme – Saldırganlık Teorisinde cinsel engellenmenin başka bir engellenme biçimi olduğu düşünülmüştür. Bu teorisinin bazı savunucuları, cinsel davranışın sadece şiddet gösteren bireylerin davranışlarında değil,

tüm kültürün saldırganlıktan sorumlu olduğunu iddia etmişlerdir. Öğrenme kuramında ise erkek saldırganlığı rol olarak öğrenmekte, bu senaryoyu diğer baksın olan erkek figürlerinden özellikle babalarından öğrenmektedirler. Teorinin savunucuları bu durumun oyuncuyu sınırlayan özellikle kadınları baskı altına bir performans olarak görmüşler ve bu sebeple öğrenilmemesi gerektiğini iddia etmişlerdir (Petersen ve Davies, 2010).

2.4.2 Aile

Anne – babanın çocuğa karşı göstermiş oldukları tutum ve davranışlar çocuğun dünyasında büyük önem taşımaktadır. Anne-baba- çocuk üçlüsü arasında duygu ve düşüncelerin rahat bir şekilde aktarılması, sağlıklı iletişim kurulabilmesiyle sorunlara çözüm bulunması da mümkün olmaktadır. İletişim kurulamaması halinde duyguların bastırılması, çocuğun kendini ifade etmesine izin verilmemesi, psikolojik açıdan sağlıklı çocuk yetişmesine sebep olmaktadır (Gürler,2017).

Yapılan çalışmalarda çocukluğun ilk dönemlerinde görülen saldırganlık ve antisosyal davranış ile yetişkinlik döneminde görülen şiddet arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Bu saptamalar şiddetin ilk çocukluk döneminde bazı bireysel veya ailevi etkenlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir. Okullarda boy gösteren bazı şiddet davranışının kökenlerini bakıldığında çocukların aile içinde sosyalleşme şekillerine kadar uzanabilmektedir. Bireylerin kişilik oluşumu ilk çocukluk dönemindeki sosyalleşme ile ilişkilidir. Çocuğun erken çocukluk döneminde aile içindeki sosyalleşme biçiminin yetersiz ya da yanlış olması, şiddet ve suçluluk arasında risk oluşturmaktadır. Aile içinde yaşanan sorunların temeline bakıldığında, ebeveynlerin sosyo-ekonomik yetersizlikleri ve aile içinde yaşanan sorunlardan kaynaklandığı söylenebilmektedir (Kızmaz, 2006).

Şiddet davranışı ve aile ilişkili birçok faktör belirlenmiştir. Ailelerin özellikleri; ebeveyn denetiminin olmaması, ebeveyn reddi, ebeveyn katılımının olmaması, ebeveynin zayıf disiplin uygulamaları, ailenin suçlu davranışı, çocuk istismarı/ihmalı, parçalanmış aile ilişkileri gibi etkenler etkili olmuştur (Buka ve Earls, 1993).

Saldırganlığı etkileyen faktörler içinde ebeveyn tutumları da yer almaktadır. Ebeveynlerin çocukla kurmuş oldukları iletişim şekilleri saldırganlık davranışı üzerinde etkili olmaktadır. Çeşitli ebeveynlik stilleri ve aile etkileşim kalıpları saldırganlıkla ilişkilidir. Hart vd., (2000) yapmış olduğu çalışmada aşırı korumacı

annelerin çocuklarının daha açık bir şekilde ilişkisel olarak mağdur edildiğini tespit etmişlerdir. Aşırı koruyucu, ilgili ebeveynler çocuklarının akranlarıyla açık bir şekilde iletişim kurmasından rahatsız olup engelleyebilmekte bu da çocukların akranları ile iletişimini olumsuz etkileyip hedef haline gelmesine neden olmaktadır.

Çocuğun annenin otoriter tavrına maruz kalması, yalnızca başkaları ile etkileşim için araç değildir. Bu tür davranışlara maruz kalmak, davranışın öğrenilmesine ve alışkanlık haline gelmesine sebep olmaktadır. Düşmanca saldırganlık sergileyerek istediklerini yapmak isteyen çocuklar, yalnızca daha fazla otoriteyle karşılaşmakla kalmayıp aynı zamanda akranları tarafından da daha fazla reddedilmesine sebep olmaktadır (Hart vd., 1992).

Hart vd., (1992) 'nin yapmış olduğu çalışmada otoriter anneye sahip olan çocukların işbirliğine katılma olasılıkları diğer çocuklara göre daha düşüktür. Otoriter ebeveynlere sahip olan çocuklar, oyun sırasında daha çok tartışmacı, agresif tavırlar sergilemekte ve bu tür oyunları tercih etmektedir. Daha toplum yanlısı, sosyal olan çocuklar ise akranları ile daha dostça iletişim halindedirler. Toplum yanlısı olan çocuklar, diğer akranları ile olumlu ilişkiler geliştirmek için akranlarıyla etkileşimli davranışlar sergilemektedirler.

Ebeveynlerin sıcak ebeveynlik yaklaşımı sergiledikleri çocuklar, empati, şefkat, bağlılık gibi prososyal davranış gösterdikleri, buna karşın ebeveynlerin soğuk, sert ebeveynlik yaklaşımı sergiledikleri çocuklar, çatışmalı ilişki odaklı olduğu ve agresif eğilim gösterme olasılıkları daha yüksektir. Sıcak ebeveynlik uygulandığını bildiren ebeveynler, çocuklarının sosyal açıdan daha yetkin, çocuklarına sert ebeveynlik uyguladıklarını bildiren ebeveynler ise çocuklarının daha fazla duygularını duşa vurma sorunu yaşadıklarını bildirmişlerdir (Laible vd., 2004).

Çocukların saldırganlık stilleri, ebeveynler tarafından uygulanan zorlayıcı, otoriter disiplin stilleri ile paralel olabilmektedir. Özellikle baba tarafından gösterilen otoriter ebeveynlik çocukların saldırgan- yıkıcı davranışlarının yordayıcısı olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda Çinli anneler ve babaların sert, otoriter ebeveynlik uygulamaları çocukların saldırganlık/zorbalık göstermelerine sebep olmaktadır. Bu durum ebeveyn ve çocuğun cinsiyetine göre de farklılık göstermektedir. Annelerin göstermiş olduğu sert ebeveynlik, çocuğun duygusal düzenlemesiyle babalarinkinden daha güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Babaların sert ebeveynliği ise çocuk saldırganlığı

üzerinden daha büyük bir etkiye sahiptir ve erkek çocukları babaları tarafından reddedilmeye kız çocuklarından kıyasla daha fazla etkilenmektedirler (Nelson vd., 2006).

Özellikle fiziksel olarak zorlayıcı ebeveynlik çocuklarda daha çok fiziksel saldırganlığa sebep olurken, psikolojik kontrol stratejileri ise çocuklarda ilişkisel saldırganlığın gelişiminde etkili olabilmektedir. Akran grubunda sergilenen dışlayıcı davranışlar, psikolojik olarak kontrol eden ebeveyn tutumları ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın sonucunda Çinli anne ve babalar daha fazla psikolojik kontrolle meşgul oldukları ancak fiziksel zorlama yapmadıkları taktirde kızların akranlarına karşı fiziksel ve ilişkisel saldırgan olma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Nelson vd., 2006).

İzin verici ebeveyn tutumunda ise tutarsız disiplin ve düşük kontrol sergileyerek çocukların istenmeyen ve rahatsız edici davranışları için olumsuz pekiştirme sağlarlar. Bu ebeveynler genellikle çocukları üzerinde otorite kurmakta ve saldırgan, problemli davranışların gelişimini ve sürdürülmesini engellemek için yeterli davranış kontrolü sağlamada zorlanmaktadır (Nelson ve Crick, 2002, aktaran Kawabata vd., 2011). İzin verici ebeveynler, çocukları başkalarına fiziksel olarak zarar verici davranış sergilediklerinde çocuklarını cezalandırmayarak, çocuklarına fiziksel olarak saldırgan davranışların kabul edilebilir mesajı verebilmektedir. Yapılan çalışmalar çocukların ilişkisel saldırgan davranışları ebeveynlerinden öğrenebildikleri ve bu davranışları akranları ile olan etkileşimlerinde kullanabileceklerini göstermektedir. İzin verici ebeveynlerin çocukları, otoriter ebeveynlik sergileyen kişilerin çocuklarına göre ilişkisel olarak saldırgan davranışlar sergileme olasılığı daha yüksek olduğu varsayılmıştır. Çocuklar ebeveynleriyle olan etkileşimlerinde öğrendikleri durumları akranlarına aktardığında daha büyük sorunlar doğabilmektedir (Casas, 2006).

2.4.3 Kültür

Kültür, bireyi hem beslemekte hem de geliştirmektedir. Bireyler üyesi olduğu kültür ile şekillenmekte ve yoğrulmaktadır. Eğer mensubu olduğu kültür içinde sapkın, saldırgan davranışlar tolere edilip normal karşılanırsa kendi kültüründe normal karşılanan bir davranış başka kültürde problem haline dönüşebilir. Toplumsal sosyo-kültürel yapı, bireyin davranışlarını düzenlemektedir. Bireylerin kişilikler, davranış şekilleri, davranış kalıpları, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kavramlar toplumsal yapılarla

karşılıklı etkileşim halindedir. Bu duruma göre bireylerin yaşamış oldukları sosyo-kültürel onların saldırgan davranış sergileyip sergilememelerine yön vermektedir (Karaca,2007, aktaran Gündoğan, 2016).

2.4.4 Kitle iletişim araçlarının etkisi

Kitle iletişim araçlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkisi yadsınamaz boyuttadır. Fakat kitle iletişim araçlarının yetişkinlere göre çocuklar üzerindeki etkisi daha fazladır. Çünkü yetişkinlerin ve çocukların televizyon izleme amaçları farklılaşmaktadır. Yetişkinler genelde eğlence amaçlı izlerken çocuklar daha çok öğrenme ve tanıma amaçlı seyretmektedirler. Amerika’da yapılan bir araştırmada 13-16 yaş arasındaki çocuklar iki gruba ayrılmış, birinci gruba yalnızca komik ve sosyal programlar izlettirilmiş ikinci gruba ise şiddet içeren programlar gösterilmiştir. Yapılan testler sonucunda birinci grupta hoşgörü, tartışma, iletişim ve gülme düzeyleri; ikinci grupta ise sözel ve fiziksel saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır (Taşdan,2009).

Kitle iletişim araçları ve özellikle televizyon bireyin saldırganlık eğilimi göstermesi üzerinde etkilidir. Çocuklar saldırgan davranışı sosyal öğrenme teorisine göre model alarak öğrenmektedir. Çocuklarda kitle iletişim araçlarından özellikle televizyonda maruz kaldıkları şiddet eylemlerinden etkilenmekte ve model almaktadırlar. Bandura (1977), çocukların saldırgan davranışlarını ya da saldırgan davranışlarda bulunan başka kişileri özellikle de yetişkinleri gözlemleyerek öğrenmektedirler. Bu durum da televizyondaki şiddete maruz kalan çocuklarla ilgili endişelerin oluşmasına sebebiyet vermektedir. Ortalama bir çocuk on altı yaşına kadar televizyonda yaklaşık 13 bin şiddet eylemlerine tanık olabileceği varsayılmaktadır (Waters ve Malamud, 1975, aktaran Onur, 2010).

Saldırgan davranışın bir diğer kaynağı sembolik modellemedir. Bu da kitle iletişim araçları tarafından sağlanmaktadır. Özellikle televizyon aracılığıyla çocuklar birçok şiddet, saldırganlık içeren durumlarla karşılaşabilmekte ve bu durumları modelleyip öğrenmektedirler. Yapılan araştırmalarda televizyonda şiddete maruz kalmanın farklı etkileri olabileceğini göstermektedir. Agresif, saldırgan davranış biçimlerini öğretir, saldırgan davranış üzerindeki engelleri değiştirir, insanları duyarsızlaştırır ve şiddeti kanıksar hale getirmektedir (Bandura, 1983). Televizyonda şiddeti izlemenin çeşitli şekillerde saldırgan davranışlara yol açabileceği belirtilmiştir. Şiddeti izleme,

saldırganlık davranışı öğrenme, şiddete duyarsızlaştırma gibi etkilerle saldırgan davranışın oluşmasına zemin hazırlamaktadır (İlal, 1991, aktaran Durak, 2006).

Çocuklar televizyona savunmasız şekilde kalan ve sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak bunlardan etkilenen, en fazla zarar gören kesimi oluşturmaktadır. Aile yapısının ve tutumunun çocuk üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Günümüz toplumlarında kitle iletişim araçları ile birlikte çocuklara referans olmakta, olumlu- olumsuz davranışların öğrenilmesine sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre; 3 ile 5 yaş arasındaki çocukların çoğu günün 6 saatini televizyon karşısında geçirdiği varsayıldığında yılda 5590 dolaylarında cinayet, şiddet, istismar, intihar ve öldürme üzerine planlanmış; bıçakla, silahla ya da döverek yaralama görüntüsü izlediği belirtilmiştir. Çocuklar izledikleri, gördükleri davranışları model alarak uygulama eğilimi göstermekte ve bunun neticesinde de akranlarıyla şiddet üzerine iletişim kurmaktadır. Medya, kitle iletişim araçları çocuğun gelişimi üzerinde olumsuz etki yaratmakta, antisosyal davranışlar göstermesine sebep olmaktadır (Baltaş,1997, aktaran Yağbasan ve Kurtbaş, 2008).

Yapılan çalışmalarda çocukların TV programlarında saldırganlık sahneleri görmeleri, saldırganlık davranışını arttırdığını göstermektedir. Çocuğun saldırganlığını yaratan bireysel ve çevresel nedenler araştırılmalı, uygunsuz davranışlarını ödül ceza yöntemi ile pekiştireçler kullanılarak değiştirilmelidir. Çocuğa yanlış olan davranış açıklanmalı, saldırı sonucunda istediğini elde etmesini engellemek gibi önlemler alınmalıdır (Aydın,2004).

Özellikle küçük yaşlardaki çocuklar TV programlarındaki karakterleri içselleştirmekte ve kendileri ile özdeşleştirerek iletişim kurmaya çalışmaktadırlar. Çocuklar ekran karşısında uzun süre kalarak olumlu- olumsuz birçok faktöre maruz kalmakta ve özellikle olumsuz eylem ve davranışları öğrenmektedir. Çocuklar öğrendikleri bu olumsuz davranışları akranlarına uygulamaktadırlar. Bu sebeple ebeveynlerin çocuklara yeri ve zamanına uygun olarak kitle iletişim araçlarının olumlu ve olumsuz yönlerinden bahsetmeli ve bu yönde olumlu örnek olmaları gerekmektedir.

2.5 Saldırganlık ve Akranlar

2.5.1 Saldırganlık akran ilişkileri üzerindeki etkisi

Saldırganlığın akran grupları içinde etkileri bulunmaktadır. Akranları tarafından reddedilen çocuklar ileriki yaşamlarında madde kullanmaya, depresyona, anksiyeteye, suç işlemeye daha meğilli olmaktadır. Olumlu akran ilişkisi kuramayan çocuklarda akademik başarısızlık, düşük benlik algısı, çekingenlik, kaygı, dikkat eksikliği görülmektedir (Gülay,2008).

Saldırganlık davranışı, şiddetin habercisi olmakta ve zaman içerisinde önemli bir probleme dönüşebilmektedir. Çocuklarda saldırganlık içe veya dışa yönelik olarak görülebilir. Çocuk saldırganlığı içe yani kendisine yönelttiğinde kendisine vurma, zarar verme, saçını çekme, öfke ile bağırma, vurma, ağlama krizleri gibi davranışlar gösterebilir. Dışa yönelik saldırganlıkta ise karşısındaki kişiye kasıtlı olarak zarar verme, vurma, itme, bağırma, suçlama gibi davranışlar yöneltebilir. Saldırganlık eğilimi gösteren çocuklar akranları ile iletişim kurma noktasında göstermiş oldukları davranışlarından dolayı dışlanabilmekte, olumsuz ilişkiler kurmaktadır. Kendilerine olan güven duyguları, benlik saygıları, iletişim becerileri daha zayıf olabilmekte, öğrenmiş oldukları davranış kalıplarını akranlarına aktararak iletişim kurmaktadır. Doğal olarak kabul edilen saldırı dürtüsü bazı çocuklarda daha baskındır. Saldırı dürtüsünün baskın olduğu çocuklarda akranları ile iletişim kurarken zarar vererek, inciterek otorite kurarak kendini kabul ettireceklerini düşünmektedirler (Aydın,2004;Ogelman ve Erten-Sarikaya, 2022).

2.5.1.1 Saldırganlığı gerçekleştiren çocuklar

Saldırganlık gösteren çocuklar genellikle şiddete maruz kalan tarafından güçlü, otorite sahibi olarak anılmaktadır. Saldırganlık eğilimi gösteren çocuklar baskın, otoriter, girişken, kavgacı, popüler kişilik özelliklerine sahip olabilmektedirler. Saldırganlık gösteren çocuklar diğer çocuklara oranla şiddete daha olumlu tutumlar içinde bulunmaktadır. Bu çocuklar akranları arasında farklı özellikler göstermektedirler (Ogelman ve Erten-Sarikaya, 2015).

Saldırganlık ve zorbalık gösteren çocukların kişilik özelliklerine bakıldığında;

- Konsantre olma konusunda güçlük çekmektedirler
- Okuldaki etkinliklere karşı ilgisizlik duymakta, otoriteye karşı gelmektedirler

- Akademik performansları iyi değildir. Notlarda düşüklük yaşamaktadırlar
- Sürekli olarak kendiyi alay edildiğinden, gülündüğünden, aşağılanıp itip kakıldığından bahseder
- Empati becerileri düşüktür
- Şiddet içeren filmlere, video oyunlarına ve kitaplara ani ilgi artışı görülmektedir
- Kaçmaktan, depresyona girmekten bahsetmektedirler
- İntihara teşebbüse meğilli olabilmektedirler (Beane, 2008).

Bu özellikler doğrultusunda saldırganlık eğilimi gösteren çocuklar akranları ile uyum problemi yaşayabilmekte, uzun soluklu arkadaşlık ilişkileri kuramayabilmektedirler. Bu durum saldırganlığın doğrudan etkileri olarak nitelendirebilmektedir (Ogelman, Erten-Sarıkaya, 2022).

2.5.1.2 Saldırganlığa maruz kalan çocuklar

Erken çocukluk dönemindeki kurbanlar, hafif ve ciddi düzeyde şiddete maruz kalmaktadırlar. Genel ve doğrudan sözlü şiddet dolaylı fiziksel şiddetten daha sık görülmektedir. Sözlü şiddete maruz kalan çocuklarda okulla ilgili olumsuz tutumlar oluşmakta, okuldan kaçma, devamsızlık durumları görülmektedir. Kendilerini yalnız hissetmekte, okulda mutsuz ve içe yönelik davranış problemleri göstermektedirler (Seçer vd., 2014).

Saldırganlığa maruz kalan kurbanların özelliklerine bakıldığında;

- Daha endişeli ve güvensizdirler
- Hassas ve temkinlidirler
- Düşük benlik saygısına sahiptirler
- Kurbanlar erkek iseler genel olarak fiziksel olarak daha zayıf konumdadırlar
- Kendilerini korumayacak, savunamayacak pasif durumdadırlar (Olweus,1995).

Zorbalığa uğrayan öğrenciler; kaygı, kızgınlık duyguları, okula karşı ilgisizlik, akademik başarıda düşüklük, benlik saygısında zayıflık, dışlanmışlık ve yalnızlık gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Zorbalar ise ileriki yaşlarda farklı suçlara karışma, şiddete yönelme, yalnızlık, depresyon, toplumdan dışlanma olasılıkları daha yüksektir. Kurbanlar da ileriki yaşlarda benlik algıları düşük, çekingen, iletişim becerileri zayıf kişileri olma olasılıkları yüksektir (Gökler, 2009).

Zorbalığa, saldırganlığa uğrayan kızların tepkilerinin erkeklere oranla daha duygusal ve üzüntüyle tepki verilmektedir. Aynı zamanda kurbanların özgüvenleri azalmakta kendilerine güvenememektedirler. Sık sık zorbalığa uğrayan çocukların arkadaşlık edinmeleri de zordur, az sayıda arkadaşları vardır. İçe dönüklerdir. Fiziksel olarak da diğerlerine oranla daha zayıftırlar (Rigby, 2007).

2.6 Akran Zorbalığı

Zorbalık ve mağduriyeti farklı kavramlardır. Zorbalık kasıtlı olarak bir başkasına zarar vermek için fiziksel veya psikolojik olarak saldırgandan daha zayıf olan kurbanın zarar görmesi ile sonuçlanan eylemlerdir. Kişi sürekli zorbalığa maruz kaldığında sindirilmekte ve zamanla diğer kişilere de olumsuz davranışlar uygulamaktadır (Derman, 2022; Olweus, 1994). Zorbalık mağduriyet ise yapılan zorbalık eyleminden etkilenen kişilerdir. Zorbalık oldukça yaygındır ve zorbalıktan etkilenen çocuk sayısı da çok fazladır. Zorbalığa olanak sağlayan ortamlar zorba ve kurban arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Zorbalığın tespit edilme olasılığı suç işlemeyle karşılaştırıldığında daha yüksektir. Çünkü karşılıklı olarak tekrar tekrar meydana gelmektedir. Bu sebeple zorbalık suça kıyasla daha kontrol edilebilir. Okullarda zorbalığı önlemek, genel suç önleme programlarına göre daha kolaydır. Zorbalık okulda gerçekleştiğinde önlenmesi ve buna yönelik müdahale planlarının uygulanması daha kontrollü bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Zorbalık önlenmediğinde ileriki dönemlerde daha da artmakta suça doğru gitmekte, sosyal öğrenme teorisine göre suç ailede öğrenildiği için zorba olan kişilerin çocuklarının da zorba olma eğilimleri yüksektir (Farrington, 1993). Zorbalık sadece çocukları etkilememekte, akran gruplarını, toplulukları, toplumları etkileyen önemli halk sağlığı sorunudur. Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığı, ergenlik döneminde, daha ileriki yaşlarda risk faktörü oluşturmaktadır. Saldırgan davranışlar çocuklarda görülebilen bir sorunken gerekli müdahale planları hazırlandığında önlenebilmektedir (Akcan ve Ergun, 2018; Nansel vd., 2004).

Olweus (1993) zorbalığın tanımı İskandinav ülkelerinde zorbalık için “mobbing” kavramının kullanıldığını ifade etmiştir. Zorbalık tek bir kişi veya grup tarafından, tek bir kişiye ya da gruba yönelik olabilmektedir. İki kavram için yapılan tanımlamalardaki ortak özellikler ele alındığında, zorbalık ve saldırganlık davranışının amacı karşı taraf üzerinde baskı kurabilmek, üstünlük kurabilmektir. Saldırganlık ve

zorbalığa maruz kalanlara da kurban denilmektedir (Şahin ve Akbaba, 2017). Bir başkasına kasıtlı olarak zarar verici davranışta bulunan kişiler olumsuz eylemlerde bulunuyor demektir. Olumsuz eylemler, aşağılayıcı kelimeler kullanmak, fiziksel temasta bulunmak, alay etmek, gruptan dışlamak gibi davranışları, zorbalığı içermektedir. Zorbalıkta dengesiz bir güç ilişkisi mevcuttur. Zorba ve kurban arasındaki ilişkide, kurban kendini savunmakta çoğu zaman güçlük çekmektedir. Çoğu zaman kurban tarafından bir tehdit, provokasyon olmadan ortaya çıkmaktadır (Olweus, 2003). Sullivan, Cleary ve Sullivan (2004) de akran zorbalığını bir veya birden fazla kişinin başka bir kişiye ya da gruba yönelik bir süre boyunca uyguladığı olumsuz, saldırgan eylemler dizisidir. Zorbalık davranışının şu unsurları içermesi gerekmektedir; zorbalığı yapan kişinin daha güçlü olması, zorbalığın sistematik, organize şekilde ilerlemesi, sürekliliğin olması, zorbalık yapan kişinin kurbanı yönelik duygusal, fiziksel istismar etmesi şeklinde ifade edilmiştir.

Mevcut literatür incelendiğinde zorbalıkla ilgili farklı tanımlamalar, görüşler ön plana çıkmaktadır. Bu zamana kadar yapılan çoğu çalışma incelendiğinde zorbalık davranışının fiziksel ve psikolojik boyutunun olacağı konusunda ortak bir noktada buluşulmuş zorbalık davranışı önlemeye yönelik gerekli çözüm önerileri de sunulmuştur. Zorbalık davranışları öğrenmeyi bozan tartışmaya yol açabileceğinden ve zorbaca davranışlar önlenmediği takdirde ileriki yaşlarda suça kadar götürebileceğinden koruyucu- önleyici boyutu harekete geçirip psikolojik danışmanlar, psikologlar ve sosyal hizmet uzmanlarından oluşan multidisipliner bir ekip çalışmasına ihtiyaç olup okul ruh sağlığı sisteminin harekete geçirilmesi gerekmektedir (Bosworth ve Espelage, 1999; Koç, 2006).

Yapılan bir araştırmada zorbalık terimi ile ilgili terimlerin anlam profilleri incelendiğinde, altı kategoriye ayrılmıştır. Zorbalığı tanımlayanlar, sözlü ve fiziksel zorbalık, yalnızca sözlü zorbalık, sosyal dışlanma, yalnızca fiziksel saldırganlık ve esas olarak olarak fiziksel saldırganlık şeklindedir. Türkiye’de okul çağındaki çocuklar arasında daha çok fiziksel ve doğrudan zorbalık biçimleri daha yaygındır (Ucanok, Smith ve Karasoy, 2011).

2.6.1 Akran zorbalığı türleri

Akran zorbalığında kasıtlı ve sistematik bir amaçla bir kişiye veya gruba zarar verme eylemini içermektedir. Zorbalığın ne şekilde gerçekleştirildiği ele alındığında çeşitli

türleri mevcuttur. Vurmak ya da sözlü alay etmek gibi her zorbalık açıkça belli değildir. Bazen zorbalar, kurbanları faaliyetlerden, gruplardan dışlayarak gerçekleştirir. Bu durumda kurban çoğu zaman zorbalığa maruz kaldığının farkında olmayabilir. Bu durumda zorbalık doğrudan ya da dolaylı şekilde olabilmektedir. Doğrudan zorbalık; alay etme, isim takmak, keskin ve delici aletler kullanmak, silah kullanmak, tehdit etmek şeklindedir. Dolaylı zorbalık ise; başkalarını etkilemek üzere dalga geçmek, ad takmak, haksız yere eleştirmek, hakkında yalan yanlış söylentiler yaymak gibi davranışları içermektedir (Aksoy, 2019; Harris ve Petrie, 2003).

Zorbalık davranışı türleri arasında en temel ayrım fiziksel ve psikolojik şeklindedir. Fiziksel olarak vurmak, dövmek, yaralamak şeklinde; psikolojik olarak ise isim takmak, alay etmek, aşağılamak şeklindedir (Rıgby,2007). Harris ve Petrie (2003) ‘nin ifade ettiği gibi doğrudan ve dolaylı şekilde de olmaktadır.

Şekil:1 Zorbalık biçimlerinin sınıflandırılması

Zorbalık Türleri		
Fiziksel	Doğrudan	Dolaylı
	Vurma	Başka birini elde etmek
Tekme Atmak	Tükürme Taş Atmak	İçin başkasına vurmak
Fiziksel Olmayan	Sözlü Haraketler	Başka birini başkasına hakaret etmek için ikna etmek
Sözel	İsim Takma	Kötü niyetli söylentiler yaymak
Sözlü Olmayan	Tehdit ve Müstehcen Hareketler	Eşyaları Saklamak Bir Gruptan ya da Etkinlikten Kasıtlı Olarak Dışlanmak

Kaynak: Rigby, K. (2007) Bullying in Schools: and what to do about it. Melbourne: Acer

Sullivan ve diğerkleri (2004), zorbalığın türlerini fiziksel veya fiziksel olmayan ve mülke zarar vermeyi içeren şekilde kategorileştirmişlerdir. Fiziksel zorbalık, zorbalığın en açıkça görüldüğü biçimdir. Bu vurma, tekme atma, saç çekme hatta daha ilerleyerek kesici, delici alet kullanarak zarar verme gibi eylemleri içermektedir. Fiziksel olmayan zorbalık ya da sosyal saldırganlık olarak sözlü veya sözsüz saldırganlık olabilmektedir. Sözlü zorbalık; lakap takma, alay etmek, cinsel içerikli konuşma, aşağılayıcı dil kullanma şeklinde, sözsüz zorbalık ise doğrudan veya dolaylı şekilde gerçekleşebilmektedir. Doğrudan sözsüz zorbalık beraberinde sözlü veya fiziksel zorbalığı getirebilmektedir. Dolaylı zorbalık ise birden ortaya çıkmaz, sinsidir. Doğrudan sözlü olmayan zorbalık, kaba hareketleri içermekte, kişiye duygusal zarar vermektedir. Dolaylı sözlü zorbalıkta ise kasıtlı olarak, sistematik şekilde karşıdaki yok saymak, dışlamak, rahatsız edici notlar göndermek, ortamda huzursuzluk yaratacak davranışlarda bulunmak şeklinde ifade edilmektedir. Mülke zarar verme ise karşıdaki şahsi malına yönelik zarar verici eylemleri içermektedir. Defterini yırtmak, karalamak, kıyafetlerine zarar vermek, eşyasını çalmak gibi eylemleri içermektedir. Zorbalık bu açıklanan türlerinin biri ya da hepsi şeklinde gerçekleşebilmektedir (Sullivan vd., 2004).

2.6.2 Akran zorbalığı gösteren bireylerin özellikleri

Zorbalık saldırgan davranışın bir alt türü olarak değerlendirilmektedir. Zorba bireyler göstermiş oldukları bazı özelliklerinden dolayı akranlarından ayrılmaktadırlar. Zorbalar kurban durumundaki kişilere acı çektirmekte, incitmekten zevk almakta, kurbanlarla empati kuramamaktadırlar. Zorbalık gösteren kişiler sadece akranları üzerinde değil yetişkinler üzerinde de baskınlık kurmaya çalışmaktadırlar (Şahin ve Akbaba,2017).

Zorba öğrenciler tüm kontrolleri kendilerinde sanmaktadırlar. İlişki kurma şekilleri zarar verme üzerine kurulmaktadır. Zorba öğrenciler diğerk kişiler tarafından istenmemekte ve saygı görmemektedirler. Bazı zorba öğrencilerin davranışları kontrol altına alınamadığında okuldan atılmakta bu durumda öğrenim kaybı yaşanmaktadır. Zorbalığın şiddeti artarak devam ettiğinde yetişkinlik döneminde suça dönüşmektedir (Ural ve Özteke, 2007).

Zorbalık her zaman açık şekilde gerçekleşmeyebilmektedir. Çoğu zorbalık, yetişkinlerin incelenmesinden uzakta gerçekleşmektedir. Tipik bir zorba antisosyal ve

saldırgan davranışları sergileme potansiyeli yüksektir. Zorbaların tipik özellikleri şunlardır:

- Herhangi birine karşı otorite konuma bakmaksızın saldırganlık potansiyelleri yüksektir
- Zayıf dürtü kontrolüne sahiptirler
- Şiddete karşı olumlu yaklaşım sergilemektedirler
- Hükmetme duygusu baskındır
- Fiziksel olarak güçlü konumdadırlar
- Başkalarının duygularına önem vermemektedirler (Pearce ve Thompson, 2014).

Coloroso (2003) 'na göre zorbalık öğrenilen bir davranıştır. Zorbalığı 7 kategoride ele almıştır:

1. Güvenli Zorba: Büyük bir egoya ve üstünlük duygusuna sahiptirler. Her konuda kendilerini üstün ve yetkin görmektedirler.

2. Sosyal Zorba: Kurbanlar ilgili alay, söylenti, dedikodu yaymaktadırlar. Başkalarının kıskanma eğilimlidirler ve zayıf benlik algılarını gizlemektedirler.

3. Tam Zırhlı Zorba: Soğuk kanlıdırlar. Hedefe ulaşmak için hırçın ve kincidirler.

4. Hiperaktif Zorba: Akademik becerileri ve sosyal becerileri zayıftır. Arkadaş edinmekte, oyun kurmakta zorlanmaktadırlar. İstedikleri olmadıklarında şiddete başvurmaktadırlar. Karşısındaki kişileri suçlama eğilimlerindedirler.

5. Zorbalığa Uğrayan Zorbalar: Yetişkinler veya kendinden daha büyük akranları tarafından zorbalığa uğramaktadırlar. Kendisine zarar verenlere misillemeyle karşılık vermektedirler. Zorba türleri arasında en popüler olan gruptur.

6. Zorba Grubu: Genellikle grup olarak diğer kişiyi gruptan dışlarlar ve bir kişiyi de günah keçisi ilan ederler. Genellikle iyi çocuklar olarak algılanmaktadırlar.

7. Zorba Çetesi: Kontrol, baskı ve boyun eğdirme üzerine güç kurmaktadırlar. Empati duymamakta ve pişmanlık hissetmemektedirler.

Zorbalık davranışı sergileyen bireyler, kontrolü kendilerinde tutarlar ve güçlü konumda olmak istemektedirler. Başkalarına acı çektirmekten zevk alıyor gibi gözükmemektedirler ve kurbanlara karşı empati duyguları zayıf ve kurbanların onları

kışkırttığını söyleyerek kendilerini savunmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda zorbalık eğilimi gösteren çocukların çoğunun fiziksel cezalara maruz kaldığı, ebeveyn katılımının eksik olduğu, otoriter ebeveyn tutumlarına sahip olan ailelerin çocuklarında sıklıkla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle zorbalar yetişkinlere karşı da meydan okumakta, antisosyal davranışlar göstermekte ve okul kurallarına uymama eğilimleri yüksek kişilerdir (Banks, 1997).

2.6.3 Akran zorbalığının nedenleri

Akran zorbalığının pek çok nedenleri mevcuttur. Bireysel olduğu kadar aile ve sosyal çevre ile ilgili de nedenleri de bulunmaktadır. Şiddet davranışının sergilendiği evler antisosyal davranışın gelişimi için risk faktörlerindendir (Baldry, 2001). İlgisiz ebeveynlere sahip olması, suçlu alt kültür içinde olmak kişiyi zorbalığa iten nedenler arasında sayılabilir. Parçalanmış aile yapısına sahip olması boşanmış/ayrılmış/ebeveynlerin birinin ya da ikisinin yokluğu gibi sebepler de kişi saldırganlık ve zorbalığa iten sebepler arasında yer almaktadır (Rigby, 2007).

Zorbalığın en önemli nedenlerinden biri de mizaç olduğu ve en çok dürtüsel olarak kendini kontrol edemeyen kişilerde daha fazla görüldüğü ileri sürülmektedir. Zorbaların kendileri güvensiz hissettikleri yönünde görüş yayginken bazı kişiler bu görüşe karşı çıkmıştır. Zorbaların öz saygılarının diğerlerine nazaran daha yüksek olduğu ancak bu saygının sağlıklı öz saygıyla aynı özellik taşımadığını savunmuşlardır (Garrett,2003'ten aktaran, Yaman vd., 2011).

Yapılan çalışmalar sonunda hem hayvanlarda hem de erkeklerde saldırgan davranışlara rastlanma olasılığı daha yüksektir. Bu sebeple genetik faktörlerin saldırgan davranış üzerinde etkili olabileceği ileri sürülmüştür. Erkek cinsiyeti “Y” kromozomu saldırganlığın gelişimde doğrudan rol oynayabilmekte dolaylı olarak da testosteron hormonu yolu ile saldırganlık davranışının gelişiminde etkili olabilmektedir. David Shaffer ve ark. (1980) yaptığı çalışmalarda, fazladan “Y” kromozomu olan bireyler artan saldırganlık eğilimi gösterme potansiyellerini yüksek olduğu, “XXY” bireylerin de anormal beyin işlevine sahip olma olasılıklarının yüksek olduğu görüşleri ileri sürülmüştür (Pearce, 2002).

Zorba davranışı bir diğer sebepleri arasında arkadaş çevresi yer almaktadır. Bir çocuğun ailesinden sonra sosyalleşme döneminde en çok etkileşim kurduğu akran grubudur. Bu grup içinde yer alan sağlıklı ilişkiler, kötü alışkanlıklar ve akran çevresi

kişi zorbaliğa, saldırganlığa hatta suça itmektedir. Aynı şekilde okul ortamı da zorbalık sebepleri içerisinde yer almaktadır. Okulun ęocuk üzerinde olumlu etkileri olması gerekirken bazı durumlarda olumsuz etkiye sahip olabilmektedir. Bu durumlarda; öğretmenin ęocuk üzerinde kurmuş olduğu baskı, idarecilerin okul kurallarına uyma konusunda koymuş oldukları kurallar, ęocuęun akademik başarısızlığı gibi etkenler de zorbalığın ortaya ęıkmasında etkilidir (şahin ve Akbaba, 2017).

Akran zorbalığının biręok sebebi bulunmakla birlikte genellikle ęocuklar şiddet, olumsuz eylem ve davranışları aile içinde, akran ęevresinde ve toplumsal ęevreden öğrenmektedirler. Özellikle ebeveyn tutumlarının ęocuk üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. ęocuk aile içinde maruz kaldığı olumsuz durumları, kendi akran ęevresine yansıtarak g göstermek isteyebilmekte ve bu olumsuz durumları akranlarına aktarabilmektedir. Akran zorbalığı sosyal ęevreyle, aileyle ilgili olduğu kadar bireysel mizaca bağlı olarak ya da genetik faktörlerle de ilişkili olmaktadır. Özetle akran zorbalığının nedenleri hem bireysel hem de toplumsal olabilmektedir.

2.6.4. Akran zorbalığı ve yaş ilişkisi

Olweus (1993), küçük yaşlarda akran zorbalığına maruz kalma sıklığının daha fazla olduğunun ama ileriiki yaşlarda zorbalık davranışının azaldığını belirtmiştir. Zorbalığın yaygınlığı arasında yapılan araştırmalarda özellikle sekizinci ve onuncu sınıflar arasında artış olduğu, aynı zamanda zorbalığın uygulama şekillerinin değiştiği ileri sürülmüştür. Küçük yaşlarda daha ęok fiziksel yüzleşme baskınken ilerleyen yaşlarda zorbalığın da boyutu artmakta daha ęok sözel ve psikolojik zorbalığa rastlanılmaktadır (Lsel ve Bliesener, 2011). Yaşa yönelik uygulanan zorbalık türleri arasındaki farklılık, ęocuęun bilişsel, sosyal gelişimleri dikkatte alınarak değerlendirilmelidir. İlişkisel zorbaca davranışlar gösterilebilmesi için bireyin, sosyal ilişkilerinin doğasını anlamış olması, bakış açısına sahip olması ve saldırganlığı gizli bir şekilde ifade etmeyi öğrenmiş olması gerekmektedir (Yaman vd., 2011).

Zorbalık davranışı anaokulu yaşına kadar düşmekte, ortaokul yaşına kadar da artma eğilimi göstermektedir. Gelişimsel geğiş noktaları da zorbalığı artmasına neden olan etmenlerden biridir. Zorbalar genelde akran grubu içinde kendinden daha küçük ya da zayıf kurbanlar aramaktadırlar. Bu durum akranları tarafından kabullenemediğinden ya da akran ęevresi olmamasından kaynaklanabilmektedir (Von Marees ve Petermann, 2010).

Erken ergenlik dönemi, zorbalık çalışmaları için önem arz etmektedir. Çünkü bu dönemde saldırganlık davranışı diğer dönemlere nazaran daha doğal karşılanmaktadır. Ergenlik dönemi gençlerin kendi kimlikleri ararken yetişkinlere meydan okudukları, aynı zamanda gençlerin akran ilişkilerini yeniden kurdukları bir dönemdir. Ergen sosyal statü, kimlik elde etmek amacıyla girdiği akran grubunda baskınlık kurmak ve kendini kabul ettirmek amacıyla tek yolun zorbalık olduğunu düşünmektedirler (Pellegrini ve Long, 2002).

Ergenliğe geçişle birlikte ilişkisel saldırganlık uygulama oranlarında artış görüldüğü ileri sürülmektedir. Bu dönemde ergenler ilişkisel olarak saldırganlık eylemlerine karşı savunmasız durumdadırlar. Geçiş dönemiyle birlikte yeni arkadaşlık ilişkilerinin kurulması, akran grupları arasında ayrışmaların ortaya çıkması, duygusal ilişkilerin varlığı ilişkisel zorbalığın artmasına sebep olmaktadır. Ergenlik dönemi hem ilişkisel hem de doğrudan zorbalığın artış yaşadığı geçiş dönemidir (Crick ve Rose, 2000; Yaman vd., 2011).

Zorba davranışlar yaş ile birlikte değişim göstermektedir. Yaş büyüdükçe zorbaca davranışların türleri de değişmektedir. Küçük yaşlarda daha çok doğrudan zorbalık, yaş ilerledikçe dolaylı zorbalık davranışlarına dönüşmektedir (Erk, 2019). Zorbaların çevrelerinden almış oldukları destek yaşla ilişkilidir. Kız çocuklarının 9- 10 yaşlarından 13- 14 yaşlarına kadar mağdurla ilgili empati yeteneği azalmakta, bu yaştan sonra ise artmaya başlamaktadır. Erkeklerin ise 15-16 yaşlarına kadar azalmakta, bu yaşlardan sonra artmaktadır. Ayrıca kızların 13-14 yaşlarına kadar zorbalara ve zorbalığa olan destekleri artmakta ve bu yaştan sonra azalma eğilimi göstermektedir. Erkekler ise 15-16 yaşına kadar zorbalara ve zorbalığa karşı sempati beslerken bu yaştan sonra azalma eğilimi görülmektedir (Şahin ve Akbaba, 2017).

Kısaca zorbalığın yaşı erken çocukluk dönemine kadar düşmekte, özellikle ilkokul ve ortaokul dönemlerinde artma eğilimi göstermektedir. Çocuklar kendilerini içinde bulundukları akran gruplarına kabul ettirmek ve sosyal ilişkilerini devam ettirmek için zorbalık davranışına başvurumaktadırlar. Özellikle ergenlik döneminde daha belirgin hal almaktadır. Küçük yaşlarda daha çok doğrudan zorbalık ön plandayken ergenlik dönemlerinde de dolaylı zorbalık ve siber zorbalık ön plana çıkmaktadır.

2.6.5 Akran zorbalığı ve cinsiyet arasındaki ilişki

Yapılan araştırmalar sonucunda erkek çocukların kız çocuklarına oranla üçte iki oranında daha fazla zorbalık davranışı sergilediği ve her iki cinsiyette çocukların daha çok erkekler tarafından zorbalığa maruz kaldığıdır (Erk, 2019).

Zorbalık, doğrudan ve fiziksel şekilde olabilmektedir. Erkekler kızlardan daha sıklıkla zorbalık yapmaktadırlar, kızlar ise daha çok mağdur ya da izleyici konumundadırlar. Kızlar zorbalığa karşı erkeklere nazaran daha olumsuz anlam yüklemektedirler. Kızlar daha çok ilişkisel saldırganlık (söylenti, dedikodu yaymak, akranları aleyhinde konuşmak vb.) şeklini kullanmakta erkekler ise fiziksel saldırganlık (vurmak, tekme atmak, vb.) şeklinde olmaktadır (Pellegrini, 2010). Erkekler, kadınlardan erken yaşlardan itibaren daha saldırgan eğilimler göstermektedir. Erkekler daha çok vurma, tehdit etme, akranlarına hakim olma üzerine daha çok fiziksel saldırganlık, antisosyal davranış sergilemektedirler. Kız çocukları ise söylenti çıkarma, dedikodu yaymak, rekabetçi ilişkiler kurma, sosyal ilişkilere zarar şeklinde saldırganlık biçimlerini sergilemektedirler (Block,1983).

Ma (2002), erkeklerin hem erkeklere hem de kızlara zorbalık yaptığı, kızların ise yalnızca kızlara zorbalık yaptığını ileri sürmüştür. Zorbalıkta katılımcıların farklı rolleri bulunmaktadır. Erkekler daha çok zorba, pekiştirici ve yardımcı rollerindeyken kızlar ise daha çok seyirci, mağdur rollerindedirler.

İlkokullarda erkek öğrenciler arasında kavga, kız öğrenciler arasında ise aşağılama, hem kız hem erkek öğrenciler arasında ise itme, kakma davranışları dikkat çekmektedir. Ortaokulda ise daha çok aile içinde yaşanan problemlerin dışa yansımaları olarak daha çok şiddet uygulama hem erkeklerde hem de kızlarda görülmektedir. Kız öğrenciler arasında ötekileştirme, dışlama erkek öğrencilerde ise küfürleşme, tekme atma, tokat atma şeklinde fiziksel olarak zarar verici davranışlar görülmektedir. Liselerde ise kontrolsüz davranışlar, alkol, madde kullanımı, çeteleşme, oyunlarda hakimiyet kurma, şiddet uygulama gibi davranışlar görülmektedir (Hoşgörür ve Orhan, 2017).

Yapılan çalışmalar sonucunda erkekler daha fazla zorbalık davranışı sergilemekte, fiziksel temas içeren saldırganlık eylemlerine daha çok erkekler ilişkisel saldırganlığa ise daha çok kızlar tercih etmektedir. Cinsiyet olarak akran zorbalığına maruz kalma ve uygulama konusunda fark olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Erkekler daha çok oyun alanlarında, kızlar ise okul koridorlarında daha fazla zorbalığa maruz kalmakta, fiziksel zorbalık ise okul dışı alanlarda kızlar da erkekler de maruz kalma oranlarının benzer olduğu rapor edilmiştir (Burnukara ve Uçanok, 2012).

2.6.6 Akran zorbalığı ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilişkisi

Akran zorbalığı ve sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişki incelendiğinde, Whitney ve Smith (1993) yapmış oldukları çalışmalarda zorbalık yapan ve maruz kalan çocukların çoğunun alt sosyo-ekonomik düzeyde yer aldığı ileri sürülmüştür.

Akiba (2008) ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişki üzerine yapmış olduğu çalışmasında, hem zorbaların hem de mağdurların düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden geldiği belirtilmiştir. 1999 yılında 33 ülkeyi kapsayan çalışmasında sosyo-ekonomik durumu düşük öğrencilerin yer aldığı okullarda, okul şiddeti ve hırsızlık mağduriyetinin fazla görüldüğü bu durumun da okulun güvenilir bir kurum olarak engellenmesine sebep olduğunu ifade etmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin devam ettiği okullarda şiddet olaylarının fazla görülmesi okula ilişkin faktörler kadar ailesel faktörler de etkilidir. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki hanelerdeki çocukların, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara oranla evde şiddete uğrama olasılıkları daha yüksek ve düşük sosyo-ekonomik statüye sahip gençlerin, üst düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip gençlere göre şiddetin farkın da olma olasılıkları daha yüksektir (Yaman vd., 2011; Indermaur,2001).

Aile içi şiddete maruz kalmak, tanık olmak da çocuklar arasında zorbalığa neden olmaktadır. Saldırganlığı sosyal öğrenme süreçleri ile açıklamaya çalışan kuramlar, saldırganlığı gözlemleyen bireylerin belli süre sonra saldırgan davranışı örnek alıp sosyal ilişkilerde saldırgan davranış sergileyeceklerini savunmaktadırlar. Burada özellikle zorba çocukların aile içi ilişkilerini gözlemlemek amacıyla ev ziyaretleri gerçekleştirmeleri, rehberlik servisinin bilgilendirici seminerler düzenlemesi, okullarda yaşanan zorbalık davranışının azalmasına dolaylı da olsa katkı sağlayabilmektedir. Aile içi şiddete maruz kalan çocukların desteklenme süreçlerinde sosyal hizmet uzmanlarından destek alınabilir, okul yöneticileri de aile içi şiddet konusunda duyarlı olmalı gerekirse Aile ve Sosyal Hizmet Bakanlığı ile iletişime geçerek önleyici tedbirlerin alınması sağlanabilmelidir (Yaman vd., 2011).

Yapılan araştırmalar sonucunda sosyo-ekonomik statü ve şiddet arasında kültürel bağlantı ebeveynlerin disiplin uygulamaları arasında ilişki bulunmaktadır. Daha düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin katı ebeveyn tutumları, çocuklara yönelik güç ilişkisi üzerine baskınlık kurmaları çocukların saldırgan ve şiddet içeren davranışlarda bulunma olasılığını arttırmaktadır (Heimer,1997).

Geniş aileden gelen çocukların çekirdek ailedeki çocuklara kıyasla zorbalıkla karşılaşma olasılıkları daha yüksektir. Geniş aileden gelen çocukların kendilerini dışlanmış hissetme olasılıkları daha yüksek bu durum da çocukların zorbaların kurbanı olma olasılığını arttırmaktadır. Sosyal statünün önemli bir faktör olarak görünmemesine karşın yönetsel işleri olan ebeveynlerin çocuklarının zorbalığa uğrama olasılığı düşükken, ebeveynleri yetenekli el işlerine sahip olanların ise mağdur olma olasılıkları daha yüksektir (Mellor,1990).

2.6.7 Akran zorbalığı, saldırganlık ve şiddet ilişkisi

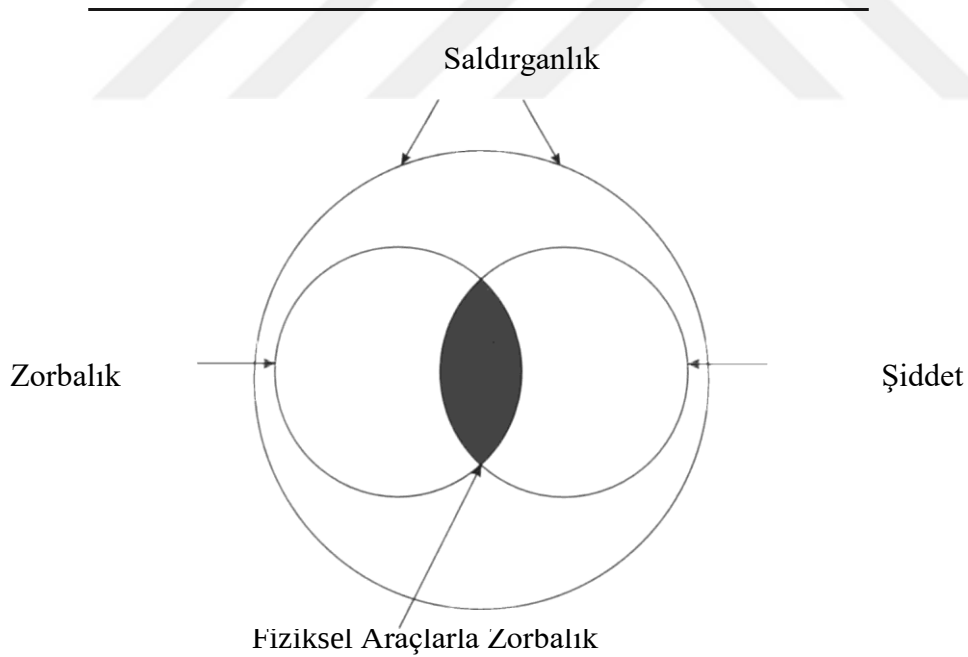
Saldırganlıkla ilgili farklı tanımlamalar ortaya çıkmaktadır. Tanımlamaların ortak noktası, saldırganlık eyleminde bulunan kişilerin niyetidir. Örneğin doktorun kangren olduğu için hastanın elini kesmesiyle, işkence yapan birinin elini kesmesi aynı sonuçlara yol açmasına rağmen, davranışları gerçekleştiren kişilerin niyetleri arasında fark vardır (Yaman vd., 2011).

Birçok araştırmacı, zorbalığı saldırganlığın proaktif biçimi, bir alt kategorisi olarak görmektedir. Zorbalık zarar verici davranışları içermektedir. Negatif eylemler, surat asmak, dışlamak, kaba hareketler şeklinde gerçekleşebilmektedir. Okuldaki akranlar arasındaki günlük etkileşimlerde çoğu zaman akran zorbalığı demeyeceğimiz sataşmalar gerçekleşmektedir. Ancak sataşma eylemleri sürekli devam ediyorsa karşısındaki kişiye zarar vermeye başladıysa zorbalık olarak nitelendirilmektedir. Bu sebeple aralarındaki çizgi net olmasa da karşısındaki kişiye zarar verme amacı taşıyorsa ve sürekli tekrarlanıyorsa zorbalık davranışı bu noktada ayırt etmek önemlidir. Zorbalıkla ilgili üç kriter belirlenmiş; saldırgan davranışın kasıtlı olarak zarar verme eylemini içermesi, tekrar tekrar aynı duruma maruz kalınması, güç dengesizliğinin var olması şeklindedir. Zorbalık davranışı tanımlandığı üzere asimetrik güç ilişkisine dayanan bir saldırganlık davranışının alt kategorisidir. Bu durum zorbalık olmayan birçok saldırgan davranışı ortaya koymaktadır. Örneğin; aynı fiziksel güce sahip iki kişi arasında gerçekleşen çatışma, okuldaki öğrencinin ara sıra

arkadaşıyla sözlü münakaşaya girmesi şeklinde örneklendirilebilmektedir. Şiddet ve şiddetli davranış kavramları ise genellikle saldırgan davranışla eş anlamlı olarak kullanılabilmektedir. Şiddet/ şiddet içeren davranış bir kimsenin başka bir kimseyi yaralamak ya da başka bir nesneyle yaralaması, zarar vermesi davranışlarına şiddet denilmektedir. Şiddet de zorbalık gibi saldırganlığın bir alt kategorisidir. Saldırganlık genel kapsayıcı bir kavramdır. Zorbalık, şiddet ise saldırgan davranışın alt kategorilerinden biridir. Şiddet ve zorbalık arasında belirli bir örtüşme bulunmaktadır (Roland ve Idsøe, 2001; Olweus, 1999).

Olweus (1999) saldırganlık, şiddet ve zorbalık ilişkisi Venn şeması ile ifade etmiştir. Aşağıda gösterilen gölgeli alan, zorbalığın fiziksel araçlarla gerçekleştirildiği durumları ifade etmektedir. Ayrıca şemada çok sayıda şiddet olarak nitelendirilemeyecek davranışların olduğunu da ortaya koymaktadır.

Şekil 2: Saldırganlık, şiddet ve zorbalık ilişkisi



Kaynak: Olweus (1999) 'dan uyarlanmıştır.

Şekilde de görüldüğü gibi saldırganlık hem fiziksel şiddeti hem de zorbaca davranışları kapsamaktadır. Şiddet ve zorbalığın kesiştiği alanlar olduğu gibi farklılaştığı kısımlar da bulunmaktadır. Zorbalığın fiziksel olarak ortaya çıktığı durumlar, vurma, tekme

atma, dövme şeklinde gerçekleşen zorbaca davranışlar aynı zamanda şiddet olarak da adlandırılmaktadır. Ancak zorbaca davranışlar fiziksel olmayan şekillerde de ortaya çıkabilmektedir. Sözel, ilişkisel şekillerde ortaya çıkan zorbaca davranışlar bu noktada şiddetten ayrılmaktadır. Aynı zamanda birçok şiddet eylemi de zorbalık olarak kabul edilmemektedir. Örneğin aynı sırada bekleyen eşti güçteki birbiriyle kavga eden kişilerden birinin diğerine zarar vermesi ya da eşit güçteki iki öğrenci arasında ara sıra çıkan kavgalar örnek verilebilmektedir (Pişkin, 2002).

2.6.8 Türkiye’de zorbalığın önlenmesi konusunda yapılan çalışmalar

Zorbalık davranışı ve zorba bireyler üzerine 2000’li yıllardan itibaren çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak yapılan literatür taraması sonucunda yapılan çalışmalar yetersiz kalmakta, yapılan çalışmalar daha çok nedenleri üzerindedir. Zorbalık davranışın nedenleri anlaşıldıktan sonra önlemeye yönelik koruyucu- önleyici çalışmaların yapılmasına öncelik verilmelidir. Özellikle günümüzde akran zorbalığı artarak devam etmektedir. Eğer gerekli müdahaleler oluşturulmazsa zorbalık şiddete dönüşmekte hatta suça kadar gidebilmektedir. Dünyada yapılan çalışmalarla kıyaslandığında Türkiye’de bu anlamada yeterli çalışma bulunamamaktadır (Şahin ve Akbaba, 2017).

Türkiye’de zorbalığı önleme üzerine yapılan ilk çalışma Nevin Dölek (2002)’in “Öğrencilerin zorbaca davranışlarının araştırılması ve bir önleyici program modeli” adlı doktora tez çalışmasıdır. Dölek İstanbul’da bulunan 9 ilk ve orta dereceli okullarda özel ve devlet okullarında okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiş, 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Programın temel amacı ön test son test deneysel modeli uygulanarak zorbalık davranışının önlenmesi, baş etme yöntemlerinin artmasında “Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirme” programının etkili olduğu görülmüştür.

Kutlu (2005) “Zorbalık Davranışlarıyla Başa Çıkma Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Zorba Davranışları Üzerine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, ön test- son test deneysel modeli zorba/kurban üzerinde uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda programın zorba davranışları ve bu zorba davranışlara maruz kalmayı azaltmada etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Takış (2007) ise “Ortaöğretim Kurumları için Geliştirilen Zorbaca Davranışlarla Baş Edebilme Programının Etkisinin İncelenmesi” yüksek lisans tez çalışmasını Ankara ilinde özel bir ortaöğretim kurumunda okuyan 193 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 9,

10 ve 11. sınıf öğrencileri ile, her biri 50'şerdakika olmak üzere toplam dört oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Programın sonucunda zorbalık yapan ve uğrayan öğrenci oranlarının azalmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin (2007) “İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması” adlı doktora tez çalışmasında, müdahale programı olarak 4-5. sınıf öğrencileri arasında gösterilen zorbacı davranışlar üzerinde etkisini incelemektedir. Empati eğilimi programı hafta bir olmak üzere birer saatlik oturumlar olarak 10 oturum şeklinde uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, deney grubundaki deneklerin, kontrol grubundaki göre anlamlı düzeyde azalma olduğu sonucuna varılmıştır.

Erkiral (2021) “7. Sınıf Öğrencilerinde Psikodrama Eğitiminin Akran Zorbalığı ile Başa Çıkma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” yüksek lisans tez çalışmasında, 7.sınıf ortaokula devam etmekte olan zorbalık mağdurların etkili baş etme becerileri kazanması psikodrama programının geçerli çalışma olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. 20 kişilik deney 20 kişilik kontrol grubu oluşturularak 8 hafta boyunca etkili baş etme stratejileri kazandırmak için psikodrama programı uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda psikodram programı'nın akran zorbalığı mağdurlarına etkili başa çıkma stratejileri kazandırdığı sonucuna varılmıştır.

2.7 Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına arttırmaya yönelik öğrencilere, ailelere ve okul personellerine hizmet sunma noktasında okul ve toplum arasında kurulan bağlantıdır. Okul personelinin görevleri; personellere yönelik hizmet içi eğitimlerin sunulması, öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olmak, ruh sağlığı sorunları olan öğrencilerin değerlendirilmesi şeklindedir. Okul sosyal hizmet uzmanları, çocuğun eğitsel performansını olumsuz etkileyen sorunları değerlendirmek için aile görüşmeleri gerçekleştirir, çocukların okullarına uyumlarını sağlamak üzere çalışmalar yürütmektedirler (SSWAA, 2012)

Okul sosyal hizmeti, okul, topluluk ve aile arasında bağlantı kurucu rolünü yerine getirmektedir. Okul sosyal hizmeti müdahale planları ise öğrencilerin eğitim imkânlarına ulaşmasını engelleyen tüm nedenleri ortadan kaldırmayı ve mücadele etmeyi amaçlamaktadır (SSWAA,2021).

Okul sosyal hizmet uzmanı, ruh sağlığı çalışanı olarak okul ortamında, sosyal hizmet kuramlarından ekolojik, sistem, güçlendirme ve güçlendirme yaklaşımını kullanmaktadır. Aynı zamanda risk altındaki öğrencilerle çalışma, korunma ihtiyacı olan çocukları korunma altına alınmasını sağlama, bağlantı kurma, öğrencilerle, ebeveynlerle, okul personelleriyle çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Okul sosyal hizmeti uygulamaları; okul çağındaki çocukların eğitim haklarına ulaşmasını engelleyecek nedenlerle (ihmal, istismar, yoksulluk, bağımlılık, aile içi şiddet, süreğen hastalık vb.) ve bu nedenlerin ortaya çıkardığı olumsuz durumlarla mücadele etmektedir (Jarolmen, 2017).

Okul sosyal hizmeti en eski alanlardan biridir. İlk olarak ziyaretçi öğretmenlerle başlayan uygulamalar daha sonra sosyal hizmet uygulamalarına dönüşmüştür. Okul sosyal hizmet uzmanlarının rolü, yaşam koşullarına ve öğrenmeye güçlük oluşturan etmenlerle mücadele ederek öğrencilerin okula devam etmesini ve uyumunu kolaylaştırmaktır (Allen-Meares vd., 1996).

Öğrenciler günlerinin büyük bir kısmını okullarda geçirmektedir. Okullar çocukların topluolaşma sürecine önemli katkı sağlamaktadır. Çocuklar biyolojik, psikolojik ve sosyal olarak gelişmeye devam etmekte ve bu süreçte sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunlar okulla ilgili ya da okul dışındaki sorunlar olabilir. Aile ilişkileri, ekonomik sorunlar, zorbalık, saldırganlık, devamsızlık, okulu bırakma, şiddet, ihmal ve istismar gibi nedenler eğitim hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Ebeveynler, okul birliği, eğitim kurumları, sağlık kurumları ve sosyal hizmetler sorumluluk olarak gerekli müdahale planlarını oluşturması gerekmektedir. Okul sosyal hizmet uygulamaları, öğrencilerin sorunlarına yönelik çözüm bulmayı ve geniş bir bakış açısından olaylara bakmayı amaçlamaktadır. Sosyal hizmetin temel kuramlarından olan “evresi içinde birey” ilkesinden hareketle ekolojik ve sistem yaklaşımından yararlanmakta ve bireyi tek başına değil ait olduğu sistemler içinde değerlendirmektedir. Okul sosyal hizmeti de çocuğun güvenli çevrede eğitimine devam etmesini, riskli durumların önceden tespit edilip koruyucu- önleyici çalışmaların harekete geçirilmesini sağlayarak çocuk riskli durumlarla karşılaşmadan çocuğu korumayı ilke edinmiştir (alış ve Calis, 2015; Duman,2014).

Okul sosyal hizmeti çocukların gelişim dönemlerini, aile, okul koşullarını ve çevresel etkenleri dikkate alarak çalışmalar yürütmektedir. Öğrencilerin eğitime katılmalarına

engel teşkil eden etmenlerle mücadele ederek gerekli müdahale planları oluşturarak çalışmalar yürütmektedir. Okul sosyal hizmeti öğrencilerin eğitime aktif olarak katılımları sağlamak amacıyla psiko-sosyal olarak güçlenmelerini sağlayacak duruma gelmelerini sağlamak amacıyla yürütülen sosyal hizmet uygulamalarıdır (Duman, 2014a).

Okul sosyal hizmeti uygulamaları, çocuğu tek başına değil ait olduğu sistemlerle birlikte alarak tüm sistemlerde değişim sağlamayı esas almaktadır. Öğrencilerin eğitsel performanslarını olumsuz etkileyecek tüm durumları ortadan kaldırmayı, sorunu temelinden çözmeyi amaçlamaktadır.

2.7.1 Okul sosyal hizmetinin tarihçesi

Okul sosyal hizmetinin gelişimi, 1900'lerin başlarında "Dost Ziyaretçiler" 'den bugüne okul sosyal hizmet uzmanlarına doğru bir evrim süreci gerçekleşmiştir. Okul sosyal hizmeti, birlerinden bağımsız olarak 1906-1907 yılları arasında New York, Boston ve Hartford'da aşağı yukarı aynı zamanlarda ortaya çıkmıştır. İlk sosyal hizmet uzmanları 1913 yılında Rochester'de işe alınmışlardır. 1919'da on yıl hizmet eden ziyaretçi öğretmenler derneği kurulmuştur. 1921'e gelindiğinde ise okul sosyal hizmeti batı eyaletlerde de yayılmaya başlamış, daha çok talim ve terbiye kurumlarınca başlatılıp ortaokul ve liselerde tanıtılmıştır. 1929'lu yıllardan sonra 1930'lu 1940'lı yıllar boyunca sosyal vaka çalışmaları yürütülen çalışmalar Büyük Buhran'a bağlı olarak okul sosyal hizmet çalışmaları azalmıştır. 1950'li yıllara gelindiğinde diğer okul profesyonelleri ile işbirliği ile gelişmeye başlamıştır. 1955'te Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW) okul sosyal hizmetini özelleştirmiştir. 1960'lı yıllarda ziyaretçi öğretmen tabirinin kaldırılıp yerine okul sosyal hizmet uzmanları tabirinin kullanılması önerilmiştir (Costin, 2018; Jarolmen, 2017).

1970'ler ve 1980'lerde profesyonel olarak konferanslar düzenlendi ve okul sosyal hizmetini zorunlu kılan eğitim yasası kabul edildi. ABD'de eğitim girişiminin kalitesiyle ilgili tartışmalar başladı ve ilkokullardaki sosyal hizmet uygulamaları NASW tarafından geliştirilmiştir. 1990'larda ise Engellilerin Eğitimi Yasası Değişiklikleri ise sosyal hizmetin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının içine ihtiyaç duyan çocuklar için dâhil edilmesi belirtilmiştir. 21. yüzyıla doğru okullarda reform yapma ihtiyacının kabul edilmesi, giderek artan sayıda şiddet olaylarını azaltma, madde bağımlılığı ve başarısız öğrenciler için müdahale planlarının

hazırlanmasına öncelik verilmiştir. Reform hareketleri istenilen etkide olmasa da okul sosyal hizmet uzmanlarına ve diğerlerine yeni yollar sunması açısından önemlidir. Ayrıca 1990’larda Engellilerin Eğitimi Yasası Değişiklikleri ise sosyal hizmetin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının içine ihtiyaç duyan çocuklar için dahil edilmesi belirtilmiştir (Allen-Meares, 1996; Corbin, 2005).

1990’lar ve 1994 yılında okul sosyal hizmet uzmanları bir kez daha önemli bir mevzuatın içinde, Amerikan Eğitim Yasasının içinde yer aldılar. Bu yasanın içinde sekiz ulusal hedef belirlenmiştir. Kanunun ana hedefleri içinde yeniden teşvik etme, sistematik değişim sağlama, tüm öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak yer almaktadır. 1994 yılında NASW okul sosyal hizmetini ilke olarak belirledi. Devletin, eğitimin belirlenmesinde daha aktif olarak yer alması gerektiği, okulda uygulamalar için gerekliliklerin belirlenmesi gerektiği belirtmiştir. NASW New Jersey’de ilkokulun gelişmesine katkı sağladı. Sosyal Hizmet Yeterlilik Sınavını uygulamaya 1992’de koydu. Okul sosyal hizmeti alanında iş arayan eğitimciler için önemli bir etkisi olmuştur. 1992’de okullardaki sosyal hizmet uygulamalarının standartları da eğitim görev gücü tarafından revize edilmiştir. Standartlar üçe ayrılmıştır. İlk olarak yeterlilik ve mesleki uygulama daha sonra hazırlık ve geliştirme son olarak idari yapı ve destek olarak gruplandırılmıştır (Allen-Meares vd., 1996).

1990’lı yıllarda okullarda şiddet olaylarının büyük yankı uyandırmasıyla bu durum federal ve eyalet yasalarının odak noktası haline gelmiştir. 1994 yılında kabul edilen “Silahsız Okullar Yasası” ile eyaletlerde silah bulundurma konusunda yaptırımlar uygulanmaya başlandı. Bunun sonucu olarak da Amerika’da okullardan uzaklaştırılan çocukların sayısında artış meydana geldi. 1994 yılında uygulamaya konulan “Güvenli Okul Yasası” ile suç işleme potansiyellerinin fazla olduğu yerlerde yerel yönetim birimleri ile iş birliği yaparak şiddeti önleme programları konusunda çalışmalar yürütmüşlerdir. Okul sosyal hizmet uzmanları da çatışma çözme konusunda önemli rol oynamıştır (Dupper,2022).

Okul sosyal hizmeti Avusturya, Hollanda, Almanya, İngiltere ve ABD, Japonya gibi birçok ülkede uygulanmaktadır. Tarihsel süreci incelendiğinde okul sosyal hizmeti yarım asrı aşkın süredir uygulama alanı bulmuş, sosyal hizmet uzmanlarının temel uygulama alanlarından biri haline gelmiştir. Okul sosyal hizmeti de sosyal hizmetin diğer alanlarında olduğu gibi sosyal sorunların çözülmesi amacıyla ortaya çıkmıştır.

Avrupa ülkelerinde 2.Dünya Savaşı sonrası sosyal hizmete duyulan ihtiyaç da artmıştır. Özellikle savaş esnasında anne babasını kaybeden çocuklar, tek ebeveynli çocuklar, yoksul çocuklar, parçalanmış aileye sahip çocukların da okul sosyal hizmetine ihtiyacı artmıştır. 80'lerin sonunda yaşanan sosyal değişimlerle birlikte işsizlik oranlarında artış, belli marjinal grupların ortaya çıkması, okulda olumsuz davranışların artması, uyuşturucu maddelere yönelik ilgilerin artması ile birlikte okullarda sosyal hizmetlere olan ihtiyaçlar artmış ve okul sosyal hizmet uzmanları ortaya çıkmıştır (Özkan, 2019).

2.7.2 Türkiye’de okul sosyal hizmeti’nin gelişim süreci

Okul sosyal hizmeti ABD’de ve birçok Avrupa ülkesinde bir asrı aşkın süredir uygulama alanı bulmuştur. Ülkemizde ise kendi kavramsal ve kuramsal alt yapısını oluşturamamıştır. Günümüzde fiilen faaliyete geçmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı okul sosyal hizmet uzmanlarının yapması gereken birçok rol ve sorumluluğu rehber öğretmenden beklemektedir. Ancak günümüzde artan göç olayları ve mülteci problemleri ile birlikte bu çocukların topluma entegrasyonu için okul sosyal hizmetine her geçen gün ihtiyaç artmaktadır (Dağ,2017).

Türkiye’de okul sosyal hizmetinin gelişim sürecini ele alacak olursak; Üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinin öğrenci kabul eden uygulamaları ile birlikte Türkiye’de okul sosyal hizmet kapsamında 1968’li yıllar itibariyle uygulamalar gerçekleştirmeye başlamıştır. Sosyal Hizmet eğitimi Türkiye’de ilk defa Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Yüksek Okulu tarafından verilmeye başlanmıştır. Tarihsel doküman incelendiğinde, Ankara Gazi Lisesi’nin Sosyal Hizmet Yüksek Okulu’ndan “okul sosyal hizmeti” uygulaması yapılması amacıyla öğrenci talep edildiğine arşivden ve resmi yazışmalardan ulaşılmıştır. Bu taleple başlayıp devam eden okul sosyal hizmet uygulamasına 1968’ den itibaren başlandığı düşünülmektedir. Ancak sosyal hizmetin geniş uygulama alanlarında meslek elemanlarının eksikliği, çocuk refahı alanında meydana gelen dönüşümle birlikte okullarda sosyal hizmet uygulamalarına ara verilmek zorunda kalınmıştır (Duman, 2014b). V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu’nda 1983 yılında okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin “Okul Sosyal Hizmeti” psikolog, hekim, psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanından oluşan bir kurul tarafından verilmesi için hazırlık çalışmalarının yapılması öngörülmüştür (Duman, 2000)

17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde RAM’larda sosyal hizmet uzmanlarının da yer alması gerektiği ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Kalkınma ajanslarının mali destek vermiş olduğu projeler incelendiğinde, okul bağlantılı hizmetler kapsamında dezavantajlı konumda ve risk altında bulunan öğrencilere yönelik faaliyetlerin ve mali desteğin büyük pay aldığı görülmektedir. 2015- 2016 Eğitim- Öğretim Döneminde, İstanbul’da bir ilçenin Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nden çok fazla göç alan bir ortaokulda okul sosyal hizmeti projesi gerçekleştirilmiştir. Projenin amacı, dezavantajlı konumda ve risk altında öğrencilerin yoğun olduğu okullarda “okul sosyal hizmeti” ‘nin gündeme gelmesini sağlamak olmuş ve ülkemizde uygulanması için bir pilot proje uygulaması da tasarlanmıştır (Özbesler ve Duyan, 2009; Yeşilkayalı ve Meydan, 2017).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 14-16 Mayıs 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen Aile Şurası’nda alınan “Okul Sosyal Hizmeti başlatılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır” kararı alınmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın 2013 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan “Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planında” 2016 yılına kadar MEB’e bağlı tüm okullarda, “sosyal hizmet birimler” kurulması kararı’na yer verilmiştir (Duman, 2014b).

23.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen Konya Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu’nun toplantısında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürü Bilal Erdoğan tarafından “Okul Sosyal Hizmeti Projesi” gündeme getirilmiştir. Bu toplantı neticesinde proje tekli kabul edilmiş, Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu Sekreteryası bünyesinde okul sosyal hizmeti adı taşıyan alt komisyon kurulması ve bu komisyonun okul sosyal hizmetine ilişkin uygulamalar başlatmasına karar verilmiştir. Projenin birinci yılını tamamlamasının ardından 19.07.2018 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda, Okul Sosyal Hizmeti Projesi değerlendirilmiş, toplantıya katılan Milli Eğitim İl Müdürlüğü temsilcisinin önerisi ile 2018-2019 yılı itibarıyla Konya ilçelerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması talep edilmiştir (Alptekin vd.,2019).

Ülkemizde okul sosyal hizmeti ile ilgili birçok karar alınmış, projeler, raporlar sunulmuş olsa da uygulamaya geçememiş, pilot uygulama olarak kalmıştır. Günümüzde artan akran zorbalığı, siber zorbalık, çocuk işçiliği, intihar, madde bağımlılığı, göç sorunu, yoksulluk gibi sorunlara çözüm bulmak, sosyal hizmetin

koruyucu- önleyici boyutunu harekete geçirerek okul sosyal hizmeti, profesyonel bir psiko-sosyal destek sağlamayı amaçlamaktadır. Sosyal hizmetin temel kuramlarından olan ekolojik yaklaşım ve sistem kuramı ile birlikte “çevresi içerisinde birey” ilkesinden hareketle birlikte değişimi tüm sistemler içinde sağlamayı ve okul, aile, öğrenci üçlüsünde eşgüdümse olarak hareket ederek soruna kalıcı çözümler üretmeyi amaçlamaktadır. Okul sosyal hizmeti birçok Avrupa ülkesinde uygulanmakta, ülkemizde de okul sosyal hizmetine ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Okul sosyal hizmetinin Türkiye’nin yüzyılında pilot uygulama ve projeden çıkartılıp faaliyete geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.7.3 Okul sosyal hizmetine kuramsal yaklaşım

Okul sosyal hizmetinin temelinde yer alan kuramsal yaklaşımlar; sistem kuramı ve ekolojik yaklaşımdır.

2.7.3.1 Sistem kuramı

Sistem kuramının sosyal hizmette kullanımı, Bertalanffy’nin genel sistem kuramıyla başlamıştır. Genel sistem kuramı, tüm organizmaların bir sistem olduğunu ve alt sistemlerden meydana geldiğini savunmaktadır. Hücrelerden, organlardan ve üyelerden oluşan insan; ailelerin, küçük grupların, organizasyonların, devletin bir alt sistemidir (Baykara-Acar ve Acar, 2002; Forder, 1976). Sosyal hizmet uzmanlarının çalıştığı sistem açık bir sistemdir ve bu durum çevreyi analiz edebilmeleri için çerçeve oluşturmaktadır. Sistemdeki değişimler sağlamak amacıyla çeşitli müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır (Teater,2015). Sosyal hizmetin sistem yaklaşımı, çevresi içinde birey ilkesi ile hareket etmektedir. Bu yaklaşımın temelinde bireyi ait olduğu çevresi içinde değerlendirip değişimi, ait olduğu sistemler içinde sağlamaya çalışmaktadır. Bireyin çevre üzerinde ve çevrenin de birey üzerinde etkisi mevcuttur. Sistem yaklaşımı birey ve çevresi arasındaki karşılıklı ilişkileri göze almaktadır. Her birimiz, pek çok düzeyde birbirini etkileyen mikro, mezzo ve makro düzeyde sistemlerle etkileşim içerisindeyiz ve okul da bu sistemlerden biridir. Okul mikro düzeyde, çocuk ve öğretmen, çocuk ve okul yönetimi, ebeveyn, öğretmen, öğrenci ve okul yönetimini kapsamaktadır. Makro düzeyde ise okul organizasyonu toplumun diğer organizasyonları ile etkileşim halindedir. Sosyal hizmet uzmanı okulda, sistemin içinde aktif olarak yer almalıdır. Okul açık sistem olarak kabul edilmeli, bu açıklık bazı sistemler ve çeşitli zamanlarda mikro ve makro düzeyleri kapsayan, farklı

sistemlerden etkilenen sistemler arasında açık etkileşim meydana gelmektedir. Okul kendini çevreleyen sosyal, ekonomik ve politik iklimden etkilenmektedir. Sosyal hizmet uzmanı ve müracaatçı arasındaki ilişkiler mikro sistem dışındaki ilişkilerle bağlantı olması sebebiyle okul sosyal hizmet uzmanları müracaatçının mikro ve makro sistemler arasında dengede olmasına yardımcı olmaktadır (Jarolmen, 2017).

Sistem kuramı, sistemlerin diğer sistemlerle olan ilişkisine ve olumlu değişime odaklanmaktadır. Sistem kuramının temel amacı da olumlu değişim yaratmak ya da müdahale için hedef sistemi belirlemek ve değerlendirmektir. Değerlendirme ana sistemi, alt sistemleri ya da sistemi olumlu/olumsuz etkileyen diğer sistemleri değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeye dayanarak sosyal hizmet uzmanı gerekli değişimi sağlamak için hangi sistemlerin müdahaleye ihtiyaç olduğunu kanaat getirmektedir. Örneğin, okulda davranış problemi olan bir çocukla çalışırken, çocuğu müdahalenin hedefi olarak belirledikten sonra olumsuz davranışı değiştirmek için davranışçı kuramdan yararlanmaktadır. Aynı zamanda çocuğu bir sistem olarak değerlendirip okul, aile, toplum gibi sistemlerde incelemeyi ve değişimi sağlamaktadır (Teater, 2015).

2.7.3.2 Ekolojik perspektif

Ekolojik yaklaşım, tüm eylemlerin bireysel ve çevresel özelliklerin etkileşimi ile belirlenmektedir. Sadece bireye odaklanmak yerine, bireyin etkileşim içinde olduğu sistemlerle ilgilenmektedir. Ekolojik bakış açısı içinde sosyal sistemlerde (aileler, okullar, akran grubu, komşu, topluluk vb.) saldırganlık eylemleri gösteren ve suç işleyen gençler bu eylemlerin içinde bulundukları sosyal sistemlere ayrılmaz bir şekilde bağlıdırlar ve değişim sağlamak istendiğinde etkileşim içinde olduğu bu sistemlerde etki yaratılması gerekmektedir (Apter ve Propper, 1986).

Ekolojik yaklaşım, insanlar ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşime odaklanmaktadır. Bireyin tek bir özelliğini dikkate almaz, sosyal çevre, fiziksel çevre içerisindeki etkileşimini dikkate almaktadır. Birey ve çevre arasındaki uyum incelendiğinde sosyal hizmet misyonu da ekolojik perspektiften türetilmiştir. Hem çevreye hem de kişiye odaklanarak bireyin başa çıkabilme ve gelişme kapasitesinin arttırılmasına odaklanmaktadır (Gitterman ve Germain, 1996). Ekolojik yaklaşım, birey ve çevre ilişkisine dayanmaktadır ve sosyal hizmet alanında uzun süredir kullanılmaktadır. Mikro, mezzo ve makro sistemler üzerinde değişim sağlamayı amaçlamaktadır. Mikro

sistemler, çocuğun etkileşim içinde olduğu aile, okul, akran çevresini kapsamaktadır. Mezosistemler ise çocuğun doğrudan deneyimlediği mikro sistemler arasındaki ilişkilere; ev, okul ve mahalle arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Mikro sistemler arasındaki bağlantı ne kadar güçlü olursa birey üzerinde etkisi o kadar fazla olmaktadır. Makro sistemler ise inanç sistemleri, değerler vb. tarafından desteklenen belirli kültürün ideolojik kalıplarını yansıtmaktadır. Makro sistemler, okullar, işyerleri, hastaneler gibi kurumları kapsamaktadır. Örneğin okul makro sisteminde devamsızlık problemi olan öğrenciyi ele alırken okul sosyal hizmet uzmanı, ait olduğu sistemler içinde değerlendirmektedir. Aile sistemi içinde sorun varsa öncelikli olarak aileye yönelik müdahale planları oluşturarak sorunun kaynağında değişim yaratmayı amaçlamaktadır (Whittaker vd., 1986). Sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin ihtiyacı doğrultusunda müdahale planları oluşturmaktadır. Dezavantajlı konumda olan öğrencilerin ailede, okulda, mahallede vb., alanlarda karşılaştıkları olumsuz durumlara müdahale etmektedir. Öğrenci odaklı müdahalelerin hedefi öğretmenlerin belirli becerilerinin ve çevresel desteğin artırılması ayrıca risk altında bulunan çocukların sosyal becerilerinin ve empati duygusunun gelişmesini sağlamaktır (Dupper, 2022).

Ekolojik yaklaşım, güçlendirme odaklıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin güçlü noktalarına odaklanmakta, değişim kapasitesinin artırılması yönelik müdahale planlarının hazırlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları, toplumsal kaynakları harekete geçirerek çocuklar için destek ağlarının oluşmasında etkin rol oynamaktadır. Sonuç olarak ekolojik yaklaşım da güç temelli ve problem çözme yaklaşımıyla uyumludur. Yaşımı geliştiren, seçim yapma konusunda destekleyen yeni sistemler geliştirme noktasında zorlu yaşam koşullarını yeniden yapılandırmaya odaklanmaktadır (Sessions vd., 2001). Ancak okullarda ekolojik bakış açısına sahip müdahaleler gerçekleştirilmesi zordur. Çünkü okul sosyal hizmet uzmanları öğrenciye odaklanmakta sorunun kaynağının öğrenciden oluştuğunu düşünmek isterler böylece öğrencinin kendisine uygun olmayan okul şartlarına adaptasyonunu sağlamak bu şartları değiştirmekten daha kolaydır (Dupper, 2022).

Ekolojik yaklaşım, okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerini yansıtmasında etkin rol oynamaktadır. Sosyal hizmetin okullara katkısı önemli bir noktadadır. Öğretmenler öğrencilere bilgi, beceri ve değerlerini aktararak potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlarken, sosyal hizmet uzmanları ise öğrencilerin refahına destek olmaktadır.

Sosyal hizmet uzmanları, yoksulluk, engellilik, şiddet gibi sorunlara yönelik özel ilgi göstererek eğitsel performansın önündeki engelleri aşması için aile, okul ve toplumun güçlü yönlerini harekete geçirmektedir. Sorunları değerlendirmek ve çözmek için de ekolojik yaklaşımdan yararlanır, bu sebeple sosyal hizmet öğrencilerin eğitimden yararlanmalarına yardım etme noktasında okul sosyal hizmeti uygun olmaktadır (Huxtable, 2013).

2.7.4 Okul ortamında sosyal hizmetinin önemi

Sosyal hizmet mesleği sosyal adaletin savunucusu olarak tarihsel süreçte Afrikalı ve Amerikalı gençlerle işbirliği içinde kamu politikası oluşturma süreci içinde yer almıştır. Sosyal hizmet mesleğinin kentsel ortamlarda yeni politika ihtiyaçları doğmaktadır. Okul sosyal hizmeti mesleği çözüm odaklı yaklaşımla geçmiş ve şimdiki eğitim reformlarını gözden geçirecektir bu durumda da okul sosyal hizmet uzmanlarının önemine vurgu yapmaktadır (Teasley, 2004).

Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin okula adaptasyon sağlamasına, okul, aile ve toplum arasında koordinasyonun sağlanması konusunda yardımcı olmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerle, ailelerle ve öğretmenlerle karşılaştıkları okuldan kaçma, devamsızlık, şiddet, zorbalık vb. sorunlarla baş etmede yardımcı olmaktadır (Aykara, 2010).

Okul sosyal hizmetinin okullarda önemli katkısı bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencilere bilgi, beceri ve değerlerinin aktararak öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeyi amaçlamakta, okul sosyal hizmet uzmanları ise öğrenmeye hazır hale gelmeleri için refahını sağlamakla görevlidir. Sosyal hizmet, engellik, yoksulluk gibi sorunlarla öğrencilerin eğitim başarısının önündeki engelleri aşmak için aile, okul ve toplumla birlikte hareket etmekte, ekolojik yaklaşımdan yararlanarak sorunları bütüncül şekilde değerlendirerek çözüm üretmektedir (Huxtable, 2013). Okul ortamlarında çocukların gelişimlerini takip etmek ve karşılaştıkları problemlerle çözüm üretmek için uzman bir biyopsikososyal yönden öğrenciyi değerlendiren bir ekibe ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç kapsamında okul sosyal hizmet uygulamaları ortaya çıkmasını neden olmuştur (Sağlık, 2022).

Okul, kriz zamanlarında, müdahale gerektiğinde çocuklara erişim sağlamak psikolojik ve sosyal destek sağlama konusunda önemli yerlerdir. Okul çocukların maruz kaldıkları risk faktörleri ve sorunları belirleme noktasında, gelişimlerinde ve okul

performanslarını etkilemede okul sosyal hizmet uzmanları önemli yerdedir. Çocuklarla tek tek ya da grup içinde çalışabilecek güvenli bir alan oluşturulması, ihtiyaç duydukları zaman sorunlara çözüm bulmak, gerekli destek ve müdahaleyi sağlama noktasından okul sosyal hizmetinin önemli bir yeri vardır. Sosyal hizmet müdahalesi olarak birey ve gruplarla çalışmanın yanı sıra tüm öğrencileri kapsayacak psikososyal destek programları, etkinlikleri ve seminerleri de içermektedir (Duman ve Snoubar, 2016).

Okul sosyal hizmetinin işlevlerine bakıldığında ev, okul ve toplum arasında işbirliğini sağlamanın yanı sıra mikro, mezzo ve makro uygulamalarla da politika geliştirme sürecine katkı sağlamaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları da diğer meslek gruplarından bu noktada ayrılmaktadır. Doğrudan sosyal hizmet uygulamalarının sosyal politikaya etkisiyle birlikte politika geliştirme sürecinin basamaklarını ortaya koymakla sürece katkı sağlamaktadır (Özkan ve Selcik, 2016).

Okul sosyal hizmeti bireyi bütün olarak ele alıp çevresi içerisinde birey ilkesinden hareketle tüm sistemlere müdahale etme olanağı elde etmektedir. Sorunlara kalıcı çözümler üretmeyi amaçlamaktadır.

2.7.5 Okul sosyal hizmet uzmanların rol ve sorumlulukları

Okul sosyal hizmet uzmanları, bireyin, ailenin grup dinamiklerini kültürel ve sosyoekonomik anlayış ve insanları farklılıklara uyumunu sağlama noktasında duygusal ve sosyal destek sağlayan profesyonel meslek elamanlarıdır (Hare, 1988). Okul sosyal hizmet uzmanı, okul ortamında öğrencinin eğitim imkânlarını en üst düzeye çıkarmak için sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi amacıyla okul ekip üyeleri ile birlikte koordineli bir şekilde çalışmalar yürütmektedir (Duman, 2014a).

Okul sosyal hizmet uzmanları aile, öğrenci ve toplum arasında işbirliğini sağlayarak vaka yönetimi, danışmanlık yapma, krize müdahale, değerlendirme gibi rol ve sorumlulukları yerine getirmektedir (Tracy vd., 2006'dan aktaran, Kılıç ve Özkan, 2015). Okul sosyal hizmet uzmanlarının mesleki rolleri incelendiğinde, değişim ajanı olarak rol oynamaktadırlar. Öğrencinin güçlü yanlarına odaklanarak okul, aile ve çocuk arasında müdahaleyi sağlamaktadır. Kolaylaştırıcı olarak öğrenci, veli okul arasında çıkan olumsuz durumlara yönelik müdahale sağlamaktadır (Constable, 1996).

Sosyal hizmet uzmanlarının birçok rol ve sorumlulukları olmasına rağmen okul sosyal hizmet uzmanları için ortak olan 4 görev belirlenmiştir. Bunlar;

- *Ekip üyesi olarak okul sisteminde diğer kişilerle birlikte hareket edilmesi, konsültasyon/görüş alışverişinin yapılması
- *Doğrudan müdahale, danışmanlık ve program geliştirme rollerinden birini uygulamak için değerlendirme yapılması
- *Birey, grup ve ailelerle çalışma yönteminden yararlanarak doğrudan müdahalenin sağlanması
- *Program geliştirme konusunda yardımcı olunması (Constable vd., 1999'dan aktaran, Openshaw, 2008).

Okul sosyal hizmet uzmanlarını bir diğer rolleri ise öğrencilerin okul ortamlarında öğrenmelerini sağlamak, öğrenmelerine engel oluşturacak durumları ortadan kaldırmak için öğrencilerle ve aileleri ile çalışmalar yürütmektir. Öğrencilerin sorunları için ailelerle görüşmeler düzenlemek, profesyonel ve toplum hizmetleri için gerekli yönlendirmelerin sağlanması, öğretmenler ve okul yöneticileri ile birlikte çalışma ve gençlerin intiharı, şiddet, uyuşturucu, alkol, sigara gibi konularda krize müdahalenin sağlanması şeklinde rolleri sıralanmaktadır (www.socialwork.pitt.edu).

Okullarda psiko-sosyal ekibin üyesi olan sosyal hizmet uzmanları, sorunların kaynağında tek öğrenciyi görmemekte, çocuğun içinde bulunduğu tüm sistemde değişimi sağlamayı amaçlamaktadır. Çocuğun uygun koşullarda değerlendirilebilmesi, psiko-sosyal ihtiyaçlarının belirlenmesi ve aile koşullarının değerlendirilmesi noktasında okul sosyal hizmet uzmanları çalışmalar düzenlemektedir (Özkan ve Kılıç,2014; Sağlık, 2022).

Özbesler ve Duyan (2009) okul ortamında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının rollerini ek olarak şu şekilde ifade etmiştir. Çocuk ve gençlerin karşılaştıkları depresyon, okul devamsızlığı, anksiyete bozuklukları, sınav kaygısı vb., sorunların uygun şekilde ele alınması için okul servisi ile birlikte hareket etmektedir. Sosyal hizmet uzmanları, gençlerin biyopsikososyal gelişimlerini destekleyecek şekilde sosyal aktivite programları hazırlama, ebeveynlerin çocuklarla etkili iletişim sağlaması amacıyla çalışmalar yürütülmesi şeklinde rollere sahiptir. Özbesler ve Duyan okul sosyal hizmet uzmanının rollerini yedi başlık altında sıralamıştır. “Öğrencinin Gereksinimlerini Değerlendirme”, “Program Planlama ve Değerlendirme”, “Direkt Hizmet Etme”,

“Savunuculuk”, “Konsültasyon/ Liyezon”, “Koordinasyon ve İşbirliği”, ve “Yönetim / Organizasyon” dur.

SSWAA (2012), da okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerini beş başlıkta toplamıştır. Bunlar; krize müdahale sağlama, akademik başarıyı arttırmak için müdahale stratejileri, çatışma çözme ve öfke yönetimi konusunda desteğin sağlanması, çocuğun uygun sosyal etkileşim becerilerini geliştirmesine yardımcı olma ve çocuğun kendini ve başkalarını anlama ve kabul etmesi yardımcı olma şeklinde sıralanmaktadır.

Görüldüğü okul sosyal hizmet uzmanları birçok rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ekip çalışması içinde gerekli işbirliği ile öğrencilerin okul içinde ve dışında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma, öğrencinin eğitsel performansını düşürücü engellerle mücadele etme noktasında okul sosyal hizmet uzmanı ekibin önemli bir üyesidir.

2.7.6 Okul sosyal hizmeti’nin saldırganlık ve akran zorbalığı ilişkisi

Okul sosyal hizmetinin amacı öğrencinin okul başarısına katkı sağlamak ve okul başarısını engelleyecek her türlü duruma yönelik sosyal hizmet müdahalesi planlamaktır. Koruyucu-önleyici hizmetlerle okul sosyal hizmetinin etkin hale gelmesi için öğretmenlerle, okul personelleri, ailelerle birlikte çalışmalar yürütülmektedir. Şiddeti önleme, madde bağımlılığını önleme ve çocuk istismarını önleme gibi önleme programları da okullarda pozitif etki yaratmaktadır (Jarolmen, 2017).

Okul sosyal hizmet uzmanları, okullarda zorbalığı önleme becerisine sahiptirler. Danışmanlık hizmetleri sunarak zorbalığı önleme programlarında aktif rol oynamaktadırlar. Kurbanlarla, zorbalarla ve zorbalığa seyirci kalan öğrencilerle bire bir çalışmakta ayrıca sosyal bağlamlar ilgili beceriler öğretme konusunda yardımcı olmaktadır (Staples, 2016).

Okul sosyal hizmeti uygulaması, şiddeti ve zorbalığı önleme programları ile önemli katkılarda bulunmuştur. Okul sosyal hizmet uzmanları, okulları daha güvenli hale getirmek üzere çeşitli politikalar oluşturmakta, okullarda kişilerarası çatışmaları azaltmak amacıyla çeşitli düzenlemeler sağlamaktadır. Aynı zamanda ergenler arasında zorbalık, fiziksel saldırganlık, şiddet, tecavüz, cinsel istismar gibi sorunlara müdahale uygulamakta ve bilgilendirmek amacıyla rehberlik etmektedir. Okullarda var olan şiddet ve zorbalığı önlemeye yönelik program, okul sisteminde zorbalıkla

mücadele politikasını oluşturmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilere zorbalığın tolere edilemeyeceğine dair bilgilendirme mesajları vermekte, öğrencilere zorbalıkla mücadele konusunda rehberlik ederek gerekli çalışmaları yürütmektedir. Sınıf düzeyinde, öğrencilere yönelik zorbalığın zararlı sonuçları hakkında atölye çalışmaları yürütülmektedir. Öğrenciler zorbalık ve şiddet içeren davranışlar hakkında tartışır, sunumlar, filmler izlerler sorunlara müdahale etmenin yolları üzerinde yazarlar ve rol yapma oyunlarına katılırlar böylelikle öğrencilerde farkındalık oluşması ve empati geliştirilmesi sağlanmaktadır. Öğrencilerin okula düzen, iyileşme ve daha olumlu sosyal davranışlar sergileme ve okul çalışmalarına daha aktif katılma noktasında olumlu fayda sağlamaktadır (Astor vd., 2006).

Sosyal hizmet uzmanları, zorbalık karşıtı politika ve programların uygulanması konusunda çalışmalar yürüten önemli profesyonellerdendir. Sosyal hizmet uzmanları hem zorba hem kurban hem de seyirci ile çalışmalar yürütebilir, ayrı ayrı hizmetler sunabilmektedir. Örneğin, zorbalık gösteren bir çocuğun davranışları, başkalarının saldırılarına neden olabilmekte ve bu durum da zorbanın kanunlarla çatışan bir çocuk haline gelmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle zorbalık eylemini gerçekleştiren çocuk sosyal hizmet müdahalesine ihtiyaç duyacaktır. Ayrıca sosyal hizmet uzmanı, zorbalık mağduruna yönelik güçlendirme çalışmaları ile mağdurun motivasyonunun artırılmasına ve iyilik halinin sağlanması konusunda yardımcı olmaktadır. Zorbalık, tek başına ele alınacak bir sorun değildir. Bu sebeple okul sosyal hizmet uzmanları; ev, toplum ve okul arasında bağlantı kurucu rolünü yerine getirmeli, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynleri kapsayacak bütüncül çalışmalar yürütmelidir (Masilo, 2018). Okul sosyal hizmet uzmanlarının hem zorbalık mağdurları hem de failerle çalışmalar yürüterek zorbalığın önlenmesinde ve zorbalığın olumsuz sonuçlarını azaltmak için bilgi toplaması önemlidir. Okul sosyal hizmet uzmanları bağlantı kurucu rolü ile birçok kişi ve kurumlarla kaynakları harekete geçirerek iletişim kurmakta ve etkili stratejiler kullanmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları, zorbalığın ailelerinde ve okul topluluğunda değişikliğe yol açabilecek en iyi profesyonellerdendir. Aynı zamanda bireyle, grupla ve toplumla çalışma eğitimi aldıkları için zorbalığı önleme konusunda da ailelere, okuldaki diğer profesyonellere yardımcı olmaktadır. Aileyi güçlendirir ve öğrenciyi aileyi öğrencinin gereksinimlerini karşılamak gerekli kaynaklara yönlendirmektedir(Land, 2021).

2.8 Empati

Empati, psikiyatride ve psikolojide sıklıkla kullanılan önemli bir kavramdır. Hem psikiyatride hem de psikolojinin birçok alt dallarında gelişim, danışma, okul ve iletişim psikolojisi alanlarında empati ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Empati bugün özetle, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygu, düşüncelerini anlamasıdır. Bugün kullanılan empati kelimesinin ataları Almanca'daki "einfühlung" ve Eski Yunanca'daki "empathia"dır. Empati kavramı ile özdeşleşen kişi Carl Rogers'dir (Dökmen, 1989). Rogers (empatiyi, bir kişinin kendisini karşısındaki kişi yerine koyarak onun duygu, düşünce ve hislerini daha iyi anlaması şeklinde tanımlamıştır. Empatik olma durumu, bir kişiyi içsel referans çerçevesinde onun duyguları ile anlamak, sanki o kişiymiş gibi algılamaktır. Hoffman (1982) empatiyi, dolaylı bir tepki olarak ve kişinin kendi durumundan ziyade karşı taraftaki duruma uygun duygusal tepki vermesi şeklinde ifade etmiştir. Hoffman'ın bu tanımı gözlemci ve modelin duyguları arasında tam bir gerçekleşmemesi yönünden diğerlerinden ayrılmaktadır.

Amerikan İngiliz Dili Sözlüğü ise empatiyi, birinin duygularını, düşüncelerini ve hislerini bir başkasının kolayca anlaması şeklinde ifade etmiştir. Bazı yazarlar empatinin ortak duygu ve doğru anlama boyutlarına ek olarak, empatinin kişinin iç referans olarak kavradığı kişiye anlayış iletmesi olarak ifade etmiştir (Cotton,2014).

Empati kavramı tarihsel süreçte psikolojideki birçok kavram gibi farklı şekilde tanımlanmıştır. Kavramsal tartışmanın ana konusu empatinin hem duygusal hem de bilişsel süreçlerden hangisini kapsadığını yönünde görüş ayrılıkları oluşmuştur. Bazı araştırmacılar empatiyi, bilişsel düşünceleri anlamaya ve tanımaya yönelik bilişsel yetenek olarak tarif etmişlerdir. Bazı yazarlar ise empatiye duygusal tepki olarak yaklaşmışlar, bireyin hissettiği duyguların karşısındaki kişi tarafından aynı şekilde hissedilmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Empati, insan etkileşimi ve iletişimin temelleri olarak giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Çocuklar büyüdükçe ve insan ilişkilerinde daha fazla deneyim kazandıklarında, diğer insanların duygu, düşünce ve hislerine daha fazla önem vermeye ve bilgi edinmeye başlamaktadırlar (Barnett,1990; Borke, 1971). Eisenberg ve Fabes (1990) empatiyi, karşısındaki kişinin duygularını anlaması, hissetmesi ve ona göre karşılık vermesi, anlayış göstermesi olarak ifade etmiştir. Başka birinin duygusal durumundan kaynaklanan duygusal tepki veya durum

olarak anlama becerisinde, bilişsel olarak başkasının bakış açısını almak empatiye yol açmakta ve duyguların, paylaşılması ve anlaşılması noktasında empatinin bilişsel yönünü göstermektedir. Tanımlamalarda bir görüş birliğinin olmaması da kavramın uygulama kısmında sorunların ortaya çıkmasına neden olmuş ancak tüm bu durumlara rağmen empati kişilerarası ilişkilerde yerini korumaya devam etmiştir (Yılmaz-Yüksel, 2003).

Bir insanın karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için üç öge gereklidir:

1. Empati kuracak kişi, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun bakış açısını almalıdır. Eğer insanı anlamak istiyorsak, onun bakış açısına bürünmeli ve onun perspektifinden dünyaya bakmamız gerekmektedir.
2. Empati kurmuş olmak için karşınızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlamak gerekmektedir. Bu noktada empatinin iki temel bileşeni ön plana çıkmaktadır. Bilişsel ve duyuşsal bileşenleridir. Karşınızdaki kişinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız bilişsel bileşen, karşınızdaki kişinin hissettiklerinin aynısı hissetmemiz ise duyuşsal bileşendir. Bilişsel rol alma duyuşsal rol almanın ön şartı olarak kabul edilmektedir.
3. Son olarak da empati kuran kişinin zihninde oluşturduğu empatik anlayışı karşısındaki kişiye iletebilmesidir. Karşınızdaki kişi ile empati kurup onun ne hissettiğini anlasak bile bunu ona ifade edemediğimizde empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız (Dökmen,1989).

2.8.1 Empatinin bileşenleri

Empatiyle ilgili literatür 1920'lerden günümüze doğru bir inceleme gerçekleştirildiğinde göze çarpan empatinin anlamı ile ilgili görüş farklılıklarıdır. Yapılan her tanımda empati ile ilgili farklı görüşler ön plana çıkmıştır. Farklı disiplinlerden çeşitli yazarların tanım üretme çabaları ile empatinin bilişsel ve duyuşsal yönü olduğu ilgili tanımlamalar ön plana çıkmıştır (Tuncay ve İl, 2009).

Empati, çocuğun kendine ve uyarıcı karakterlere yönelik anlayışı ve yüz duygu uyumu olarak ifade edilebilir. Bu sebeple, odak noktası empatinin bilişsel yönünden ziyade duyuşsal yönünün ön plana çıkmasıdır (Strayer ve Robert,1997).

Bilişsel empatide, diğerinin duygularını yaşamak, hissetmekten ziyade bu duyguların bilişsel olarak ifade edilmesi söz konusudur. Staub, bilişsel empatiyi; diğer kişinin

duygu, düşünce, hislerinin ve içsel durumlarının bilişsel olarak farkında olunması şeklinde ifade etmiştir (Staub,1990'dan aktaran, Yüksel,2015). Bilişsel empatide karşısındaki kişilerin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılması odak konusudur. Bilişsel empatide, karşısındaki kişinin duygularını sözel ya da sözel olmayan şekilde anlama becerisini içermektedir (Davis,1983). Başka birinin rolünü üstlenmek ve onun bakış açısını almak bilişsel empatidir. Empatik öğrenme süreci, duyguları tanıma, adlandırmak gibi diğer bilişsel süreçleri de içermektedir. Bunlar empatik süreç için gerekli ön koşullardır. Süreç karşısındaki kişinin duygu düşünceleri algılanma ve doğru değerlendirme becerisini kapsamaktadır (Kalliopuska, 1992).

Duyuşsal empati, empatinin duyuyuşsal yönü göz önüne alınmadığında empati sadece diğer insanın yaşantısını tanımlama durumunda kalmaktadır. Empatik deneyimin merkezi, dolaylı duygusal tepki olarak ele alınmaktadır. Ayrıca empatinin ortaya çıkabilmesi, duyguları yaşama yeteneği v e duygusal tepkinin yeterli düzeyde verilebilmesi için empatinin iki duygusal bileşeni olması gerekmektedir (Strayer 1987'den aktaran, Yüksel,2015).

Çocukların gösterdikleri duyuyuşsal empati, başka insanın davranışını, duygusal durumunu dolaylı olarak yaşamak ve küçük yaştaki çocuklara özgü bir durumdur (Önder,2015).

2.8.2 Empatinin gelişimi

Birbirini anlayabilme, sağlıklı iletişim kurulabilmesi için oldukça önemlidir. Diğer kişinin içinde bulunduğu duygusal durum ya da yaşantıyı anlayabilmesi, hissedebilmesi ve diğer kişinin iyi hissetmesi için iletişim çalışmaları gerekmektedir. İnsanoğlu topluluk halinde yaşamaya eğilimli sosyal bir varlık olduğundan daha iyi yaşam koşulları için sağlıklı iletişime ihtiyaç vardır. Sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi için de insanlar arasında karşılıklı empatik davranışlarla mümkün olmaktadır (Önder,2015).

Empati, özgecilik ve yardımseverlik gibi toplum yanlışı davranışlara hizmet eden bir yapı olarak kabul edilmiştir. Empati ile ilgili az çalışma yapılmış olmakla birlikte daha çok empatinin duyuyuşsal ve bilişsel üzerinden tanımlamalar yapılmıştır. (Strayer, 1980).

Psikoterapi kuramlarında empatinin ele alınmasıyla birlikte nasıl ortaya çıktığı da değerlendirilmeye başlanmıştır. Kohut, çocuklarda empati gelişimi üzerinde özellikle annenin empatik becerilerinin üzerinde durmuştur. Annenin empatik gelişimleri çocuğun hem benlik hem de empatik gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Emery 1987'den aktaran, Şahin ve Akbaba, 2017).

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre ise çocukta empati gelişimi, model alma, gözlemlleme ve taklit etme süreçleri sonucunda gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Aronfeed ise prososyal davranış (olumlu sosyal davranış) üzerinden empatinin gelişimini ortaya koymuştur. Aronfeed, çocuğun empatisinin, karşısındaki kişinin duygusal ifadeleri karşısında nasıl bilgi edindiğini gözlemleyerek gelişeceğini söylemektedir. Böylece çocuklar başkalarının davranışlarına karşı kendilerine özgü duygusal tepki geliştirmeye başlayacaklardır. Ayrıca çocuk diğer kişinin içinde bulunduğu duygusal durumdan etkilenecek kendine özgü davranışları öğrenmektedir. Böylece kişinin içinde bulunduğu duruma karşı duygusal tepki üretmektedir. Örneğin, aile içinde şiddet, argo kelime vb. maruz kalan çocukta olumsuz davranışları geliştirilebilir. Çocuk olumsuz davranışları anne ve babasından sözel ya da sözel olmayan ipuçlarından öğrenmektedir (Yılmaz-Yüksel, 2003).

Empati, başkalarının duygusal, fiziksel ve psikolojik durumlarını deneyimlemesi anlamına gelmektedir. Diğerinin durumunu anlama, hayal etme ve duygusal olarak paylaşma kapasitesini yansıtan hem bilişsel hem de duyuşsal bileşenlere sahiptir. Prososyal davranışlarda (yardım etme, paylaşma, vb.) kendini gösterebilmektedir. Çocuklar sıklıkla olumsuz davranışlara maruz kalmakta bu nedenle sıkıntıyı azaltmak için fırsat kovalamaktadırlar. Çocuklar seyirci olarak olaylara müdahale ettiklerinde prososyal davranış, empati, sempati gibi duyguları harekete geçmekte, gelişme göstermektedir (Zahn-Waxler ve Robinson, 1992a; Zahn-Waxler vd., 1992b)

Empatinin kısmen biyolojik kısmen de öğrenme sonucunda kazanıldığına vurgu yapan kişilerden biri de Overland'dır. Overland'a göre empati hem doğuştan hem de çevresel etkenlerle ilişkili olduğuna dair fikir ön plana atmıştır. Overland empatinin üç düzeyde geliştiğini ileri sürmüştür. Empatinin gelişiminde birinci düzey; doğuştan gelen eğilimlere işaret etmektedir. Empatinin gelişebilmesi için ilk düzeyde kendini diğer insanlardan ayırt etmek ve farkına varmaktır. Önemli olan bu dünyada kendisinden başka insanların da varlığını kabul etmek ve anlayış geliştirmektir. Empatinin ikinci

düzeyi; başka insanların bakış açısını ele alabilmek, olayları ona göre değerlendirebilmektir. İnsan elinden yaralandığında ve acı hissettiğinde onu gören insanda beyin hücrelerinde hissedilen acının izleniminin olduğu görülmüştür. Bu durum, başkasının içinde bulunduğu duygu durumunu anlamak yani başkasının bakış açısından olaya bakabilme durumunu ifade etmektedir. Empatinin üçüncü düzeyi ise; başkalarının hissettikleri ve yaşadıkları ile ilgilenmek, başkalarının içinde bulunduğu durumu önemsemektir. Overland'a göre üçüncü düzey biyolojik değil çevresel faktörlerle ilişkilidir. Empatinin gelişebilmesi ilk iki düzeye bağlıdır üçüncü düzey daha çok çevresel etmenlerle ilişkilidir. Çocuğun bulunduğu ortamda şiddet, vurma, hakaret, argo söylem varsa ve bu durum olumlu, onaylanan bir davranış olarak gösteriliyorsa çocuk bu durumda fiziksel zorlama, dayak, fiziksel aşağılanma uygulayabileceğini öğrenmektedir. Böylesi ortamda yetişen çocuklar başkasının acı çekmesi umursamama, üzüntü duymasından zevk alma, umursamama gibi davranışların görülme olasılığı daha yüksektir (Overland 1990'dan aktaran, Önder, 2015).

2.8.3 Empati eğitimi

Yapılan çalışmalarda empatinin eğitimle geliştirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Dökmen (1988), empati eğitiminde kullanılacak yaklaşımları dört başlıkta gruplandırmıştır. Bunlar; didaktik/bilgi verme, yaşantısal, rol oynama ve modelden öğrenme yaklaşımıdır.

1. Didaktik/ Bilgi Verme Yaklaşımı: Uzman, deneklere, öğrencilere sağlıklı iletişim ile ilgili teorik bilgi vermektedir.
2. Yaşantısal Yaklaşım: Deneklerin başkasıyla yapmış olduğu iletişim, eğitim veren uzman tarafından gözlemlenmektedir.
3. Rol Oynama Yaklaşımı: Bu durumda denek bazen kendisi olarak bazen de karşısındaki kişinin yerine geçerek duygularını anlamaya çalışmaktadır. Rol oynama tekniği psikodramada da sıklıkla kullanılmaktadır. Rol oynama tekniğinde kişi, karşısındaki kişinin rolüne girerek olaylara onun bakış açısı ile bakmakta ve yorumlamaktadır.
4. Modelden Öğrenme: Bu yaklaşımda denek, uzmanlarla, danışanlarla kurduğu iletişimi doğrudan ya da video ile gözlemleyerek empati kurmaya çalışır ve denek uzmanı model almaktadır.

Empati eğitiminin amacı, insanda var olan empati kurma becerisini geliştirmek, sağlıklı iletişim kurulmasını sağlamaktır. Bireyin empatik becerilerini geliştirmek için yapılan empati eğitimi, duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerine odaklanmakta, empatik aşamada gerekli olan duyguları tanıma, adlandırma ve değerlendirme gibi bilişsel unsurları da kapsamaktadır. Empatik öğrenme duyguları tanıma, adlandırma ve değerlendirme gibi diğer bilişsel bileşenleri de içermektedir. Empati sadece çeşitli duyguları paylaşmak değil gerekli frekansı yakalamak iletişimi sağlamaktır (Kalliopuska, 1992; Yılmaz- Yüksel, 2003).

Empati eğitiminin amacı, tüm yaş gruplarında başkalarını dikkate alma becerisini geliştirmek, çeşitlendirilmiş gelişimi amaçlamaktadır. Yüksek empatik düzey, olumlu durumlara, davranışlara, değerlere ve duygulara yönelik bir adım ve yüksek benlik düzeyi ile olumlu şekilde ilişkilidir (Kalliopuska, 1992).

2.8.4 Empati ve prososyal davranış

Günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayış, insanları birbirlerine yakınlaştırmakta ve iletişimin kolaylaşmasını sağlamaktadır. Empati sadece kendisi ile empati kurulana yararlı olan bir etkinlik değildir. Empatiyi kuran kişiye de fayda sağlamakta, prososyal (yardım etme, iş birliği, gönüllülük vb.) davranışların gelişmesine olanak sağlamaktadır (Dökmen, 2005).

Prososyal davranışlar, başkalarının duygusal sıkıntılarına verilen olumlu tepkiler, başkalarına yardım etme, paylaşma, bağış yapma ve işbirliği içinde olmaktır (Robert ve Strayer, 1996).

Empati, toplum yanlısı olumlu sosyal davranışa (prososyal davranış) aracılık eden kritik faktörlerdir. Batson empatiyi, özgecil başkalarına yönelik güdülerle (zor durumda olan birine yardım etmek vb.) tanımlamıştır. Prososyal davranış gerçek yaşam ortamlarında ilişkilidir. Tüm prososyal davranışlar empatik tepkilerele motive edilmez. Örneğin, insanlar özgeci olmayan nedenlerden dolayı, ödüllere ve sosyal onaya ulaşmak için yardım edebilirler (Eisenberg ve Mussen, 1997).

Empati ve diğerkamılığın her ikisi de prososyal duygular olarak adlandırılabilir. Empati genellikle başka birinin durumuna dikkat eden veya durumunu hayal ettikten sonra onunla uygun duygular hissetmesi, anlayış geliştirme durumudur (Preston, 2021)

Empati, kişisel stres, ödöl beklentisi ve cezadan kaçınmanın yardım etme üzerindeki etkisi deneysel çalışmalar ile test edilmiştir (Şahin ve Akbaba, 2017). Stocks ve diğerleri (2001) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmayla birlikte kişisel rahatsızlıkların giderilmesinden ziyade karşısındaki kişiyi rahatlatmak amacıyla prososyal davranışlarda bulunduklarını ve empatinin prososyal davranışı motive ettiğini ifade etmiştir.

Çocuklar prososyal davranışları kazanma kapasiteleri mevcut ancak önemli olan nasıl uygulanacağını bilmektir. Çocukların başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, taklit ederek öğrenmektedirler. Bazı çocuklar erken yaşta olumlu davranışlar öğrenirken bazıları daha geç yaşta sergilemektedirler. Olumlu davranışları kazanmanın farklı yolları araştırılmıştır. Çocukların yetişkinlerin, arkadaşlarının olumlu davranışlarını gözlemleyerek ya da çeşitli televizyon kanallarında, okudukları kitaptan, okulda oynadıkları oyunlardan öğrenmektedirler. Diğer bir görüş ise empatinin prososyal davranışların temeli olduğu, empatik kapasitesi olmayan çocukların olumlu davranışlar edinmekte zorlandıkları ve yardım etme, karşısındaki kişiyi düşünme gibi durumlarda doğal davranmadıkları düşünülmektedir. (Uzmen ve Mağden, 2002).

2.8.5 Empati, saldırganlık, zorbalık ve antisosyal davranışlar

Empati, saldırganlık ve zorbalık ve antisosyal davranışların önlenmesi konusunda önem arz etmektedir. Empati ile saldırgan/antisosyal davranışlar arasındaki ilişki, çeşitli nedenlerle empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri ile bağlantılı nedenlerden ortaya çıkabilmektedir. Empatisi gelişmiş kişiler saldırgan davranışları, başkaları için olumsuz sonuçları olan olumsuz sosyal davranışları engelleyebilmektedir. Agresif davranışlar ve antisosyal davranışlar sergileyen bireyler diğer bireylere karşın daha az empatik eğilim göstermektedirler. Empati, diğer kişinin duygusal durumuna verilmiş olan duygusal tepki olarak ifade edilmektedir. Empatik açıdan gelişmiş birey karşısındaki kişinin acısını gözlemleyerek, onun bakış açısını alarak ve içselleştirerek olumsuz davranışlara maruz kalmanın etkisini hissedebilmekte ve anlayabilmektedir (Miller ve Eisenberg, 1988).

Suç işleyen ve suç işlemeyen gençlerin empatik yetenekleri üzerinde yapılan araştırmalar, empatik düzeyi düşük olan erkek suçluların daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği, suça karışmamış gruptaki kişilerin duygusal empatik düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Bush vd., 2000).

Başkaları ile etkileşimlerinde agresif olan bireylerin empatik eğilimleri düşük olduğu düşünülmektedir. Başkaları için olumsuz sonuçları olan, olumsuz davranış biçimleri empatik yanıt vermede diğer insanlardan farklıdır (Miller ve Eisenberg, 1988).

Jolliffe ve Farrington (2004) ise düşük empati ve suç işleme arasındaki ilişkiyi konu edinilen araştırmaları meta analitik şekilde incelemiştir. Suçlular ve suç işlemeyenler arasındaki empati seviyelerindeki farklılıklara dair kanıtlara şüpheyle yaklaşılmıştır. Bazı araştırmalarda suçluların suç işlemeyenlere oranla daha düşük empatik düzeye sahip olduğunu, bilişsel ve duyuşsal empatinin suç davranışını engelleyici etkisi olduğunu kabul etse de bazı araştırmalarda tutarsız sonuçlar elde edilmiştir.

Empatinin prososyal davranışlarla arasındaki olumlu ilişki, antisosyal davranışları engelleyici rolünden hareketle çeşitli empatiyi geliştirmeye yönelik programlar hazırlanmış ve araştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda da empatinin geliştirilmesinde, sosyal becerinin artırılmasında, zorbacı ve saldırganlık davranışlarının azaltılmasında empati eğitimin önemli etkisi olduğunu göstermektedir (Akbaba ve Şahin, 2017).

Empati eğitim çalışmaları ile birlikte çocuklar bakış açısı olarak yaptıkları davranışların karşı taraf üzerindeki etkisini görebilmekte ve empati duygusunun gelişmesi sağlanmaktadır.

2. 9 Eğitici Drama

Eğitici drama olarak da adlandırılan pedagojik drama, çocuğun hemen her konudaki eğitimi için kullanılan bir eğitim tekniğidir. Eğitici drama çocuğun psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesi ve özel yetenek olarak yaratıcılık kazanmasını amaçlamakta, duyguların tanımlanması, ayırt edilmesi ve farkına varılması ve uygun şekilde ifade edilmesi ile grup halinde gevşeme, rahatlama, ısınma çalışmalarına odaklanmaktadır (Önder,2001).

Eğitici drama olarak adlandırılan eğitici drama, İngiltere’de Peter Slade, Brain Way, Dorothy Heathrote ve Gavin Balton tarafından geliştirilen çocuğun hemen her konudaki eğitimi için kullanılan bir tekniktir. Ayrıca literatürde eğitimde drama kavramı yerine rol içinde öğrenme ya da dramatizasyon gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Eğitimde drama yaşam felsefesidir. İnsanın kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun bakış açısını alması, duygularını hissetmesi

sağlanmaktadır.Eğitici drama esnek olmakla birlikte temel kuralları önceden belirlenmiş grup lideri eşliğinde çocuklar tarafından oyun olarak algılanan bir grup etkinliğidir (Aral vd., 2003).

Eğitici drama, eğitim yaşantılarının somut şekilde gruba hissettirerek, motor hareketlerle ve mimiklerle canlandırılarak öğretildiği, tartışmaya, düşünmeye dayalı bir grup etkinliğidir. Konusu şiir, öykü, problem davranış, bir olay, canlı ve cansız varlıkların sözlü ve sözsüz olarak ifade edilmesidir. Eğitici dramının önceden planlanması ve konunun oyun yoluyla öğretilmesidir (Korkmaz,2005).

Eğitici drama; hareket, duyu, dil, iletişim ve duygu ve düşüncenin bir sentez şeklidir. Eğitici drama çocukları değiştirmeye, dönüştürmeye çalışmaktan ziyade oldukları gibi kabul ederek katılmasına olanak tanımaktadır (Önder,2007).

Etkili, verimli ve kalıcı öğrenmenin en etkili yolu, çocuğun aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği öğrenme yöntemidir. Çocuklar böylelikle duygu ve düşüncelerini oyun yoluyla rahat bir şekilde ifade edebilmekte, gözlem yaparak ve deneyerek bilgiye kendileri ulaşmaktadırlar. Eğitici drama yöntemi ile birlikte çocuklar aktif olarak öğrenme sürecine katılmakta ve yaşayarak, deneyimleyerek kalıcı öğrenme sağlanmaktadır (Ömeroğlu vd., 2007).

Eğitici drama, esnek çalışmayla temel kuralları önceden belirlenmiş bir grupla yaşanan grup lideri (öğretmen) tarafından yönlendirilen ya da başlatılan çocuklar tarafından bir grup oyunu olarak algılanan bir tür grup etkinliğidir (Önder, 2001).

Yapılan tanımlamalara göre eğitici drama, çocukların yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmesini temel alan, duygularını çeşitli tekniklerden(pantomim, rol oynama, rol değiştirme vb.) yararlanarak uygulanan grup çalışmasıdır.

2.9.1 Drama kavramı

Eski Yunanlılarda drama, yaşamak anlamında kullanılmıştır. Oxford sözlüğü de drama, bir sahne oyunu, dramatik sanat olarak tanımlanmıştır. Redhouse sözlüğünde ise bir sahne oyununda olduğu gibi geçen oyun olarak ifade edilmiştir (Güven-Metin,1999).

Drama sözcüğünün kökü Yunanca “dran” dır. “Dran” itmek, çekmek, eylemek anlamlarında kullanılmaktadır. Yunancada bugünkü anlamıyla “dromenon” (eylem) seyirlik olarak benzetme olgusuna dayanmaktadır (Adıgüzel, 2021; Aral vd., 2003).

Dram, Türkçe Sözlük'te hem sahnede oynanmak için yazılmış hem de konuşmalarla gelişen yapıt acıklı olay, drama ise tiyatro yazını, oyun yazma sanatı olarak tanımlanmıştır (Adıgüzel, 2021).

Büyük Larousse ansiklopedisine göre drama, kişilerin yaşamlarını tehlikeye sokan, insanları birbirine düşüren üzücü olaylar dizisi olarak ifade edilmiştir. Tarihsel ya da dinsel konuları ele aldığı için trajediden farklı olarak antik çağdan beri bilinen tiyatro oyunudur (Önder,2001).

2.9.2 Drama'nın tarihi

Drama kelime anlamı Yunanca'da ifade edildiği üzere “eylem” ve aynı zamanda yaşam biçimidir. Drama'nın eğitimde kullanışı reformlarla birlikte Fransa'da başlamıştır. Jean Jacques Rousseau dramanın öncülerindendir. Rousseau dramayı yaygınlaştırmak amacıyla açık hava gösterileri önermiş, katılımcı dramaya ağırlık vererek gerçek duygularının yaşanmasının önemli olduğunu savunmuştur (Aral vd., 2003).

Çocuklarla drama uygulaması ilk olarak İngiltere ve Amerika'da görülmüştür. Peter Slade 1920'lerden itibaren çocuklarla drama çalışmasını denemeye başlamıştır. Peter Slade çocuk dramasını özel bir sanat türü olarak ve tiyatroya alternatif bir tür olarak görmüştür. Slade'ye göre drama ve oyun iç içedir. Drama oyunu sayesinde çocuğun tüm kişiliği ve hem beden hem de zihin yapısı gelişebilir. Peter Slade'nin öğrencisi Brian Way, 2.Dünya Savaşı sırasında çeşitli zorluklara yaşayan çocuklara yönelik drama çalışması uygulamıştır. Brian Way'e göre dünyada dramaya ilgi göstermeyecek çocuk yoktur. Bedensel, zihinsel yapısı göz önüne alınarak her çocuğa uygun drama etkinliği düzenlenebilmektedir. Drama çocukta kişilik gelişmesine katkı sağlamaktadır. Drama ile çocuk yaşayarak, deneyerek deneyim kazanarak öğrenmektedir. Way tiyatro ve dramayı birbirinden ayırmıştır. Tiyatro izleyiciye yönelik oynanırken drama ise kişisel yaşantıları sunmaya yöneliktir. Dramanın amacı çocuğu geliştirmek, çocuğun drama sayesinde gelişmesini sağlamaktır. Viola Spolin ise çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasını, kendini ifade etmesinin önemini vurgulamıştır. Ona göre çocuk doğaçlama esnasında, içinden geldiği gibi oynarken, kim olduğunu, nerede olduğunu, ne istediğini, ne yaptığını, ne hissettiğini kendisi belirler ve istediği biçimde ifade etmektedir. McCaslin yaratıcı drama olarak tanımladığı yaklaşımı, televizyon ve video oyunları çağının çocuklarına aktif katılmaları,

deneyimlemeleri için önermiştir. Çocuğun bedenseli bilişsel, duyuşsal, zihinsel ve sosyal yeteneklerini yaratıcı drama programı ile geliştirebileceklerine dikkat çekmiştir (Önder, 2001).

John Dewey'e göre çocuk merkezli eğitime 1921'de geçilmiştir. Frank Cisek çocuğun kendini sanatla ifade etmesi gerektiği yönünde görüş ileri sürmüştür. Cise'in sunmuş olduğu eğitim ortamında çocuğun sanatla uğraşarak duygularını dışa vurması gerektiği düşünülmüş ona yönelik eğitim uygulanmıştır. Sanat eğitiminde çağdaş görüşler ve lider konumunda drama öğretmeninin gayretleri ile “mış gibi yapmak” ortaya çıkmaktadır. Harriet Finley Jhonson 1911'de okuldaki dramayı, okul tiyatrodan ayıran ilk kişilerden biridir. Uygulamayı “ mış gibi yapmak” biçiminde yapmıştır. Cook ise oyunu yaratılış doğası olarak görmüş ve okullarda yapmaya değer tek etkinlik olarak değerlendirmiştir. Böylece eğitimde dramanın kuramsal temelleri de atılmış olmuştur. Dorothy Heathcote ise 1970'lerde eğitimde drama konusunda çalışmalar yapmıştır. Ona göre drama okul çalışmalarının her alanında uygulanabilmektedir. Heathcote'nin tekniğinde öğretmenin bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Öğretmen etkinlik sırasında gerek gördüğü taktirde araya girebilir, etkinliği durdurabilir, açıklama yapar ve tartışmayı yönlendirmektedir. Heathcote göre eğitimde drama, hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi amaçlamaktadır (Aral vd., 2003).

Türkiye'de köy enstitülerinde drama çalışmalarına benzer uygulamalar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 1951'de dramanın önemine dikkat çeken bir rapor sunmuştur. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu müfredat içinde Türkçe dersinde dramanın kullanılacağını ifade etmesine rağmen kullanılmadığı görülmektedir (Gönen 1999'dan, aktaran Aral vd., 2003).

2.9.3 Eğitici dramanın önemi

İnsan kişiliğinin temelleri erken çocukluk dönemi dediğimiz 0-6 yaş döneminde atılmaktadır. Dramanın çocuk merkezli eğitim sisteminde önemli yeri bulunmaktadır. Bu sistem içinde öğretmen- öğrenci ilişkisi ve öğrencilerin akranları ile olan ilişkileri eğitimin verimliliğini arttırmaktadır. Dramada amaç toplumda hoşgörülü, birbirini anlayan, demokratik bireyler yetiştirmektir. Dramanın aynı zamanda her eğitim sisteminde ve kademinde uygulanabilir olması, önemini arttırmaktadır. Eğitimde dramanın en önemli yanlarından biri de bireyde hareket, duygu, düşünce, duygunun

sentezlenmesini sağlamaktır. Aynı zamanda bireyde empati duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (MEB, 2013).

Eğitici drama, çağdaş eğitim sisteminde, bireyi etkin kılarak yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmesini temel alan, kendisini gerçekleştirmesine, yaratıcı birey olmasına ve başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmasına olanak tanınması açısından önemlidir (Kaf,1999).

Drama çalışmasında birey bağımsız davranarak karşısındaki insanları hoşgörü ile yaklaşmayı, empati duymayı öğrenir, yaratıcı bir kişilik geliştirebilir ve demokratik davranışlar sergileme olanağı elde edebilir. Drama çalışmasında bireyler evrensel değerler ile karşılaşma olanağı elde edebilmektedir. Evrensel değerleri ve kültürleri içselleştirmiş ve davranışlara yansıtmış bireylere çağda insan demektir. Drama çalışmaları da bireye çağdaş olma, empati ve anlayış geliştirme olanağı sağlamaktadır (Acarlıoğlu,2020).

Çağdaşlaşmanın göstergelerinden biri de insanlarla iyi ilişkiler kurulmasıdır. Tüm eğitim sistemlerinde ve her yaştan çocuğa uygulanabilecek olan eğitici drama, eğitimin ezberlenmiş kalıplarını kırarak çağdaş eğitim sistemine entegre edilebilir, kendini geliştirme heyecanı, isteği duyan öğretmen ve öğrenciler yetişmesine katkı sağlamaktadır (Okvuran, 1994).

İlköğretim yıllarında dil gelişimi hızlıdır ve kelime dağarcığı hızlı bir şekilde gelişme göstermektedir. Çocuklar çevrelerindeki kişiler tarafından onaylanmak, takdir edilmek istemektedirler. Bu dönemde çocuklar bu duyguları yaşamazlarsa yetersizlik ve aşağılanma duygularına kapılmaktadırlar. Bu sebeple ilköğretim döneminde çocukların duygusal, bilişsel, zihinsel ve sosyal kişilik gelişimlerine katkıda bulunabilmek için eğitimde drama önem arz etmektedir. Çünkü eğitimde drama ile yaşayarak, deneyimleyerek öğrenme daha kalıcı hale gelmekte ve eğitimi durağanlıktan kurtararak eğlenceli hale getirmektedir. Eğitimde drama bireylerin kendilerini tanımalarına, duyguları açığa çıkarmasına, tanımalarına ve toplumsal yaşama uyum sağlama konusunda ve güvenli bir birey olarak toplumsal yaşama katılabilmede önemli bir rolü olması açısından önemlidir (İşyar, 2017).

Sonuç olarak eğitimde drama çalışmaları çocuğun bilişsel, sosyal ve zihinsel gelişimine katkı sunmakla birlikte çocuğun yaratıcılığının gelişmesine, kendini daha rahat ifade etmesine ve olumlu sosyal ilişkiler kurmasına katkı sağlamaktadır.

2.9.4 Eğitici drama teknikleri

Eğitici dramanın uygulanması sırasında en fazla yararlanılan teknikler, Lindvaag ve Moen'in (1984), McCaslin'in (1984) ve Slade'nin (1985) görüşleri temel alınarak Önder (2001) şu şekilde sıralamıştır; rol oynama, rol değiştirme, doğaçlama, zihinde canlandırma, pandomim, öykü/olay canlandırma, resim yapma, kukla draması'dır.

2.9.4.1 Rol oynama (Role- playing)

Rol, bir kimsenin gerçekleştirmekte olduğu herhangi bir eylemde yapması gereken görev, gerçek olmayan davranıştır. Rol, aynı zamanda seyirci odaklı tiyatro gibi sahneye dönük bir oyunda oyuncunun söylemesi gereken sözlerin ve yapması gereken davranışların genel adıdır. Rol oynamak ise birinin görevini üstlenmek, başka bir kişinin görevini yerine getirmek için üstlenilen eylemin adıdır. Rol yapmak ise mecazi olarak mecazi olarak samimi davranmamak, davranışlarda içtenlik bulunmamak olarak tanımlanmaktadır. Rol oynama, tiyatrodan, eğitici dramayla ilgili tüm etkinliklerde temel tekniktir. Eğitici drama çalışmalarında kullanıldığında, katılımcıların gerçek dünyayla deneyimlerinin artırılmasında ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Rol oynama tekniğinin uygulanması sırasında göz önünde bulundurulması gereken bazı teknikler mevcuttur. Örneğin, rol oynama sırasında zaruri haller dışında canlandırılan rolden çıkılmaması gerekmektedir. Rol oynama sırasında abartıdan, bayağılıktan uzak durulması gerekmektedir. Rol oynarken, başka kişi ya da kişilerin rollerini çalmaktan uzak durulmalıdır. (Adıgüzel,2021).

Psikodramada da kullanılan bir teknik olan rol oynama, kişinin kendisi olmayan bir rolü üstlenmesi, canlandırmasıdır. Ancak psikodramada amaç terapi iken eğitici dramada, çeşitli roller üstlenerek anlamak, öğrenmektir (Önder, 2001).

Rol oynama esnasında katılımcıları dünyayı diğer bireylerin gözünden görme olanağı elde etmektedirler. Başkasının gözünden görürken sadece dış yönlerini görmekle kalmamakta, aynı zamanda o kişinin nasıl düşündüğünü de anlamaya çalışmaktadır. Rol oynamada en etkili kişilerden biri de öğretmenin rolüdür. Öğretmen oyunda rol alırken, yönlendirme sağlarken aynı zamanda da öğrencilerin deneyimlerini izlemektedir. Aynı zamanda öğretmen dramanın içindedir ve birlikte izlerken iletişim halinde olduğundan hızı ve gerilimi kontrol edebilmektedir (Morgan ve Saxton, 1989).

Rol oynamanın bir diğer faydası ise karşısındaki kişinin yerine geçebilmek, o roldeki

kişi ile empati kurabilmek ve kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak empati yapma becerisi kazanabilmesidir. Başka kişinin rolüne girmek, olaylara onun penceresinden, bakış açısından bakması açısından önemlidir (Önder, 2001).

Rol oynama, düşünce, durum ya da olayın bir grubun tümü ya da gruptan seçilen bazı kişilere dramatize edilmesi esasına dayanmaktadır. Grubun diğeri üyeleri, sadece dinlemek, konuşmak yerine oyunu izlerler ve olayın içine dahil olurlar. Rol oynamanın kimi uygulamalarında grubu meydana getiren çocukların bir kısmı kimi uygulamalarında ise tamamı rol alırlar. Seyirci konumunda olanlar sadece izlerken, rol oynayanlar açısından ise hem yapma hem de yaşama söz konusudur. Rol oynama, özel bir öneme sahiptir. Çocuklar rol oynama sayesinde başkalarının kimliğine girerek, onların bakış açılarını, duygularını, hislerini alarak nasıl hissettiklerini ve düşündükleri konusunda yaşama fırsatı elde etmektedirler. Rol oynamada sadece problem durumun çözümü değıl, rol oynayanların insani davranışları değıerlendirmesi sağılanmış olmaktadır. Günlük yaşamın öğretim ortamında canlandırması, çocukların karşılaçakları problemler ve sorunlu davranışların çözüm noktasında etkili bir deneyim sunmaktadır (Ömeroğılu vd.,2007).

Rolüne girilerek canlandırılan bazen bir hayvan, bazen bir savaş sahnesi, bazen sevgi, bazen ihanet, bazen sevgi, bazen de nefret olabilmektedir. Çağıdaş bir eğıitim yöntemi olan eğıitici dramada sıklıkla başvuru olan tekniklerden biri de rol oynamadır. Gerçekte çocuğun doğıal yaşamında da sergilenen, bu sebeple yatkın olduğı rolü üstlenmesi, kendini yansıtması açısından faydalı olmaktadır (Önder, 2006).

Özellikle konuşmayı gerektiren rol oynama esnasında çocuk, ses yüksekliğı, diksiyon ve telafuz gibi konuşulan dilin unsurlarını ve konuşma sırasını bekleme, dinleme, başkasının sözünü kesmeme gibi iletişim unsurlarını çalışmış olur. Rol oynamanın bir diğeri faydası ise o roldeki kişiyle empati kurabilmesi için gerekli olan kendini başkasının yerine koyma becerisini kazanması ve geliştirmesidir (Aral vd.,2003).

2.9.4.2 Rol değıiştirme

Eğıitici dramada, farklı rolleri oynayan çocukların, rollerini değıiştirmeleri, farklı rollere bürünmeleri sağılayarak öğrenme ve anlama becerilerini geliştirebilir. Örneğın bir önceki aşamada heykeltraş olan çocukla çamur rolündeki çocuk yer değıiştirerek, etkinlik tekrarlanmaktadır (Önder, 2001).

Eğitici drama çalışmalarında, doğaçlama ve rol oynama aşamalarında katılımcılar belli rolleri üstlenmektedirler ve üstlendikleri rollerle süreci tamamlamaktadırlar. Rol değiştirmede katılımcı, karşısındaki kişinin rolünü bıraktığı yerden devam edeceği gibi farklı yöne de götürebilmektedir (Adıgüzel, 2021).

Moreno, rol değiştirmeyi psikodramanın temel taşı olarak tanımlamıştır. Rol değiştirme psikodrama grup terapilerinin en önemli tedavi tekniğidir. Rol değiştirme, sadece psikodramada değil tiyatrodan eğitime birçok alanda kullanılan tekniktir. Rol değiştirme tekniğinde her iki kişi de fiziksel olarak sahnede bulunur. Bu sahnede gerçek kişiler bulunabileceği gibi gerçek kişi ve yardımcı ego sahneye gelerek bu deneyimi yaşama olanağı elde edebilirler. Rol değiştirme empatinin deneyimlendiği ortam olarak düşünülmesi gerekmektedir. Moreno'nun empati tanımı, kişinin karşısındaki kişiye onun gözüyle bakabilmesinin ötesine geçip “o” olmasıdır. Rol değiştirme ile deneyimlenen, yaşantıya geçirilen durumdur. Rol değiştirme işi tahmin işi değildir. Lider zaman zaman rol alan grup üyelerine duygularını saklamamaları için uyarabilir. Rol değiştirme sırasında bir üyenin tek bir role girerek oyunu sürdürmesi konusunda destek gösterildiğinde rol değiştirme işlemi sırasında hata yapılmaz (Altınay, 2021; Altınay,2001).

Bu perspektiften ele alındığında eğitici dramdaki rol değiştirme tekniği çocukların başkalarının bakış açısının, perspektifinin varlığını anlamlandırması ve olay nesne ve durumlara kendi bakış açısı ile bakabildiklerini kavramalarını sağlamaktadır (Akin, 2002).

2.9.4.3 Doğaçlama

En önemli çalışma tekniklerinden biri de doğaçlamadır. Doğaçlama ile serbest drama etkinliklerinden bahsedilmektedir. Çocuklar sözel ya da sözel olmayan ifade tarzları ile bir durumu ya olayı canlandırır. Okulöncesi grupla çalışırken dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların konuyla ilgili ön bilgilerinin bulunup bulunmamasıdır. Yapılacak doğaçlama basit olmalı ve roller öğretmen tarafından açıklanmalıdır. Bazen doğaçlama, belirli canlandırmanın bazı bölümlerini kapsarken, bazı bölümleri ise öğretmenin vereceği yönergeler ve öneriler kapsamaktadır (Önder,2001).

Günlük yaşamda karşılaşılabilen bir olay ya da durumdan yola çıkılarak doğaçlama çocukların tanımanın en kısa yollarından biridir. Oyuncuların katkıları ve önerileri doğrultusunda olumlu-olumsuz çeşitli çözüm yolları ortaya konulur ve olaylara

çocukların çeşitli açılardan yaklaşması sağlanmaktadır (Ömeroğlu vd.,2007).

Doğaçlama, bireysel grup ya da yaratıcının ön plana çıktığı bir aşamadır. Doğaçlama herhangi bir metne bağlı kalmaksızın içten geldiği şekilde, olay ya da duruma karşı tepki göstermek rol oynamaktır. Bireyin kendini rahatça ortaya koyması ve bireysel olarak keyif alması ve kendi birikimleri ve özgünlükleri ile kendini ifade etmeleri söz konusudur (Köksal-Akyol, 2003).

Doğaçlamada kullanılan materyaller, kostümler, ses efektleri düşüncelerin oluşmasında ve hayal gücünün harekete geçmesinde etkin olmaktadır. Çocuklar farklı aksesuarlar kullanarak çeşitli karakterler yaratabilirler. Doğaçlama çocukları tanımanın enkolay yollarından biridir. Aynı zamanda öğretmen ve çocuklar arasında karşılıklı güven ortamının yaratılması doğaçlamada çok önemlidir (Dirim, 2005).

İş alanı, terapi, eğitim ve bireysel gelişim gibi alanlarda geniş bir kullanıma sahiptir. Genel olarak bireyi, monotonluktan, tek tip olmaktan kurtararak yaratıcı olarak tanımlamaktadır. Beklenmedik bir olayla karşılaşıldığında ne yapılması ya da nasıl yapılması gerektiği noktasında, ayrıntılı düşünmeden, doğrudan olayları yaşamaya başlar ve olayın sonunda değerlendirmesi yapılır. Doğaçlama süreci, yazarak ya da ezberlenerek değil o anda içten geldiği gibi zihinde canlandığı şekliyle oynanarak yaşanmaktadır. Doğaçlama oyun gelişiminde bir araç olarak yer almakta, amacı oynayan kişinin deneyim kazanmasıdır. Doğaçlama yapan kişi, yaratıcı olmayı ve olayları geliştirmeyi öğrenmektedir. Doğaçlama aynı zamanda düşünme konusunda insanları eğitmektedir (Aral vd.,2003).

Kısaca doğaçlama, kişinin herhangi bir metne bağlı kalmaksızın içinden geldiği gibi duygularını dışa vurduğu eğitici drama tekniğidir. Doğaçlama ile birlikte birey o anda duygularını dışa vurarak bilişsel, zihinsel ve duygusal gelişimde bir araç olarak kullanılarak bireyin yaratıcılığının gelişmesini de sağlamaktadır.

2.9.4.4 Zihinde canlandırma

Zihinde canlandırma, eğitici dramada kullanılan tekniklerden biridir. Zihinde canlandırma ile çocuğun aktif katılımını sağlayan bilişsel bir süreçtir. Temel amaç, çocuğun süreç içinde konsantrasyon becerisini gelişmesini sağlayarak gözlerini kapatarak bir nesneyi, bir durumu niteliksek ve içeriksel olarak zihinde canlandırabilmesidir (Akın, 2002).

Bazı etkinliklerde, katılım gösteren çocuklardan gözleri kapatması istenilerek öğretmenin (drama liderinin) verdiği yönergeler doğrultusunda zihninde belirli görüntüleri canlandırması istenmektedir. Daha çok rahatlama çalışmaları sırasında başvurulmuş bu teknikle çocukların konsantre olmaları sağlanmaktadır. Bu teknikle, gözleri kapalı olarak çocukların zihninde canlandırma yapması beklenmektedir. Böylece çocukların yaşadıkları olayları anlamaları, zihinlerini daha iyi kaydetmeleri sağlanmaktadır. Örneğin, çocuklara önlerindeki portakala 2 dakika bakmaları ve gözleri kapatmaları istenir sonra ne gördükleri sorulabilir ya da çocuklara gözlerinizi yumun, söylediklerimi hayal edin ve yaşayın diyerek yönergeler vererek duygularını paylaşmasını isteyebilir. Zihinde canlandırma tekniği ile çocuklar ruhen dinlenir ve rahatlarlar. Hayal ettiklerini yaşarlar, duygulara renk ve coşkunluk vererek anlatmaktadırlar (Önder, 2001; Korkmaz,2005).

2.9.4.5 Pantomim

Pantomim çok eski sanatlardan biridir. Milattan önce Çin Tiyatrosunda yer almıştır. Amerika ve Avrupa da pantomimden yararlanmaya başlamıştır. Pantomime çocukların daha önce denedikleri taklidi oyunların bir konu etrafında sıralanması ile başlar. Pantomim aynı zamanda çocuğun ifade yeteneğini geliştiren bir oyundur. Pantomimden yararlanırken çocuğun gözlemlerinden, yakın çevresinden yararlanılmaktadır (Dirim,2005).

Duygu, düşünce ve fikirlerin ya da öykünün sözsüz olarak jest ve mimikler ile ifade edilmesi durumudur. Pantomimle birlikte çocukta yaratıcılık ve zihninde canlandırma becerisi gelişmektedir. Bu tekniğin kullanılmasında, kısa bir öykü ya da olayı jest ve mimiklerle anlatmaya çalışır. İpucu vererek çocuklar hareketi hep birlikte konuşmadan yapmaktadırlar. Pantomim, karşısındaki kişinin duygularını, jest, mimik ve hareketlerle anlamayı ve insanlarla daha kolay iletişim kurmayı sağlamaktadır. Pantomim çalışmasına basitten başlanması gereklidir. Örneğin; Elbiselerini giyme, saçını tarama, yemek yeme, dişlerini fırçalama vb. Aynı zamanda kuklalarla da oynanabilmektedir. Kuklalarla koşmak, zıplamak, uyumak, yürümek gibi davranışlar dramatize edilebilmektedir (Korkmaz, 2005).

Pantomim, duygu ve düşünceleri söz kullanmadan iletme sanatı olarak tanımlanmıştır. Drama etkinlikleri basitten zora doğru ilkesi dikkate alınarak planlanmaktadır, pantomimde de aynı ilke dikkate alınarak somut ve günlük yaşama dönük olayların

seçilmesine dikkat edilmelidir. Pantomimlerde eylem çeşitliliğine önem verilmektedir. Pantomimler, değişik konu ve karakterleri içerebilmektedir. Pantomim çalışmaları hem bireysel hem de grup çalışmaları olarak kullanılabilir. En basit pantomimler bile çocuğun gelişimine katkı sağlamakta, dikkatini artırır ve hayal gücünü harekete geçirmektedirler. Pantomimde diğer önemli nokta ise özel gereksinimli çocuklarda (işitme engelli, konuşma güçlüğü çeken çocuklarda vb.) düşüncelerini ifade etme aracı olarak kullanılabilmesidir (Ömeroğlu, 2007).

Pantomim çalışmalarından yararlanırken, çocukların gözlemlerini, yaşadıkları deneyimleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Örneğin, hiç deniz görmemiş bir çocuğa kayığa binme ya da kürek çekme takliti yaptırılamayacağı gibi ya da hiç uçağa binmemiş bir çocuğa uçak takliti yaptırılmamalıdır. Örneğin, hayvanat bahçesi gezisi sonrasında çocuklara gözlemledikleri hayvanları canlandırmaları istenebilir (Aral vd.,2003).

Pantomim yoluyla dramada canlandırılacak olan davranışlar, durumlar, olaylar, nesneler sınırsızdır. Çocuklar genellikle, bedenlerinin bazı bölümlerini kullanarak duygularını anlatmaktan hoşlanmaktadırlar. Günlük hayattaki gözlemlerle, kendi haline bırakılan çocukların kendi başlarına ya da arkadaşları ile birlikte oynarken kullandıkları gözlemlenmektedir (Önder, 2001).

2.9.4.6 Öykü- olay canlandırma

Çocukların, öykülerine olan ilgilerinden hareketle, öyküleri hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmasına dayanan bir tekniktir. Ayrıca bu teknikte öykü canlandırmanın yanı sıra çocuklar için ilgi çekici olan olayların da canlandırma tekniğine uygundur. Çocuklar öykü, olay canlandırması yapılırken ezbere seneryodan ziyade öyküde geçen tekerlemeleri, öyküdeki hareketleri, şarkıları tekrarlamaya yönlendirmek gerekmektedir. Önce öğretmen çocuklara öykü, olay ya da senaryoyu baştan itibaren anlatır ve çocuklara sözel olarak olayı ifade eder. Öğretmen çocuklara çıkaracağı sesleri, hareketleri hatırlatır. Öğretmenin hatırlatması ile birlikte çocuklar o bölümü canlandırmaya başlar. Örneğin, öğretmen çocuklara; “Denizde dalgalarla boğuşuyorlar” der ve o roldeki çocuk ya da tüm grup, dalga sesini çıkarmaya başlayabilir. Öykü, olay canlandırması sırasında ara sıra öğretmen çocuklara kısa sorular sorabilir. Böylece çocukların, düşünmesine, canlandırmasına, yaratıcılık geliştirmesine katkı sağlanmış olur. Öykü ve olay canlandırılırken süreç ve roller

karmakarışık ve zor olmamalıdır. Rol sayısının az olması durumunda süreci izlemek, odaklanmak daha kolay olmaktadır. Aynı zamanda öykü/olay canlandırma sırasında öğretmen süreci anlatırken bir bölümden diğer bölüme hızlı bir şekilde geçmemelidir. Böylece çocukların o bölümde yeterince taklit yaparak, ses çıkararak gerekiyorsa sözel ifadeler kullanarak yaşantı geçirmelerine olanak sağlanmış olur. Okulöncesi çocuklarda öykü canlandırması sırasında, öykü başlangıçta öğretmen tarafından anlatılır ve çocuklara yönlendirme sağlanır. Öykü/ olay canlandırması sırasında dikkatin bir noktada toplanma olasılığı yüksektir. Çünkü çocuklar kendi yarattıkları karakterlerin gerçek olduğuna inanmaktadırlar. Bu olayın gerçekte yaşanıyor gibi algılanması sağlandığında, tüm benlikleri ile olaylara katılırlar ve bu durum öğrenmelerini kolaylaştırır (Önder, 2001).

Bir öykünün, hareket, mimik ve sözlü ifadelerle canlandırılmasına dayanan bir tekniktir. Çocuklar öykü canlandırma sırasında öğretmenin anlattığı öyküyü dramatize ederek canlandırırlar. Roller önceden paylaşılır, sırası gelen çocuk öyküde geçen olayı dramatize eder. Örneğin; Rüzgar “vu...vu...vu..” diye ses çıkararak ağaçları bir sağa bir sola doğru hareket ettiriyordu (Çocuklar rüzgar sesini taklit ederek bir sağa bir sola sallanırlar). (Korkmaz, 2005).

2.9.4.7 Resim yapma

Drama çalışması sonunda çocukların etkinlikte yaşadıkları yaşantılarla ilgili resim yapması, hem öğrendiklerini kavramlaştırmaları hem de farklı bir biçimde ifade edip yansıtmaları açısından önemlidir. Grup resmi yapılırken, dramaya katılan tüm çocuklar büyük bir kağıt üzerinde hep birlikte çalışırlar. Böylece ortak bir çalışmada birleşmiş olurlar. Çocuklar, bireysel ya da grup çalışmasını tamamladıktan sonra yaptıkları resimde anlatmak istedikleri duygu, düşünce ve bilgilerini birbirleriyle ve öğretmenleriyle paylaşmış olurlar (Önder, 2001).

2.9.4.8 Kukla draması

Kukla draması, kukla perdesi ve sahnesinin olmaması ve çocukların tümünün katılım göstermesi yönünden kukla tiyatrosundan farklı bir uygulamadır. Seyircisi yoktur ve çocuklar drama oyununu, ellerinde canlandıkları karakter ve nesnelerle oynamaktadırlar (Korkmaz,2005).

Kuklalar oynanan drama oyunları çocukların oldukça dikkatini çekmektedir. Kukla

dramasında seyirci rolünde bulunan çocuklar yoktur. Gruptaki çocukların her birinde, canlandıracakları karakterler kuklalar bulunur ve drama oyunu kuklalar aracılığıyla oynanmaktadır. Bazı çocuklar, grup önünde kendilerini ifade etmekten çekinirken bir kuklayı ellerine aldıklarında duygularını daha kolay bir şekilde ifade edebilirler. Çocukların, kuklaların sözlerine ve hareketlerine tepki vermeye kuklalarla iletişim kurmaya eğilimli olduklarından hareketle, eğitimde kukla draması tekniğinin daha çok kullanılmasının faydalı olabileceği söylenebilir (Önder, 2001).

Öğretmenin anlattığı hikaye kuklalarla canlandırmaya karar verildiğinde karakterlere göre kuklalar seçilmektedir. Kukla oynatan kişinin görünüp görünmemesi çok da önemli değildir. Önemli olan oyun esnasında kukla ile bütünleşebilmektir. Onun karakterine uygun düşünme, konuşma, hareket etme becerisi gösterebilmektir. Oyundan önce kuklalar incelenerek hareket ettirilerek bir ön hazırlık sürecinden geçilebilir (Dirim, 2005).

Çocuklar kukla draması ile kendilerini daha rahat ifade etmektedirler, çekinen, duygularını saklayan çocuklar bile oynattıkları kuklalar ile onun karakterine bürünerek kendilerini ifade etme olanağı elde ederler ve kuklalar aracı ile duygularını yansıtmış olmaktadır.

2.9.5 Eğitici dramanın faydaları

Dirim (2005) eğitimde dramanın faydalarını dört gruba ayırarak incelemiştir.

- Bireyin, sosyal, zihinsel bilişsel gelişimine katkısı
- Diğer insanlarla ilişki kurarken iletişim becerilerinin gelişmesi, yeteneklerini, ses, sözcük ve davranışlarla ifade edebilme, sosyal olaylar ve çevre ile ilgili bilgilerin ve temel kavramların öğrenilmesi
- Fiziksel olayların ve çeşitli konuların öğrenilmesi
- Öğretmen ve çocuk arasında olumlu ilişki ve iletişimin sağlanması

Eğitsel drama çalışmalarıyla çocuğun bilişsel, zihinsel ve duygusal gelişimleri desteklenmektedir. Drama etkinlikleri sırasında çocuklar düşündüklerini, yaşantıya dönüştürmektedirler. Bu da çocuğun aktif kılındığı ve kendilinden öğrendiği bir ortam yaratmaktadır. Böyle bir ortamda çocuklar, yaparak, yaşayarak bilgiyi kendileri keşfetmektedir. Çocuklar drama çalışması sırasında kendilerine sunulan günlük

yaşamdaki problemleri kendileri yaşayarak kendileri çözüm yolları geliştirirler. Böylece problem çözme becerileri desteklenmekte ve olaylara karşı bakış açılarının gelişmesi sağlanmaktadır (Ömeroğlu vd., 2007).

Eğitici drama ile birlikte çocuğun hayal gücünün, zihinsel kapasitenin gelişmesi, kendilik kavramının gelişmesine katkı, bağımsız düşünme ve karar verme, duygularının farkına varılması ve ifade edilmesi, iletişim becerilerine olumlu katkı, sosyal farkındalığın artması ve problem çözme becerisinin gelişmesi, grup içi arkadaşlık ilişkilerine katkı, öğretmen ve çocuk arasında olumlu ilişki gelişmesini sağlama, genel öğrenci performansına olumlu katkı gibi birçok alanda çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır. Özetle eğitici drama, çocuğun kendilik kavramına, diğer insanlarla olumlu ilişkiler ve iletişim geliştirmesine katkıda bulunabilecek önemli bir araçtır. Çocuğun kişilik gelişimi ve çocuğun toplum içinde aktif olarak yer almasını sağlayacak sosyal beceriler kazanmasında önemli bir yeri vardır (Önder, 2001).

Görüldüğü üzere eğitici drama çalışmaları çocuklara birçok noktada fayda sağlamakta ve gelişimleri üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Özellikle okul öncesi çocukların zihinsel, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimi üzerinde eğitici drama çalışmaları fayda sağlamakta iletişim becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesine olanak sağlamaktadır.

2.9.6 Eğitici drama türleri

Eğitici drama ile ilgili farklı sınıflandırma türleri olmakla birlikte Önder (2001) beş gruba ayırıp ele almıştır. Bunlar; tanışma ve selamlaşma çalışmaları, ilişki kurma/ iletişim ve hareket çalışmaları, rahatla ve gevşeme çalışmaları, doğaçlama ve yaratıcı etkinlikler şeklinde gruplandırmıştır.

2.9.6.1 Tanışma/ selamlaşma çalışmaları

Tanışma ve Selamlaşma çalışmalarında amaç, başkalarına isimleri ile hitap etmenin önemini kavramasıdır. Çevredeki diğer bireylerle ilişki kurmanın başlangıcı tanışma olduğundan bu etkinlikler oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle, çocukların küçük yaştan itibaren isim söyleme, tanışma davranışlarını kazanmaları sosyalleşmeleri açısından önem arz etmektedir (Önder, 2001).

Selamlaşma, tanışma ilişki kurma sosyal ilişkilerin başlamasında ilk basamaktır. İsmen tanışan, selamlaşan çocuklar olumlu ilişkiler geliştirirler arkadaşlık kurmaları

daha kolay hale gelmektedir. Grup çalışmaları ile çocuklar kendilerini daha rahat hissederek duygularını yansıtmaları ve kendilerini ifade etmeleri daha kolay olur (Schmuck ve Schmuck, 1976).

2.9.6.2 İlişki kurma, iletişim ve hareket çalışmaları

Bu çalışmalar, birbirlerinin isimlerini öğrenmiş, birbirlerini tanımış kişiler arasında iletişimin gelişmesi açısından önemlidir. Hareket etmeye, hareketli oyunlara katılmaya istekli oldukça fazla olan çocuklar, hem bedensel olarak enerjisini atar hem de sözlü ya da sözsüz olarak iletişim kurarak diğer çocuklarla sosyal olarak bütünleşmes sağlanır. İletişim ve hareket çalışmaları sonunda yapılan grup tartışmaları ile çalışma kapsamındaki konular, olaylar gözden geçirilip değerlendirilmesi sağlanır (Önder, 2001).

Erken yaşlarda çocuk kendi yaşantıları ve hareketleri ile öğrenme sağlamaktadır. Bu öğrenme yoluyla çocuğun vücudunu tanıması, işlevlerini keşfetmesiyle mümkün olmaktadır. Okul öncesi çocuklarda, ihtiyaçlarını anlatmak ve duygularını ifade edebilmek için vücudunu kullanmaktadır. Böylece duygu, düşüncelerini ifade aracı olarak bedenlerinin kullanılması ile enerjilerini atmaktadırlar. Hareket çalışmaları aynı zamanda çocukların fiziksel olarak da rahatlamasını sağlamaktadır. Çocuk, hareket çalışmaları ile fiziksel kontrolünü sağlamakta ve daha enerjik ve hızlı motor hareketlerini keşfetmektedir (Ömeroğlu, 2007).

2.9.6.3 Rahatlama, gevşeme çalışmaları

Rahatlama ve gevşeme çalışmaları ile amaç çocukların dikkatlerini bedenlerine yoğunlaştırmaları sağlanarak bedenlerinin farkına varmaları ve rahatlamalarıdır. Farkında olmadan gündelik hayatta çeşitli gerginliklerle karşılaşmaktayız. Rahatlama çalışmaları ile gerginliği bedenimizde ve düşüncemizde farkına vararak onu gidermeye yönelik çalışmalar yaparız. Drama çalışmalarında rahatlama çalışmalarının stresi azaltıcı etkisi de bulunmaktadır. Katılımcılara gevşeme, rahatlama sağlayarak genel olarak rahat, hoş bir sosyal çevre sağlamaktadır. Okul öncesi ya da ilköğretim gruplarında, rahatlama çalışmaları güncel problemler sonrası da ya uygulanan etkinlikler öncesinde yapılarak çocukların daha iyi odaklanması sağlanmış olur. Rahatlama çalışmalarına başlamadan önce tüm çocukların katılım sağlaması önemlidir. Lider çalışmaya başlamadan önce çocuklara, çalışmaların neye yarayacağını önceden açıklamalıdır. Çocuklar yerde sırt üstü yatıp gevşeyebilir,

odadaki ya da okul binasındaki seslere kulak vererek dinleyebilirler. Ya da belli bir probleme odaklanabilir, sırtüstü yatarak müzik dinleyebilir sonra müzik dinlerken neler düşündüklerini diğerleri ile paylaşabilirler (Önder, 2001).

Öğretmenler çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi için yardımcı olacak bir yöntem olarak onların yaratıcılıklarının farkına varmasını sağlamaktır. Drama gruplarında yapılan rahatlama çalışmaları ile stres azaltmakta, katılan kişilerle gevşeme çalışmaları ile karşısındaki kişilerle daha olumlu ilişkiler geliştirilmesini sağlamaktadır. Böylece bireyin performansı yükselmektedir. Rahatlama çalışmaları sonunda çocuklar, zinde, sakin, bir konu üzerinde dikkatini toplayabilen, odaklanan, davranışlarını kontrol altına alabilen bireyler haline gelmektedirler (Ömeroğlu vd., 2007).

Isınma ve rahatlama çalışmalarına başlamadan önce uygun bir alan yaratılmalıdır. Her çocuk hareketini kolaylaştıracak bir alanda ve öğretmenin görebileceği pozisyon içinde olması gerekmektedir. Rahatlama hareketleri gözleri kapalı bir şekilde hafif bir müzik eşliğinde uygulanmaktadır. Böylelikle sonraki etkinlikler için aktif katılım hazırlanmış olur ve öğretmenin vereceği yönergelere daha kolay bir şekilde uyum sağlanmış olur. Rahatlama ve gevşeme çalışmaları, çocuğun bedensel olarak kendisinin ve karşısındaki kişinin farkına varmasını ve birbirleriyle iletişim kurmasını amaçlamaktadır (Dirim, 2005).

Rahatlamada hem fiziksel hem de zihinsel olarak rahatlamak söz konusudur. Çocukların bedensel olarak hareket etmesi, kasların yumuşatılması ve çocukların sakinleştirilmesi amacıyla etkinliklerin sonunda kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda amaç, çocuğun rahatlamasını sağlamak ve olayın tamamlandığını hissettirmektir (Aral vd., 2003).

Isınma oyunun yönergeler açık ve anlaşılır olmalıdır. Liderin yönergeleri veriş sırası, tarzı oyunu etkileyebilmektedir. Bazı ısınma oyunlarında yönergelerin belirli aralıklara verilmesi gerekmekte, liderin bu gibi durumlara hazırlıklı olması gerekmektedir. Liderin aynı zamanda verdiği yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını da test etmesi gerekmektedir (Altınay, 2001).

Sonuç olarak rahatlama ve ısınma çalışmaları ile birlikte eğitici dramaya başlamadan önce çocukların hazır bulunuşluk seviyelerine bakılarak o doğrultuda çalışmalar planmakta ve çocukları etkinliklere hazır hale getirerek kendilerini daha iyi yansıtmalarına olanak sağlanmış olmaktadır.

2.9.6.4 Duyu çalışmaları

Duyu çalışmalarında amaç, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin ve kendi yarattığı etkilerinin farkına varmasının sağlanmasıdır. Duyu çalışmalarında, duyuların bilişsel süreçlerin gelişiminde önemli rolü bulunmaktadır. Çocuklarla yapılan çalışmalarda somut, duyuşsal çalışmalara ağırlık verilmelidir. Eğitici drama çalışmalarında da çocukların somut duygusal algıları için duyu çalışmalarına yer verilmesi önem arz etmektedir (Önder, 2001).

Zinker (1978) dilimizin kökenlerinin duyular olduğunu ifade etmiştir. Sözcükler somut yaşantılarla deneyimlenmektedir. Giderek otomatikleşen bir dünyada duyuşsal olarak temas halinde olmak, dikkatimizin yoğunlaşmasını zorlaştırmaktadır. Duygularının farkına varmak, kendini keşfetmenin duyguları yönlendirmenin aktif bir sürecidir. Duyguların farkına varamayan, ne hissettirdiğini anlamayan çocuk çeşitli psikolojik rahatsızlıklarla karşılaşabilmektedir. O yüzden duyulara yönelik çalışmalarla bilişsel, zihinsel, duygusal gelişimi ve psikolojik sağlığı korumak açısından önemlidir.

2.9.6.5 Doğaçlama ve yaratıcı etkinlikler

Doğaçlama ve yaratıcı etkinliklerin amacı, çocukların içlerinden geldiği gibi rol oynarak, konuşarak, canlandırarak kendilerini ve duygularını serbetçe ifade etmelerine, sorunlara kendi kendilerine çözüm bulma becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Çocuğun yaratıcılığı kullanılarak kendini gerçekleştirme, güven duygusu geliştirme ve gereksinimlerini giderebilmesi sağlanmaktadır. Sadece fiziksel problemlere odaklanmamakta, insan ilişkilerinde karşılaşılan sosyal problemleri de çözebilme konusunda çocuklara deneyim sağlayacak etkinliklerdir (Önder, 2001).

Doğaçlama çalışmalarında, katılımcıların özellikleri gözler önünde tutularak saptanan hedefe doğru belli aşamaların planlaması yapılarak yol alınmaktadır. Konunun ya da temanın seçilmesi grubun hangi şartlar altında bir araya geldiği, beklentilerine göre değişmektedir. Doğaçlama çalışmaları oyun gelişiminde bir araç olarak kullanılır. Amaç, oynayan kişinin deneyim kazanmasıdır. Doğaçlamada başarısız olmak diye bir durum söz konusu değildir. Doğaçlama bireye tekrar tekrar deneme olanağı vermektedir. Doğaçlamanın insanı düşünme konusunda eğitme işlevi de vardır. Doğaçlama yapan kişi hatalarından yola çıkarak yeni şeyler öğrenir ve diğer

katılımcıları da gözlemleyerek kendi doğrularına ulaşmaya çalışmaktadır (Aral vd., 2003).

Doğaçlama çocukları tanımanın en kolay yollarından biridir. Günlük yaşamda karşılaşılan belli durum ve olaylardan yola çıkılır öğrencilerin katkıları ile birlikte olumlu olumsuz çözüm önerileri bulunur. Çocuklar yaratıcı yeteneklerin kullanarak sadece fiziksel değil sosyal sorunları da çözebilme yeteneği kazanırlar (Dirim, 2005).

Doğaçlama ile birlikte çocuklar duygularını, hislerini açığa çıkarmakta ve kendilerini daha rahat ifade etme olanağı elde etmektedirler. Özellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların gelişimlerine olumlu katkı sağlaması açısından da tercih edilmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmanın birinci aşamasında akran zorbalığı ve saldırganlık eğilimlerini ölçmek için kullanılan testlerin geçerliliği ve güvenilirliği için yapılan incelemeler tarama modelindedir. İkinci kısımda ise saldırganlık eğilimi ve akran zorbalığı gösteren çocuklarda davranış değiştirmeye yönelik eğitici drama programının etkisini belirlemek amacıyla tek gruplu ön test ve son test deneysel model kullanılmıştır.

Deneysel model araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek ve gözlemlemek için verilerin üretildiği araştırma alanıdır. Deneysel desenlerde amaç değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini tespit etmektir. Bazı deneysel desenler genellenebilir sonuçlar vermede yetersiz kalmaktadır. Böyle düzenlemelerin yapıldığı araştırmalara da yarı deneysel araştırmalar denilmektedir. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden- sonuç ilişkisini test etmektir (Karasar, 2012).

Bu çalışmada tek gruplu ön test- son test modeli aynı ölçme araçları ile uygulamadan önce ve sonra olacak şekilde uygulanmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına göre bağımlı gruplardan “t” testi ile bakılır. Eğer bu fark istatistiksel olarak anlamlı ise son testin lehine yönelik bir değişim sağlanmışsa programın başarılı olduğu yorumu yapılabilmektedir (Akdağ, 2006).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kocaeli ili Körfez ilçesinde bulunan ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Örneklem ise Kocaeli ili Körfez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilkokulu birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 27 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. 27 kişi dokuzar kişilik üç gruba ayrılarak haftada bir gün bir ders saati’nde olacak şekilde uygulama gerçekleştirilmiştir.

3.3 Verilerin Toplanması

3.3.1 Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Buss- Perry Saldırganlık Ölçeği
3. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

3.3.1.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafında hazırlanan form, 10 maddeden oluşmaktadır. Deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeylerini belirlemek ve çocuklar hakkında demografik bilgiler almak amacıyla hazırlanmıştır.

3.3.1.2 Buss-perry saldırganlık ölçeği

Araştırmanın konusuna uygun olarak deney grubuna seçilen çocukların saldırganlık eğilimlerini ölçmek amacıyla Buss-Perry (1992) tarafından geliştirilen ve Demirtaş-Madran (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır. 29 maddeden oluşan, 5 aralıklı likert tipi ölçektir. Ölçek fiziksel, sözel, düşmanca, öfke ve sözel saldırganlık olmak üzere dört faktör içermektedir. Ölçekte fiziksel saldırganlığın boyutunu ölçmek için fiziksel olarak zarar verme ile ilişkili 9 soru; sözel saldırganlığın boyutuna dair 5 soru; öfke boyutuna dair 7 soru; ve düşmanlık boyutuna dair de 7 soru; bilişsel boyutunu ölçmek için de 8 soru içermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, test- tekrar test güvenilirliği ve test- yarılama güvenilirliği belirlenmiştir. Her bir faktörün iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı ile ölçülmüştür. Tüm ölçekler için elde edilen alfa değeri 0,85, fiziksel saldırganlık ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı 0,78, sözel saldırganlık için 0,48, öfke için, 0,76 ve düşmanlık için elde edilen alfa değeri ise 0,71’dir (Demirtaş-Madran, 2013).

3.3.1.3 Akran zorbalığını belirleme ölçeği

Çalışmadan akran zorbalığı gösteren çocukları belirlemek amacıyla Mynard ve Joseph (2000) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği” ‘nden yararlanarak Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek bildirim türünden olup bireysel ve

grup halinde uygulanabilmektedir. Ölçek 27 maddeden oluşmakta olup katılımcılar her bir madde için kendilerine uygun olanı “hiçbir zaman”, “bir kez”, “birden fazla” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir. Cevaplar “birden fazla” için (2), “bir kere” için (1) ve “hiçbir zaman” için (0) şeklinde puanlandırılmıştır. Orijinal ölçek 16 maddeden oluşmakta olup alınacak en yüksek puan “32”, en düşük puan ise “0” dır. Ölçekte alınan yüksek puan kişinin akran zorbalığına sıklıkla hedef olduğu düşük puan ise nadiren olduğunu ya da hiç olmadığını göstermektedir. Ölçekteki maddeler; fiziksel saldırı, sözel istismar, sosyal zorbalık ve kişisel eşyalara zarar verme şeklinde 4 gruba ayrılmıştır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için 0,86, fiziksel saldırı için 0,75, sözel istismar için 0,75, sosyal zorbalık için 0,77 ve kişisel eşyalara zarar verme için 0,73 olarak belirlenmiştir (Gültekin, 2003).

3.4 Uygulama

Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna salırganlık eğilimleri ve akran zorbalığı gösteren çocuklarda davranış değiştirmeye yönelik 19 eğitici drama etkinliği uygulanmıştır. Eğitici drama etkinlikleri daha önce literatürde bulunan uygulanmış olan etkinliklerden seçilmiştir.

Program 10 hafta süre ile örnekleme uygulanmıştır. Uygulamalar her hafta bir ders saati (40dk) deney grubuna uygulanmıştır. Programda her drama etkinliği, bazıları uygulamanın başında bazıları sonunda olmak üzere destek etkinlikleri ile pekiştirilmiştir. Ön test ile başlayan program son test ile bitirilmiştir. Drama programı uygulanmadan önce deney grubuna ön test uygulanmıştır. Uygulama bitiminden sonra ise son test uygulanarak çocuklarda davranış gelişip gelişilmediği ölçülmeye çalışılmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) Programı uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken çarpıklık basıklık katsayılarından yararlanılmış olup, Tabachnik ve Fidell (2013)’ e göre skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1.50 ile +1.50 arasında ise normal dağılım olduğu kabul edilir olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan geldiği belirtilmiştir.

Gruplar arasındaki farklılık bağımlı değişkenlerde incelenirken normal dağılımdan gelmeleri nedeniyle bağımlı örneklem t testinden yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmeleri nedeniyle t ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde farklılık olması durumunda varyansların homojenliği varsayımı dikkate alınarak Tukey testi ile farklılıklar hesaplanmıştır. Sürekli değişkenler arasında ilişki bakılırken pearson korelasyon testlerinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amacına yönelik olarak elde edilen bulguların ve yorumlarının yer aldığı bu bölümde önce kişisel bilgi formundan yola çıkarak anne ve babalarının demografik özellikleri ile ilgili veriler tabloleştirilmiştir.

4.1 Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Yönelik Dağılım

		N	%
Cinsiyet	Kız	5	18,52
	Erkek	22	81,48

Analiz sonuçlarına göre; Cinsiyet: Katılımcıların %81,48'i erkek, %18,52'si ise kızdır.

Tablo 2: Sınıf Düzeylerine Yönelik Dağılım

		N	%
Sınıf	1	3	11,11
	2	6	22,22
	3	6	22,22
	4	12	44,44

Analiz sonuçlarına göre; Sınıf: Katılımcıların %44,44'ü 4. sınıftadır, %22,22'si 2. ve 3. sınıfta ve %11,11'i 1. Sınıftadır

Tablo 3: Kardeş Sayısına Yönelik Dağılım

		n	%
Kardeş Sayısı	Yok	5	18,52
	1	6	22,22
	2	3	11,11
	3	6	22,22
	4+	7	25,93

Analiz sonuçlarına göre; Kardeş Sayısı: Katılımcıların %25,93'ü 4 veya daha fazla kardeşe sahiptir. Bunun dışında, kardeş sayısı dağılımı oldukça dengeli görünmektedir.

Tablo 4: Kardeşler Arası Kaçınıcı Çocuk Sıralamasına Yönelik Dağılım

		n	%
Kardeşler Arası Kaçınıcı Çocuk	İlk	12	44,44
	Ortanca	8	29,63
	Son	7	25,93

Analiz sonuçlarına göre; Kardeşler Arası Kaçınıcı Çocuk: Katılımcıların %44,44'ü ailedeki ilk çocuktur, %29,63'ü ortanca çocuk, ve %25,93'ü son çocuktur.

Tablo 5: Anne Eğitim Düzeyine Yönelik Dağılım

		n	%
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	0	0
	Okur-yazar	9	33,33
	İlköğretim	3	11,11
	Lise	13	48,15
	Üniversite ve üzeri	2	7,41

Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri: Anne eğitim düzeyi açısından, %48,15'i lise mezunu, %33,33'ü okur-yazardır ve %11,11'i ilköğretim mezunudur.

Tablo 6: Baba Eğitim Düzeyine Yönelik Dağılım

		n	%
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	0	0
	Okur-yazar	13	48,15
	İlköğretim	2	7,41
	Lise	12	44,44
	Üniversite ve üzeri	0	0

Baba eğitim düzeyi açısından, %44,44'ü lise mezunu, %48,15'i okur-yazardır ve diğer eğitim düzeylerinden katılımcı bulunmamaktadır.

Tablo 7: Ailenin Gelir Düzeyine Yönelik Dağılım

		n	%
Aile Gelir Düzeyi	Alt	6	22,22
	Orta	13	48,15
	Üst	8	29,63

Aile Gelir Düzeyi: Katılımcıların %48,15'i orta gelir düzeyinde yer alırken, %29,63'ü üst gelir düzeyine ve %22,22'si alt gelir düzeyine sahiptir.

Tablo 8: Ailenin Yaklaşım Türüne Göre Dağılım

		n	%
Aile Yaklaşımı	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	2	7,41
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	14	51,85
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	1	3,7
	Koruyucu	7	25,93
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	3	11,11

Aile Yaklaşımı: Katılımcıların çoğunluğu (%51,85) ailelerinin kabul edici, saygılı ve demokratik bir yaklaşım sergilediğini belirtmiştir.

Tablo 9: Saldırganlık ve Zorbalık Sıklığına Yönelik Dağılım

		n	%
Saldırganlık ve Zorbalık Sıklık	Çok Sık	4	14,81
	Ara Sıra	7	25,93
	Hiçbir Zaman	16	59,26

Saldırganlık ve Zorbalık: Katılımcıların çoğunluğu (%59,26) saldırganlık ve zorbalığın hiçbir zaman yaşanmadığını ifade etmiştir.

Tablo 10: Saldırganlık ve Zorbalık Uygulama Sıklığına Yönelik Dağılım

		n	%
Saldırganlık ve Zorbalık Uygulama Sıklık	Çok Sık	2	7,41
	Ara Sıra	6	22,22
	Hiçbir Zaman	19	70,37

Saldırganlık ve Zorbalık Uygulama Sıklığı: Katılımcıların %70,37'si saldırganlık ve zorbalık uygulamadıklarını belirtmiştir. Genel olarak, verilere dayanarak, bu küçük örnekleme göre ailelerin çoğunlukla kabul edici, saygılı ve demokratik bir yaklaşım sergilediği ve saldırganlık/zorbalık davranışlarının genellikle nadir olduğu sonucuna varabiliriz. Ancak, verilerin temsiliyeti sınırlı olduğu için genellemeler yapmak mümkün değildir.

4.2 Ölçeklerden Elde Edilen Betimleyici İstatistikler

Tablo 11. Saldırganlık Ölçek Düzeylerinin Frekans Dağılım Tablosu

	Ort.	Min	Maks	SS
Fiziksel Saldırganlık Ön	26,11	18,00	41,00	5,82
Fiziksel Saldırganlık Son	26,74	17,00	34,00	4,36
Düşmanlık Ön	20,48	11,00	30,00	4,46
Düşmanlık Son	19,11	9,00	29,00	4,72
Öfke Ön	20,11	14,00	27,00	3,45
Öfke Son	18,78	12,00	24,00	3,19
Sözel Saldırganlık Ön	12,19	5,00	22,00	3,67
Sözel Saldırganlık Son	13,63	8,00	20,00	2,95
Saldırganlık Ölçek Ön	78,89	60,00	103,00	12,64
Saldırganlık Ölçek Son	78,26	61,00	98,00	9,63

Verilere göre, fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık ölçekleri için ön ve son ölçümler arasında farklılıklar vardır. İşte verilere dayalı olarak elde edilen istatistikler: Fiziksel Saldırganlık: Ön ölçümde ortalama 26.11 puan, minimum 18 puan, maksimum 41 puan ve standart sapma 5.82 puan olarak hesaplanmıştır Son ölçümde ortalama 26.74 puan, minimum 17 puan, maksimum 34 puan ve standart sapma 4.36 puan olarak hesaplanmıştır. Düşmanlık: Ön ölçümde ortalama 20.48 puan, minimum 11 puan, maksimum 30 puan ve standart sapma 4.46 puan olarak hesaplanmıştır. Son ölçümde ortalama 19.11 puan, minimum 9 puan, maksimum 29 puan ve standart sapma 4.72 puan olarak hesaplanmıştır. Öfke: Ön ölçümde ortalama 20.11 puan, minimum 14 puan, maksimum 27 puan ve standart sapma 3.45 puan olarak hesaplanmıştır. Son ölçümde ortalama 18.78 puan, minimum 12 puan, maksimum 24

puan ve standart sapma 3.19 puan olarak hesaplanmıştır. Sözel Saldırganlık: Ön ölçümde ortalama 12.19 puan, minimum 5 puan, maksimum 22 puan ve standart sapma 3.67 puan olarak hesaplanmıştır. Son ölçümde ortalama 13.63 puan, minimum 8 puan, maksimum 20 puan ve standart sapma 2.95 puan olarak hesaplanmıştır. Saldırganlık Ölçeği: Ön ölçümde ortalama 78.89 puan, minimum 60 puan, maksimum 103 puan ve standart sapma 12.64 puan olarak hesaplanmıştır. Son ölçümde ortalama 78.26 puan, minimum 61 puan, maksimum 98 puan ve standart sapma 9.63 puan olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12. Akran Zorbalığı Ölçek Düzeylerinin Frekans Dağılım Tablosu

	Ort.	Min.	Maks	SS
Korkutma Ön	10,30	7,00	16,00	2,07
Korkutma Son	12,22	9,00	16,00	1,83
Alay Ön	7,96	6,00	11,00	1,37
Alay Son	9,44	8,00	11,00	1,01
Açık Ön	11,41	7,00	17,00	2,50
Açık Son	11,74	8,00	16,00	1,93
İlişkisel Ön	6,00	4,00	10,00	1,54
İlişkisel Son	6,78	4,00	10,00	1,53
Eşya Ön	9,52	6,00	13,00	1,65
Eşya Son	8,44	5,00	13,00	2,01
Akran Zorbalık Ölçek Ön	45,19	37,00	54,00	5,46
Akran Zorbalık Ölçek Son	48,63	37,00	55,00	4,83

Korkutma ön test düzeylerinin 7-16 değerleri arasında $10,30 \pm 2,07$ ortalama ile, son test düzeylerimin 9-16 değerleri arasında $12,22 \pm 1,83$ ortalama, alay ön test düzeylerinin 6-11 değerleri arasında $7,96 \pm 1,37$, son test düzeylerinin 6-11 arasında $9,44 \pm 1,01$ ortalama, açık ön test düzeylerinin 7-17 arasında $11,41 \pm 2,50$, son test düzeylerinin 8-16 arasında $11,74 \pm 1,93$ ortalama, ilişkisel düzeylerinin 4-10 değerleri arasında $6 \pm 1,54$ ortalama, son test düzeylerinin $6,78 \pm 1,53$ ortalama, eşya ön test düzeylerinin 6-13 değerleri arasında $9,52 \pm 1,65$ ortalama, son test düzeylerinin 5-13 değerleri arasında $8,44 \pm 2,01$ ortalama ve akran zorbalık ölçek düzeylerinin 37-55 değerleri arasında $45,19 \pm 5,46$ ortalama, son test düzeylerinin 37-55 değerleri arasında $48,63 \pm 4,83$ ortalama ile dağıldığı görülmektedir.

4.3. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlarla Farklılık Gösterme Analizi

Tablo 13: Ön/Son Test Arası Farklılık

	N	Ort	SS	t	P
Fiziksel Saldırganlık Ön	27	26,11	5,82	-0,60	0,55
Fiziksel Saldırganlık Son	27	26,74	4,36		
Düşmanlık Ön	27	20,48	4,46	1,26	0,22
Düşmanlık Son	27	19,11	4,72		
Öfke Ön	27	20,11	3,45	1,87	0,07
Öfke Son	27	18,78	3,19		
Sözel Saldırganlık Ön	27	12,19	3,67	-1,79	0,09
Sözel Saldırganlık Son	27	13,63	2,95		
Saldırganlık Ölçek Ön	27	78,89	12,64	0,29	0,77
Saldırganlık Ölçek Son	27	78,26	9,63		
Korkutma Ön	27	10,30	2,07	-3,57	0,001*
Korkutma Son	27	12,22	1,83		
Alay Ön	27	7,96	1,37	-4,32	0,001*
Alay Son	27	9,44	1,01		
Açık Ön	27	11,41	2,50	-0,54	0,59
Açık Son	27	11,74	1,93		
İlişkisel Ön	27	6,00	1,54	-2,12	0,044*
İlişkisel Son	27	6,78	1,53		
Eşya Ön	27	9,52	1,65	2,27	0,032*
Eşya Son	27	8,44	2,01		
Akran Zorbalık Ölçek Ön	27	45,19	5,46	-3,35	0,002*
Akran Zorbalık Ölçek Son	27	48,63	4,83		

* $p < 0,05$; t =bağımlı örneklem t testi

Fiziksel saldırganlık ön/son test düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). Düşmanlık ön/son test düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Öfke ön/son test düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Sözel saldırganlık ön/son test düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Saldırganlık ölçeği ön / son test düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$).

Korkutma ön /son test düzeyleri açısından bir farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Korkutma son test düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Alay ön/son test düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Alay son test düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Açık ön/son test düzeyleri arasında bir ilişki bulunmadı. İlişkisel ön/son test düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Eşya son test düzeyleri daha yüksektir. Korkutma ön /son test düzeyleri açısından bir farklılık

görülmüştür ($p<0,05$). Eşya ön test düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Akran zorbalık ölçek ön/son test düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Akran zorbalık son test düzeyleri anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 14: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Cinsiyet Karşılaştırma

		Cinsiyet		t testi	
		Ort	SS	t	P
Fiziksel Saldırganlık Son	Kız	26,20	4,97	-0,302	0,765
	Erkek	26,86	4,32		
Düşmanlık Son	Kız	17,20	1,92	-1,004	0,325
	Erkek	19,55	5,08		
Öfke Son	Kız	18,80	3,19	0,017	0,987
	Erkek	18,77	3,26		
Sözel Saldırganlık Son	Kız	13,60	4,04	-0,024	0,981
	Erkek	13,64	2,77		
Saldırganlık Ölçek Son	Kız	75,80	5,63	-0,625	0,538
	Erkek	78,82	10,35		
Korkutma Son	Kız	11,20	1,79	-1,413	0,17
	Erkek	12,45	1,79		
Alay Son	Kız	9,40	0,55	-0,161	0,875
	Erkek	9,45	1,10		
Açık Son	Kız	11,60	2,19	-0,177	0,861
	Erkek	11,77	1,93		
İlişkisel Son	Kız	7,20	1,48	0,678	0,504
	Erkek	6,68	1,55		
Eşya Son	Kız	8,80	1,30	-0,432	0,669
	Erkek	8,36	2,15		
Akran Zorbalık Ölçek Son	Kız	48,20	4,87	-0,216	0,83
	Erkek	48,73	4,93		

Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Akran zorbalık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 15: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Karşılaştırma

		Sınıf		ANOVA		
		Ort	SS	F	p	Fark
Fziiksel Saldırganlık Son	1	23,00	3,46	0,915	0,449	-
	2	26,50	3,21			
	3	27,83	4,79			
	4	27,25	4,77			
Düşmanlık Son	1	20,00	4,36	0,573	0,638	-
	2	18,33	2,58			
	3	21,17	5,49			
	4	18,25	5,36			
Öfke Son	1	19,67	4,04	0,681	0,573	-
	2	20,00	2,10			
	3	17,50	3,56			
	4	18,58	3,37			
Sözel Saldırganlık Son	1	13,67	3,51	0,859	0,476	-
	2	14,33	3,88			
	3	14,83	3,06			
	4	12,67	2,27			
Saldırganlık Ölçek Son	1	76,33	4,93	0,332	0,802	-
	2	79,17	7,31			
	3	81,33	10,39			
	4	76,75	11,51			
Korkutma Son	1	12,33	1,15	1,047	0,39	-
	2	13,33	2,34			
	3	12,00	1,41			
	4	11,75	1,82			
Alay Son	1	9,67	1,15	0,273	0,844	-
	2	9,33	1,21			
	3	9,17	0,98			
	4	9,58	1,00			
Açık Son	1	11,33	1,15	1,745	0,186	-
	2	10,33	1,97			
	3	12,50	1,64			
	4	12,17	1,99			
İlişkisel Son	1	8,67	0,58	2,212	0,125	-
	2	6,67	1,37			
	3	6,83	1,60			
	4	6,33	1,50			
Eşya Son	1	10,00	1,00	2,04	0,136	-
	2	8,83	1,72			
	3	9,17	2,40			
	4	7,50	1,83			
Akran Zorbalık Ölçek Son	1	52,00	1,00	0,854	0,479	-
	2	48,50	5,09			
	3	49,67	4,37			
	4	47,33	5,38			

Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Akran zorbalık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 16: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Kardeş Sıralamalı Karşılaştırma

		Kardeşler Arası Kaçınıcı Çocuk		ANOVA		
		Ort	SS	F	p	Fark
Fiziksel Saldırganlık Son	İlk	28,17	2,66	1,184	0,323	-
	Ortanca	25,75	5,39			
	Son	25,43	5,29			
Düşmanlık Son	İlk	20,17	4,34	3,12	0,062	-
	Ortanca	20,63	5,01			
	Son	15,57	3,55			
Öfke Son	İlk	18,08	3,45	3,37	0,051	-
	Ortanca	21,00	2,14			
	Son	17,43	2,70			
Sözel Saldırganlık Son	İlk	13,08	2,71	0,449	0,643	-
	Ortanca	13,75	3,41			
	Son	14,43	3,05			
Saldırganlık Ölçek Son	İlk	79,50	8,98	1,629	0,217	-
	Ortanca	81,13	8,79			
	Son	72,86	10,78			
Korkutma Son	İlk	13,00	1,65	2,205	0,132	-
	Ortanca	11,75	1,83			
	Son	11,43	1,81			
Alay Son	İlk	9,75	1,06	1,353	0,277	-
	Ortanca	9,00	0,76			
	Son	9,43	1,13			
Açık Son	İlk	11,75	2,34	0,334	0,719	-
	Ortanca	12,13	1,25			
	Son	11,29	1,98			
İlişkisel Son	İlk	6,25	1,36	1,45	0,254	-
	Ortanca	7,38	1,19			
	Son	7,00	2,00			
Eşya Son	İlk	8,17	1,75	0,636	0,538	-
	Ortanca	9,13	2,36			
	Son	8,14	2,12			
Akran Zorbalık Ölçek Son	İlk	48,92	4,10	0,369	0,695	-
	Ortanca	49,38	4,50			
	Son	47,29	6,60			

Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından kardeş sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Akran zorbalık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından kardeş sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 17: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Anne-Baba Birliktelik Karşılaştırma

		Anne Baba Birliktelik		ANOVA		
		Ort	SS	F	p	Fark
Fziiksel Saldırganlık Son	Sağ ve birlikte	26,88	4,56	0,365	0,698	-
	Ayrı / Boşanmış	27,00	0,00			
	Anne-Baba biri hayatta değil	23,00				
Düşmanlık Son	Sağ ve birlikte	19,08	4,78	0,618	0,547	-
	Ayrı / Boşanmış	21,50	4,95			
	Anne-Baba biri hayatta değil	15,00				
Öfke Son	Sağ ve birlikte	19,08	3,17	1,582	0,226	-
	Ayrı / Boşanmış	15,00	1,41			
	Anne-Baba biri hayatta değil	19,00				
Sözel Saldırganlık Son	Sağ ve birlikte	13,63	2,84	1,706	0,203	-
	Ayrı / Boşanmış	11,50	3,54			
	Anne-Baba biri hayatta değil	18,00				
Saldırganlık Ölçek Son	Sağ ve birlikte	78,67	9,95	0,181	0,836	-
	Ayrı / Boşanmış	75,00	9,90			
	Anne-Baba biri hayatta değil	75,00				
Korkutma Son	Sağ ve birlikte	12,29	1,81	1,874	0,175	-
	Ayrı / Boşanmış	13,00	0,00			
	Anne-Baba biri hayatta değil	9,00				
Alay Son	Sağ ve birlikte	9,38	1,01	0,488	0,62	-
	Ayrı / Boşanmış	10,00	1,41			
	Anne-Baba biri hayatta değil	10,00				
Açık Son	Sağ ve birlikte	11,96	1,85	2,405	0,112	-
	Ayrı / Boşanmış	11,00	1,41			
	Anne-Baba biri hayatta değil	8,00				
İlişkisel Son	Sağ ve birlikte	6,79	1,56	0,894	0,422	-
	Ayrı / Boşanmış	7,50	0,71			
	Anne-Baba biri hayatta değil	5,00				
Eşya Son	Sağ ve birlikte	8,42	2,12	0,096	0,909	-
	Ayrı / Boşanmış	9,00	0,00			
	Anne-Baba biri hayatta değil	8,00				
Akran Zorbalık Ölçek Son	Sağ ve birlikte	48,83	4,77	1,889	0,173	-
	Ayrı / Boşanmış	50,50	0,71			
	Anne-Baba biri hayatta değil	40,00				

Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından anne-baba birliktelik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Akran zorbalık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından anne-baba birliktelik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 18. Ölçek Son Test Düzeyleri ile Gelir Düzeyi Karşılaştırma

		Aile Gelir Düzeyi		ANOVA		
		Ort	SS	F	p	Fark
Fiziksel Saldırganlık Son	Alt	25,67	1,51	0,611	0,551	-
	Orta	26,38	5,61			
	Üst	28,13	3,40			
Düşmanlık Son	Alt	20,17	3,13	0,365	0,698	-
	Orta	19,31	4,59			
	Üst	18,00	6,09			
Öfke Son	Alt	19,83	2,71	0,435	0,652	-
	Orta	18,62	3,33			
	Üst	18,25	3,49			
Sözel Saldırganlık Son	Alt	11,67	2,34	3,997	0,032*	2>1
	Orta	15,08	2,93			
	Üst	12,75	2,38			
Saldırganlık Ölçek Son	Alt	77,33	5,28	0,161	0,852	-
	Orta	79,38	10,82			
	Üst	77,13	10,93			
Korkutma Son	Alt	13,17	2,04	1,098	0,35	-
	Orta	11,85	1,68			
	Üst	12,13	1,89			
Alay Son	Alt	9,50	1,22	0,199	0,821	-
	Orta	9,54	1,05			
	Üst	9,25	0,89			
Açık Son	Alt	11,33	2,16	1,624	0,218	-
	Orta	11,31	1,75			
	Üst	12,75	1,91			
İlişkisel Son	Alt	7,67	1,03	1,862	0,177	-
	Orta	6,77	1,74			
	Üst	6,13	1,25			
Eşya Son	Alt	9,83	1,17	2,049	0,151	-
	Orta	8,15	2,44			
	Üst	7,88	1,25			
Akran Zorbalık Ölçek Son	Alt	51,50	2,17	1,437	0,257	-
	Orta	47,62	5,25			
	Üst	48,13	5,17			

* $p < 0,05$; Fark=Tukey Testi

Verilen tabloya göre Aile Gelir Düzeyi ile ölçülen farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirebiliriz. Aşağıda her değişken için ANOVA sonuçlarına dayanarak yapılan yorumlar bulunmaktadır: Fiziksel Saldırganlık Son, Düşmanlık Son, Öfke Son, Saldırganlık Ölçek Son, Korkutma Son, Alay Son, Açık Son, İlişkisel Son, Eşya Son ve Akran Zorbalık Ölçek Son: Aile gelir düzeyinin alt, orta ve üst kategorileri arasında herhangi bir istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. F değerleri,

p değerleri ve farklar sırasıyla verilmiştir. Bu durumda, Aile Gelir Düzeyi ile bu ölçümler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Sözel Saldırganlık Son: Aile gelir düzeyi alt, orta ve üst kategorileri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. F değeri 3,997 ve p değeri 0,032 olarak bulunmuştur. Farklar sırasıyla orta gelir alt gelirde büyük şeklinde belirtilmiştir. Bu durumda, Sözel Saldırganlık Son ölçümü açısından Aile Gelir Düzeyi'nin farklı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 19: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Kardeş Sayısı Karşılaştırma

		Kardeş Sayısı		ANOVA		
		Ort	SS	F	p	Fark
Fziiksel Saldırganlık Son	,00	26,60	2,51	0,689	0,607	-
	1	28,33	3,67			
	2	26,67	4,51			
	3	24,33	5,35			
	4+	27,57	5,19			
Düşmanlık Son	,00	21,00	4,36	0,86	0,503	-
	1	19,50	4,28			
	2	20,67	2,31			
	3	16,17	1,72			
	4+	19,29	7,16			
Öfke Son	,00	17,40	2,70	1,769	0,171	-
	1	19,67	4,13			
	2	19,33	1,53			
	3	16,67	2,94			
	4+	20,57	2,51			
Sözel Saldırganlık Son	,00	11,20	2,59	2,818	0,05	-
	1	14,33	2,42			
	2	17,33	3,06			
	3	13,83	2,48			
	4+	13,00	2,71			
Saldırganlık Ölçek Son	,00	76,20	8,44	1,608	0,208	-
	1	81,83	10,03			
	2	84,00	2,00			
	3	71,00	7,59			
	4+	80,43	11,43			
Korkutma Son	,00	14,20	1,30	11,23	0,478	-
	1	12,67	0,82			
	2	13,67	0,58			
	3	11,83	1,60			
	4+	10,14	0,90			
Alay Son	,00	9,40	1,14	0,726	0,584	-
	1	9,33	1,21			
	2	10,33	0,58			
	3	9,50	1,05			
	4+	9,14	0,90			
Açık Son	,00	12,40	2,30	0,834	0,518	-
	1	12,17	1,72			
	2	10,00	1,73			
	3	11,50	1,87			
	4+	11,86	2,04			

	,00	7,00	0,71			
	1	6,33	1,86			
İlişkisel Son	2	7,67	1,15	0,53	0,715	-
	3	6,33	2,07			
	4+	7,00	1,41			
	,00	8,60	0,89			
	1	8,00	1,67			
Eşya Son	2	11,00	2,65	1,841	0,157	-
	3	7,50	2,43			
	4+	8,43	1,72			
	,00	51,60	2,41			
	1	48,50	3,62			
Akran Zorbalık	2	52,67	3,21	1,743	0,177	-
Ölçek Son	3	46,67	6,50			
	4+	46,57	4,83			

* $p < 0,05$; Fark=Tukey Testi

Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Akran zorbalık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 20: Ölçek Son Test Düzeyleri ile Aile Yaklaşımı Karşılaştırma

		Aile Yaklaşımı		ANOVA		
		Ort	SS	F	p	Fark
Fziiksel Saldırganlık Son	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	22,00	1,41			
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	27,93	5,05			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	22,00		1,437	0,255	-
	Koruyucu	25,71	1,11			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	28,33	5,03			
Düşmanlık Son	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	16,50	2,12			
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	19,21	5,39			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	22,00		0,441	0,778	-
	Koruyucu	20,14	4,95			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	17,00	1,73			
Öfke Son	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	21,50	3,54			
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	18,43	3,39			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	18,00		0,458	0,765	-
	Koruyucu	18,43	2,82			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	19,67	4,16			
Sözel Saldırganlık Son	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	14,00	5,66			
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	13,57	2,68			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	20,00		1,661	0,195	-
	Koruyucu	12,43	2,57			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	14,33	2,08			
	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	74,00	1,41	0,192	0,94	-

Saldırganlık Ölçek Son	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	79,14	11,61			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	82,00				
	Koruyucu	76,71	8,81			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	79,33	7,51			
Korkutma Son	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	10,00	1,41			
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	12,00	1,62			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	14,00		1,366	0,278	-
	Koruyucu	12,71	2,14			
Alay Son	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	13,00	1,73			
	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	9,50	0,71			
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	9,50	1,02			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	10,00		0,516	0,725	-
Açık Son	Koruyucu	9,57	1,13			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	8,67	1,15			
	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	10,00	2,83			
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	12,36	1,65			
İlişkisel Son	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	11,00		0,96	0,449	-
	Koruyucu	11,14	2,48			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	11,67	1,15			
	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	7,00	2,83			
Eşya Son	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	7,00	1,41			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	7,00		0,215	0,927	-
	Koruyucu	6,43	1,99			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	6,33	0,58			
Akran Zorbalık Ölçek Son	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	9,50	2,12			
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	8,07	1,69			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	13,00		1,739	0,177	-
	Koruyucu	8,29	2,43			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	8,33	1,15			
	Kontrolcü, Kuralcı, Baskıcı, Otoriter	46,00	8,49			
	Kabul Edici, Saygılı, Demokrat	48,93	3,97			
	İlgisiz, Kayıtsız, Pasif	55,00		0,587	0,675	-
	Koruyucu	48,14	6,64			
	Tutarsız, Dengesiz, Kararsız	48,00	1,73			

* $p < 0,05$; Fark=Tukey Testi

Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından aile yapısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Akran zorbalık ölçeği ve alt boyutları son test düzeyleri açısından aile yapısı birliktelik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 21: Ölçek Son Test Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Korkutma Son	Alay Son	Açık Son	İlişkisel Son	Eşya Son	Akran Zorbalık Ölçek Son
Fziiksel	r	-0,113	-0,156	0,366	-0,084	-0,079	0,012
Saldırganlık Son	p	0,573	0,437	0,060	0,676	0,696	0,954
Düşmanlık Son	r	0,118	-0,115	0,248	0,068	0,011	0,145
	p	0,559	0,567	0,213	0,738	0,957	0,469
Öfke Son	r	-0,084	-0,290	0,177	0,163	0,244	0,132
	p	0,678	0,143	0,376	0,416	0,219	0,512
Sözel	r	0,087	0,302	-0,247	0,015	0,087	0,039
Saldırganlık Son	p	0,665	0,126	0,215	0,940	0,665	0,848
Saldırganlık	r	0,005	-0,131	0,270	0,054	0,077	0,132
Ölçek Son	p	0,979	0,516	0,173	0,790	0,701	0,512

Saldırganlık ölçeği ve alt boyutları düzeyleri ile akran zorbalık ölçeği ve alt boyut düzeyleri arasında birbirleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Araştırma ilkokula devam eden 7-11 yaş arasındaki akran zorbalığı ve saldırganlık eğilimi göstermeye meğilli çocuklar üzerinde olumsuz davranışları değiştirme, olumlu davranış kazandırma üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği maddelerine uygun olarak drama etkinlikleri araştırmacı tarafından 10 hafta boyunca deneklere uygulanmıştır. Deneklerin aile tutumlarını ve sosyoekonomik durumlarının akran zorbalığı ve saldırganlık eğilimleri uygulama üzerindeki etkilerini görmek ve demografik verilere ulaşmak amacıyla Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Araştırma ile ilgili verileri üç bölümde yorumlamak mümkündür. İlk bölümde kişisel bilgi formu ile ilgili olarak elde edilen verilerin frekans ve yüzde hesapları ile edinilen sonuçlar bulgular kısmının ilk bölümünde tablolaştırılarak verilmiştir.

İkinci bölümde ise ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliği ile ilgili olarak yapılan çalışmanın istatistiksel bulgular mevcuttur. Cronbach Alfa sonuçlarına göre iç tutarlılığı yeterli düzeydedir. Ölçeğin tamamının hiçbir madde çıkarılmaya gerek duyulmadan uygulanabileceği görülmüştür. Alt ölçeklere de uygulanan cronbach alfa madde analizi herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığını göstermiştir. İlgili bulgular sayısal olarak araştırmanın bulgular kısmından tablolaştırılmıştır.

Üçüncü bölümde ise araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak akran zorbalığı ve saldırganlık eğilimleri üzerinde aile tutumlarının, sosyoekonomik düzeyin, cinsiyet değişkeninin etkisi olup olmadığı, ön test ve son test farklılıkları incelenmiştir.

Araştırmamızın davranış değiştirme üzerinde eğitici drama programının etkisi olup olmadığına ilişkin olan ilk sorusu bulgulardan yola çıkılarak anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorulanabilmektedir.

Araştırmamızın saldırganlık eğilimleri gösterme üzerinde cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine göre ilişkin sorusu ise bulgulardan yola çıkarak bir fark göstermemektedir diyebiliriz. Cinsiyet konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında

okul öncesi dönemde erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla fiziksel saldırganlıkların daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alink vd., 2006'den aktaran, İlçi- Küsmüş ve Önder, 2022).

Araştırmamızın saldırganlık eğilimi gösterme üzerinde sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sorusunun cevabına bulgular kısmında baktığımızda, aile gelir düzeyinin alt, orta ve üst kategorileri arasında herhangi bir istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Sözel saldırganlık son ölçüm açısından ele alındığında ise aile gelir düzeyi'nin farklı seviyeleri arasında anlamlı ilişki olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Araştırmamızın dördüncü sorusu olan saldırganlık gösterme eğilimleri üzerinde aile tutumlarının etkisi olup olmadığı yönündeki bulgular ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı yorumu yapılabilmektedir.

Araştırmamızın beşinci sorusu olan saldırganlık eğilimleri ve akran zorbalığı gösterme üzerinde anne- baba birlikteliğinin etkisi olup olmadığı bulgularında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı yorumu yapılabilmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu olan saldırganlık eğilimleri ve akran zorbalığı gösterme üzerinde kardeş sıralamasının etkisi olup olmadığı bulgularında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı yorumu yapılabilmektedir.

Araştırmanın yedinci sorusu olan akran zorbalığı önlemede eğitici drama uygulamasının etkili olup olmadığı bulgulardan yola çıkılarak anlamlı bir fark oluşturmadığı yorumu yapılabilmektedir. Çalışmanın belirli sınırlılıklarının olması, haftada bir gün bir ders saati gerçekleştirilmesi, örneklemin küçük olması gibi nedenlerden dolayı anlamlı bir fark oluşması yönünde olumsuz etki yaratmıştır.

Araştırmanın sekizinci sorusu olan okul sosyal hizmeti uygulaması olarak eğitici drama çalışmasının olumlu davranış kazandırma üzerinde etkisi olup olmadığı yönündeki bulgular anlamlı fark olmadığı yönünde yorumlanabilmektedir.

Daha önce yapılmış çalışmalar incelendiğinde eğitici drama ve sosyal hizmet uygulamalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitici drama uygulamasının beceri gelişimini sağlama, kendini ifade etme becerisinin gelişimi ve iletişim becerilerinin gelişmesi yönünde olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Altınova ve Çiftçi (2013)' nin yapmış olduğu yarı deneysel

çalışmada sosyal hizmet bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri üzerinde yaratıcı drama uygulamasının etkisi incelenmiştir. Araştırma ön test ve son test deneysel modelinin kullanıldığı yarı deneysel çalışmadır. Yaptıkları 12 haftalık çalışma sonucunda öğrencilerin kendilerini tanıtırken cümle ve sözcük sayılarında artış sağlandığı, kendini tanıma, kendini ifade etme ve farkındalık oluşturma düzeylerinin geliştiğini belirtmiştir.

Öngen, Özateş Gelmez ve Hatipoğlu Eren (2017), sosyal hizmet öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada, sosyal hizmetin değer temelini anlaşılmaya üzerine sekiz haftalık bir atölye çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda eğitimde yaratıcı drama uygulamasının bir teknik olarak kullanılması, öğrencilerin öğrenim sürelerine aktif katılım sağlamaları, öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerine sürece dahil edebilmeleri ve yaşayarak öğrenmenin sağlanması açısından oldukça verimli sonuç alınması sağlanmıştır.

Boran (2010)' ın yapmış olduğu çalışmayla risk grubundaki kişilerle yaratıcı dramanın etkilerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Örneklem grubunu, “Öğrenme Güçlüğü Çeken” ve “Hafif Derecede Zihinsel Engelli Çocuklar” ile “Suça İtilmiş veya Suça İtilme Riski Taşıyan Çocuklar” olarak belirlemiştir. Yedi haftalık yaratıcı drama çalışmasıyla, öğrenme güçlüğü çeken ve hafif derecede zihinsel engelli grup üzerinde Temel Sosyal Beceriler, Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri, İleri Konuşma Becerileri, Bilişsel Beceriler ve İlişkiyi Başlatma Becerilerini geliştirici etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu sorusu olan okul sosyal hizmeti uygulaması olarak eğitici drama uygulamasının empati gelişimi üzerinde etkili olup olmadığına yönelik bulgulardan anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Sosyal hizmet eğitimi, bilgi, beceri ve değer üçlüsünden oluşmaktadır. Bilgi temeli dört yıllık lisans eğitimi boyunca kuramsal ve teorik bilgiler doğrultusunda oluşmaktadır. Kuramsal bilgiyi tamamlayan öğrenciler beceri ve değer temeli eğitim ile birleştirilerek sahada uygulamalarını yapmaktadırlar. Beceri ve değer kazandırılması noktasında sosyal hizmet farklı disiplinlerden yararlanmaktadır. Eğitici drama uygulaması önemli öğretim yöntemlerinden biridir. Eğitici drama teknikleri ile (rol değiştirme, rol oynama, pandomim, kukla vb.,) duyguların yansıtılması, yaşayarak ve deneyimleyerek kalıcı öğrenme sağlanmış olur. Sosyal hizmet eğitiminde de eğitici

drama çalışmalarıyla öğrencilerin sosyal hizmetin beceri ve değer temelini yaşayarak ve öğrenerek deneyimlenmesine olanak sağlanmaktadır (Nazlıer ve Akoğlu, 2018).

Araştırmanın onuncu sorusu olan okul sosyal hizmeti uygulamasının akran zorbalığı ve saldırganlık eğilimleri önlemede etkili olup olmadığı yönündeki bulgulardan anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Eğitici drama ile yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde; Güven'in 1999 yılında yaptığı çalışmada, belirli bir süre drama programı uygulanmış ve dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerini olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Akın'ın 2002 yılında yaptığı araştırmada ise eğitici drama programının 6 yaş grubu çocukların bakış açısını alma yetisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Güner'in 2008 yılında yapmış olduğu çalışmada, 5-6 yaş grubunda çocukların eğitici drama çalışmaları ile sosyalduygusal uyum düzeylerini belirlemeyi amaçlamış ve anlamlı bir farklılık elde etmiştir.

Literatürde yapılan benzer çalışmalar da incelendiğinde eğitici drama uygulamasının olumlu davranış geliştirme üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak yapılan çalışmada uygulamanın belirtilen sınırlılıkları sebebiyle, seçilen grubun sayı bakımından ve zaman açısından sınırlılığı gibi sebeplerden net bir sonuca varmamız açısından yeterli olmasada daha uzun vadeye yayılarak, örneklem grubunun yaş aralığı değiştirilerek daha olumlu sonuçlara varılacağı düşünülmektedir.

5.2 Öneriler

Araştırmacı tarafından yapılan bu uygulama sonucunda çocuk gelişimi psikolojisine uygun olarak okul sosyal hizmeti uygulamasının önemine dikkat çekerek aile, okul , öğretmen ilişkisini temel alan sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ulaşılan sonuçlar bulgular ve yorumlar bölümünde ayrıntılı olarak sonuç bölümünde de özet şeklinde sunulmuştur. Sunulan bilgilere ek olarak da günümüzde akran zorbalığının giderek yaygınlaştığı ve akran zorbalığını önleme konusunda ekip çalışmasına ihtiyaç duyulduğu, mezzo ve makro boyutlarda çalışmalar yapılması gerektiği ortaya konulmuştur. Akran zorbalığını ve saldırganlığı önlemede sadece bireyle çalışmak yeterli olmamakta, kalıcı çözümler üretme konusunda yetersiz kalmaktadır. Sosyal hizmet yöntemlerinden grupla ve toplumla çalışmaya ihtiyaç olduğu

görülmektedir. Yapılacak çalışmalarda okul sosyal hizmetini temel alarak bireyi çevresi içinde ele alıp değişimi tüm sistemlerde sağlanması önerilmektedir.

- Günümüzde akran zorbalığının boyutları artmakta, ileriki dönemlerde şiddete kadar gidebilmektedir. Bu olumsuz etkileri en aza indirmek ve olumsuz etkilerini azaltmak için çocuklarda empati, diğerkamlık ve iletişim becerileri geliştirilmelidir. Bu konuda eğitimcilere, ebeveynlere, alandaki uzman kişilere ve topluma önem görevler düşmektedir. Öncelikli olarak çocuk gelişimciler, sosyal psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışmanların birlikte hareket etmesi, akran zorbalığı, aile içi iletişim, saldırganlık güdüsü, şiddet gibi konularda çalışmalar yapmalıdırlar.
- Araştırmacılar bundan sonraki çalışmalarda farklı yaş gruplarıyla çalışmalar yürütebilirler. Özellikle ortaöğretim ve lise öğrencileriyle akran zorbalığı, siber zorbalık üzerine çalışılabilir. Ayrıca sonraki çalışmalarda farklı drama etkinlikleri, psikoeğitim çalışmaları hazırlayabilirler. Araştırmada çocukların saldırganlık eğilimleri ve akran zorbalığı belirleme durumları uygulamanın bitiminden hemen sonra ölçülmüştür. Bu ölçüm üç ay ya da altı ay sonra tekrarlanarak elde edilen kazanımların zamana karşı direnci sıranabilir. Ancak zaman yetersizliği ve çocuklara tekrar ulaşma noktasındaki sıkıntılar sebebiyle bu durum gerçekleştirilemedi. Çalışmadaki belirli sınırlılıklar sebebiyle, zamanın kısıtlı olması, gerekli yerlerden izin alma sürecinde bürokrasi engelinin olması, etkinliklerin yoğunluğundaki sınırlılıklar ve pekiştirme etkinliklerinin yapılması için olanaklı koşulların MEB'in ve okulların tanıdığı koşullar sebebiyle etkili bir şekilde uygulanamaması, etkinliklerin haftada bir gün bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ve çocuklarla sürekli etkileşim halinde olunmaması sebebiyle istenen verimin alınması konusunda sıkıntı yaşanmıştır. Bu sebeple çalışmanın zaman sıkıntısı olmadan daha geniş örnekleme uygulanması önerilmektedir.
- Ölçekteki bazı maddelerin çocuklar tarafından anlaşılamaması, okuma- yazma bilmeyen öğrencilerin bulunması ve ölçek maddelerinin skorlanması sırasında uygulayıcının destek sağlaması, deneklerin gerçek duygularını ifade etmemesine ve yanlış doldurulmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu

sebeple ilköğretim öğrencilerinden istenilen verim alınma konusunda zorluk yaşanmıştır. Çalışmanın geliştirilerek ortaöğretim öğrencilerine tekrardan uygulanmasının daha faydalı olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

- Üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinin bazılarında eğitimde drama (eğitici drama/ yaratıcı drama dersleri hiç yokken bazılarında seçmeli ders şeklindedir. Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde yaratıcı drama/ drama dersleri seçmeli olarak okutulmaktadır. Eğitici Drama dersi diğer üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinde de yaygınlaştırılmalıdır. Ders iki dönem boyunca birbirinin devamı şeklinde okutulmalıdır. Birinci dönem kuramsal çerçeve ikinci dönem ise uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Sosyal hizmetin grup çalışmasıyla eğitici drama uygulamasının pekiştirilmesi önerilmektedir.
- Günümüzde artan akran zorbalığı ve saldırganlık eğilimlerini önlemek amacıyla, diğer paydaşlarla işbirliği ve koordinasyon içinde çalışılması önemlidir. Okul sosyal hizmet uygulaması ile sosyal hizmet uzmanları; öğretmenlerle, okul yönetimiyle, aileyle, kurumlar arası iletişimi sağlayarak öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarına uygun olarak destek sağlayarak akademik performansının ve ruhsal iyilik halinin sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu sebeple okul sosyal hizmetinin pilot uygulama olmaktan çıkartılıp tüm okullarda uygulamaya geçirilmesi önerilmektedir.



KAYNAKLAR

Acarlıoğlu, H. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilikleri ve dramaya ilişkin görüşleri (Kilis ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

Adıgüzel, Ö. (2021). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Akcan, A., & Ergun, A. (2019). The effect of an aggressive behavior prevention program on kindergarten students. *Public Health Nurs*, 36(3), 330-340.

Akdağ, M. (2006). Eğitimde Program Değerlendirme ve İstatistiksel Yöntemler.
file:///C:/Users/Asus/Downloads/program%20de%C4%9Ferlendirme%20(3).pdf

Akiba, M. (2008). Predictors of student fear of school violence: a comparative study of eighth graders in 33 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 51-72.

Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Allen- Meares, P. (1996). Social Work Services in Schools: A Look at Yesteryear and the Future. *Social Work In Education*, 18(4), 202-208.

Allen- Meares, P., Washington, R. O., & Welsh, B. L. (1996). School Social Work: Historical Development, Influences, and Practices. *Social Work Services In School*. içinde Boston: Ally& Bacon.

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and Violence: Definitions and Distinctions. P. Sturmey (Dü.) içinde, *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (s. 1-14). 2017 John Wiley & Sons Ltd. Published 2017 by John Wiley and Sons, Ltd.

Alptekin, K., Erdoğan, B., Akbaba, O., Eroğlu, Z., & Yeğin, K. (2019). *Okul Sosyal Hizmeti Uygulaması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Altınay, D. (2001). *Psikodramada Grup Psikoterapisi 300 Isınma Oyunu: Temel Teknikler, Yardımcı Teknikler ve Temel Stratejiler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Altınay, D. (2021). *Psikodrama Grup Psikoterapisi El Kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Altınova, H.H., & Gökçearsan-Çiftci, E., (2013). Yaratıcı Dramanın Kendini Tanıma Düzeyine Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15),28-47.
- Apter, S. J., & Propper, C. A. (1986). Ecological Perspectives on Youth Violence. J. A. Steven, & A. P. Goldstein (Dü) içinde, *Youth Violence: Programs&Prospects* (s. 140-160). Pergamon Press.
- Aral, N., Pedük, Ş., Baran, G., & Erdoğan, S. (2003). *Eğitimde Drama*. İstanbul: Ya-Pa Yayın .
- Arıcak, O. T. (1995). *Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi].Marmara Üniversitesi.
- Asma, M. (2008). *Okullar Arası Karşılaşmalara Katılan Sporcu Öğrencilerin Saldırganlık Algılarının Sosyal- Bilişsel Öğrenme Kuramı Açısından İncelenmesi: Ankara İli Örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Gazi Üniversitesi.
- Astor, R. A., Michelle, R., Pitner, R. O., Marachi, R., & Benbenishty, R. (2006). Evidence-Based Violence Prevention Programs and Best Implementation Practices. C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Dü) içinde, *The School Services Sourcebook: A Guide for School-based Professionals* (s. 423-441). New York: Oxford University Press.
- Aydın, N. H. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aykara, A. (2010). *Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Baillargeon, R. H., Keenan, K., Wu, H.-X., Tremblay, R. E., Zoccolillo, M., Co'te, S., . . . Boivin, M. (2007). Gender Differences in Physical Aggression:A Prospective Population-Based Survey of Children Before and After 2 Years of Age. *American Psychological Association*, 43(1), 13-26.
- Baldry, A. C. (2001). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713-732.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanism of aggression. I. G. Geen, & E. I. Donnerstein (Dü) içinde, *Aggression: Theoretical and empirical reviews*. New York: Academic Press.
- Banks, R. (1997). Bullying in Schools. *ERIC Digest*, 1-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407154.pdf> adresinden alındı

Barnett, M. A. (1990). Empathy and Related Responses in Children. N. Eisenberg, & J. Strayer (Dü) içinde, *Empathy And Its Development* (s. 146-163). Cambridge: Cambridge University Press.

Baykara-Acar, Y., & Acar, H. (2002). Sistem Kuramı-Ekolojik Sistem Kuramı ve Sosyal Hizmet: Temel Kavramlar ve Farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 3(1), 29-35.

Beane, A. L. (2008). *Protect Your Child from Bullying: Expert Advice to Help You Recognize, Prevent, and Stop Bullying Before Your Child Gets Hurt*. America: Jossey- Bass.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression Hypothesis; Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.

Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335-1354.

Boran, (2010). *Risk Gruplarıyla Sosyal Alanda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkileri*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Borke, H. (1971). Interpersonal Perception of Young Children: Egocentrism or Empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263-269.

Bosworth, K., & Espelage, D. (1999). Factors Associated with Bullying Behavior in Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.

Buka, S., & Earls, F. (1993). Early Determinants of Delinquency and Violence. *Health Affairs*, 12(4), 46-64.

Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). İlk ve Orta Ergenlikte Akran Zorbalığı: Gerçekleştiği Yerler ve Baş Etme Yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82.

Bush, C. A., Mullis, R. L., & Mullis, A. K. (2000). Differences in Empathy Between Offender and Nonoffender Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 467-478.

Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is It Time to Pull the Plug on the Hostile Versus Instrumental Aggression Dichotomy? *Psychological Review*, 1(108), 273-279.

Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A., & Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Applied Developmental Psychology*, 27(3), 209-227.

Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied, and the bystander : from preschool to high school : how parents and teachers can help break the cycle of violence*. Quill: New York.

Constable, R. (1996). The Delivery Of School Social Work Services. P. Allen-Meares, R. O. Washington, & B. L. Welsh (Dü) içinde, *Social Work Services In Schools*. Washington: Ally and Bacon.

Corbin, J. N. (2005). Increasing Opportunities for School Social Work Practice Resulting from Comprehensive School Reform. *Children & Schools*, 27(4), 239-246.

Costin, L. B. (2018). A Historical Review of School Social Work. *Social Casework*, 50(8), 439-453.

Cotton, K. (2014). Developing Empathy in Children and Youth. *School Improvement Research Series*, 1-18.

Crick, N. R., & Rose, A. J. (2000). Toward a Gender- Balanced Approach to the Study of Social- Emotional Develoment: A Look at Relational Aggression. P. H. Miller, & E. K. Scholnick (Dü) içinde, *Toward a Feminist Developmental Psychology* (s. 153-159). London: Routledge.

Çalış, N., & Targan- Calis, S. (2015). Significance of Supportive Services in Education: School Social Work as a New Horizon in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1043-1047.

Dağ, A. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti*. İstanbul: Açılım Kitap.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.

Demirtaş-Madran, H. A. (2013). Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 124-129.

Derman, M. T. (2022). H. G. Ogelman (Dü.) içinde, *Küçük Çocuklarda Saldırganlık ve Zorbalık* (s. 1-34). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dirim, A. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Pesonality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.

Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lyman, D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Dü) içinde, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (6th ed.)* (s. 719-788). Canada: John Wiley & Sons, Inc.

- Dollard, J., Dobb, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. America: Yale University.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190.
- Dökmen, Ü. (1989). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara : Sistem Yayıncılık .
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli*. [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Duman , N. (2000). *Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti*. [Yayınlanmış Doktora Tezi].Hacettepe Üniversitesi.
- Duman, N. (2014a). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, 1-8.
- Duman, N. (2014b). Türkiye’de Düünden Bugüne Okul Sosyal Hizmeti. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, 29-38.
- Duman, N., & Snoubar, Y. (2016). Importance of School Social Work in War and Conflicts Zone. *European Journal of Social Sciences*, 3(2), 191-194.
- Dupper, D. R. (2022). *Okul Sosyal Hizmeti*. (Y. Özkan, & E. Gökçearslan, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Durak, N. (2006). *Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlıklarını Belirlemeye Yönelik Sosyal Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Niğde İli Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi].Niğde Üniversitesi.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1997). *The Roots of Prosocial Behavior In Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erk, A. B. (2019). *Akran Zorbalığı: Okullarda Akran Zorbalığını Önleme Çalışmaları ve Zorbalık Döngüsündeki Çocuklar için Uygulama*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Erkiral, E. (2021). 7. Sınıf Öğrencilerinde Psikodrama Eğitiminin Akran Zorbalığı ile Başa Çıkma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi . [Yayınlanmış Yüksek Lisans]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*,(17), 381-458. <http://www.jstor.org/stable/1147555> adresinden alındı

Forder, A. (1976). Social Work and System Theory. *The British Journal of Social Work*, 6(1), 23-42.

Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Fromm, E. (2016). *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri: Şiddet ve Saldırganlık Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul: Say Yayıncılık.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişim*. (B. Onur, Dü., A. Dönmez, & N. Çelen, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (1998). *Psikaanaliz ve Sonra*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Genç., H. N. (2010). Eğitimde Drama ve/veya Dramada Eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 98.

Germain, C. B., & Gitterman, A. (1996). *The Life Model Of Social Work: Advances in Theory & Practice Second Edition*. New York: Columbia University Press.

Goldstein, A., Carr, E. G., Davidson, W. S., & Wehr, P. (1981). *In Response To Aggression*. America: Pergamon Press Inc.

Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 512-537.

Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Gültekin, Z. (2003). *Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Günay, G. (2011). *Şiddet İçerikli Online Bilgisayar Oyunlarının İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri Üzerindeki Etkisi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Güner, A. Z. (2008). *Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal- Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Gündoğan, S. (2016). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Algılanan Sosyal Destek ve Öznel İyi Oluş Açısından İncelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Gürler, A. (2017). *Ergenlerde Anne Baba Tutumları ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Başakşehir Örneği*. [Yayınlanmış Yüksek Lisan Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Güven- Metin, G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş Çocuklarının Sosyal- Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hare, I. (1988). School Social Work And Effective Schools. *Urban Education*, 22(4), 413-428.

Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The Bullies, the Victims, the Bystanders*. The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Maryland, and Oxford: A Scarecroweducation.

Hart, C. H., DeWolf, D. M., & Burts, D. C. (1993). Linkages Among Preschoolers' Playground Behavior, Outcome Expectations, and Parental Disciplinary Strategies. *Early Education and Deuelopment*, 3(4), 266-283.

Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olson, S. F., Choque, M., & Kay, M. (2000). Russian Parenting Styles and Family Processes: Linkages with Subtypes of Victimization and Aggression. C. Porter, & T. R. McKee (Dü) içinde, *Family and Peers: Linking Two Social Worlds* (s. 47-84). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Heimer, K. (1997). Socioeconomic Status, Subcultural Definitions, and Violent Delinquency. *Social Forces*, 75(3), 799-833.

Hoebel , B. G. (1982). The neural and chemical basis of reward"new discoveries and theories in brain control of feeding, mating, aggression, self-stimulation and self-injection. *J. Social Biol. Struct*, 5(4), 397-408.

Hoebel, B. G. (1982). The neural and chemical basis of reward" new discoveries and theories in brain control of feeding, mating, aggression, self-stimulation and self-injection. *J. Social Biol. Struct*, 5(4), 397-408.

Hoffman , K. L., & Edwards, J. N. (2004). An Integrated Theoretical Model of Sibling Violence and Abuse. *Journal of Family Violence*, 19(3), 185-200.

Hoffman, M. L. (1982). Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. N. Eisenberg (Dü.) içinde, *The development of prosocial behavior* (s. 281-313). New York: Academic Press.

Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.

Huxtable, M. (2013). *A Global Picture of School Social Work in 2013*. International a Network for School Social Work : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604915.pdf> adresinden alındı

İşyar, Ö. Ö. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algıları ve Drama Kavramına Yönelik Metaforları ile Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu* (Y. Özkan, Çev., s. 9). içinde Ankara: Nika Yayınevi.

Johnson, R. N. (1972). *Aggression In Man And Animals*. London: W.B. Saunders Company.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.

Kaf, Ö. (1999). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kalliopuska, M. (1992). Holistic Empathy Education among Preschool and School Children. 23-27. Paper presented at the International Scientific.

Kawabata, Y., Alink, L. A., Tseng, W.-L., IJendoorn, M., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31(4), 240-278.

Kayaoğlu, A. (2019). Saldırganlık. S. Ünlü (Dü.) içinde, *Sosyal Psikoloji I* (s. 151-169). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.

Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and Social Influences on Young Girls' Early Problem Behavior. *Psychological Bulletin*, 121(1), 95-113.

Kılıç, E., & Özkan, Y. (2015). Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 155-178.

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.

Koç, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması* [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Korkmaz, P. (2005). *Eğitici Drama: 6-7-8 yaş Yöntem ve Uygulamalı Etkinlikler*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Köknal, Ö. (1996). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köksal- Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-14.

Körük, S. (2020). Saldırganlık ve Şiddeti Açıklayan Yaklaşımlar. N. S. Özabacı (Dü.) içinde, *Çağımızın Çözüm Arayan Sorunu Şiddet*. Ankara: Pegem Akademi.

Kutlu , F. (2005). *Zorbalık Davranışlarıyla Başa Çıkma Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Zorba Davranışları Üzerindeki Etkisi*. [(Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Küsmes, B. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's Perceptions of Family Relationships as Assessed in a Doll Story Completion Task: Links to Parenting, Social Competence, and Externalizing Behavior. *Social Development*, 13(59), 551-569.

Land, J. (2021). School Social Workers' Perspectives on Bullying: A Participatory Action Research Study. [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Capella University, .

Lösel, F., & Bliesener, T. (1999). P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Dü) içinde, *The Nature Of School Bullying: A Cross- National Perspective*. London: Routledge.

Ma, X. (2002). Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.

Masilo , D. T. (2018). Social work intervention to address the phenomenon of bullying amongst learners in the school setting: A literature review. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-9.

MEB. (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Drama Çalışmaları. Ankara: MEB Basımevi.

Mellor, A. (1990). Bullying in Scottish Secondary Schools . SCRE Spotlights From The Scottish Council for Research in Education 23.

Milburn, M. A. (1980). Theories of Aggression: A Critique and Possible Reformulation. *Human Relations*, 33(6), 353-368.

Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.

Moeller, T. G. (2001). *Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach (1st ed.)*. Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781410606488>

- Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. British: Stanley Thornes Ltd.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 158(8), 730-736.
- Nazlier, E. N., Akoğlu, G. (2018). Sosyal Hizmet Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Önemi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2). 251-260.
- Nelson, D. A., Hart, C. H., Yang, C., Olsen, J. A., & Jin, S. (2006). Aversive Parenting in China: Associations With Child Physical and Relational Aggression. *Child Development*, 77(3), 554-572.
- Ogelman, H. G., & Erten-Sarıkaya, H. (2016). Beş Yaş Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma ve Akran Şiddetini Uygulama. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 187-203.
- Okvuran, A. (1994). Çağdaş İnsan Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 135-194.
- Olweus, D. (1993). What We Now About Bullying. *Bullying at Scholl*. içinde United Kingdom: Blacwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention. L. R. Huesmann (Dü.). içinde *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. Pleneum Press.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1999). Sweden. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger- Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Dü) içinde, *The Nature Of Bullying: A Cross- National Perspective* (s. 7-28). London: Routledge.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, F. T., Kandır, A., & Turla, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Drama*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder, A. (2001). *Yaşayarak Öğrenme için Eğitimci Drama: Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. İstanbul : Epilson Yayıncılık.

Önder, A. (2006). *İlköğretimde Eğitici Drama Temel İlkeler Uygulama Modelleri ve Örnekleri* (s. 25). içinde İstanbul: Morpa.

Önder, A. (2007). *Okul Öncesi Çocukları için Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Önder, A. (2015). Çocukta Empatinin Gelişimi. Y. Kabapınar (Dü.) içinde, *Empatiyle Gelişmek Empatiyle Geliştirmek: Çocuk ve Empati* (s. 44-57). Ankara: Pegem Akademi.

Öngen, Ç., Özateş Gelmez, Ö. S. ve Hatipoğlu Eren, B. (2017). Yaratıcı Dramanın Sosyal Hizmet Eğitiminde Kullanımı: Sosyal Hizmetin Değer Temeline İlişkin Bir Atölye Çalışması. *Uluslararası Sosyal Hizmet Kongresi 29-31 Mayıs 2017* içinde (s. 376-377). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özbesler, C., & Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.

Özkan, Y. (2019). Okul Sosyal Hizmeti: Tarihsel Gelişmeler ve Uygulamalar. Y. Özkan (Dü.) içinde, *Okul Sosyal Hizmeti* (s. 29-58). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014). Çocuk ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailede Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 397-412.

Özkan, Y., & Selcik, O. (2016). Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Roller ve Sorumlulukları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 431-437.

Pagelow, M. D. (1984). *Family Violence*. New York: Praeger.

Pahlavan, F., & Meteyer, S. (2012). Effect of negative affect on processing of compatible versus incompatible information about self. *Psychology of Aggression: New Research*, 1-36.

Pearce, J. (2002). What can be done about the bully? M. Elliott (Dü.) içinde, *Bullying: A Pratical Guide To Coping For School*. Pearson Education.

Pellegrini, A. D. (2010). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.

Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *The British Psychological Society*, 20(2), 259-280.

Petersen, A., & Davies, D. (2010). Psychology and the social construction of sex differences in theories of aggression. *Journal of Gender Studies*, 6(3), 309-320.

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

Preston, S. D. (2021). Neural and Physiological Mechanisms of Altruism and Empathy. C. R. Snyder, S. J. Lopez,, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Dü) içinde, *The Oxford Handbook Of Positive Psychology (Third Edition)* (s. 754-773). America: Oxford University Press.

Rıgby, K. (2007). *Bullying in Schools: what to do about it*. Australia: ACER Press.

Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.

Rogers, C. R. (1959). Formulations of the Person and the Social Context. S. Koch (Dü.) içinde, *Psychology: A Study of a Science* (s. 184-256). Mcgraw-Hill Book Company, Inc.

Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.

Sağlık , S. (2022). *Okul Sosyal Hizmeti Eğitimdeki Yeri ve Önemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1976). *Group Processes in the Classroom: Second Edition*. America: WM. C. Brown Company Publishers.

School Social Work Services. (2012). 03 01, 2023 tarihinde Nort Carolina Department of Public Instruction: file:///C:/Users/Asus/Downloads/SSW%20Services.pdf adresinden alındı

Seçer, Z., Ogelman, H. G., Şimşek, H., Önder, A., & Bademci, D. (2014). Akran Şiddetine Maruz Kalan ve Kalmayan 5-6 yaş Okul Öncesi Çocukların Okula Uyumlarının Analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 351-375.

Sessions, P., Fanolis, V., Corwin, M., & Miller, J. (2001). Partners for success: A collaborative program between the Smith College School for Social Work and the Springfield, Massachusetts, public schools. *Smith College Studies in Social Work*, 71(2), 225-242.

Staples, J. (2016). Understanding School Social Workers' Roles in Bullying Prevention and Inter ention and Intervention. The St. Catherine University repository website. https://sophia.stkate.edu/msw_papers/693 adresinden alındı

Stocks, E. L., Lishner, D. A., & Decker, S. K. (2008). Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior? *European Journal of Social Psychology*, 39(5), 649-665.

Strayer, C. K. (1995). Verbal and facial measures of children's emotion and empathy. *J Exp Child Psychol*, 59(2), 299-316.

Strayer, J. (1980). A Naturalistic Study of Empathic Behaviors and Their Relation to Affective States and. *Society for Research in Child Development*, 51(3), 815-822.

Strayer, J., & Roberts, W. (1997). Facial and Verbal Measures of Children's Emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 627-649.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in Secondary Schools: What it looks like and how to manage it*. California: Paul Chapman Publishing & Corwin Pres.

Şahin , M., & Akbaba, S. (2017). *Okulda ve Sanal Ortamda Zorbalık ve Empati*. Ankara: Nobel.

Şahin, E. S., & Korkut Owen, F. (2009). Psikolojik İhtiyaçları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 64-74.

Şahin, M. (2007). *İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması* . [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Şahin, M., & Akbaba, S. (2017). *Okulda ve Sanal Ortamda Zorbalık ve Empati*. Ankara: Nobel.

Takış, Ö. (2007). *Ortaöğretim Kurumları İçin Geliştirilen Zorbaca Davranışlarla Baş Edebilme Programının Etkisinin İncelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Taşdan, D. (2009). *Okul, Aile ve Toplum İlişkilerinde Çocuk ve Şiddet*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Taşdan, D. (2009). *Okul, Aile ve Toplum İlişkilerinde Çocuk ve Şiddet*. İstanbul : Babıali Kültür Yayıncılığı.

Teasley, M. (2004). School Social Workers and Urban Education Reform with African American Children and Youth: Realities, Advocacy, and Strategies for Change. *The School Community Journal*, 14(2), 19-39.

Teater, B. (2015). *Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri*. (A. Karatay, Çev.) Ankara: Nika Yayınevi.

The Many Skills of Social Work. (tarih yok). 03 01, 2023 tarihinde socialwork.pitt.edu:

https://www.socialwork.pitt.edu/sites/default/files/publication-images/facets_of_soc.pdf adresinden alındı

The Role Of A School Social Worker. (2023). 01. 16., 2023 tarihinde SSWAA School Social Work Association of America: https://docs.wixstatic.com/ugd/426a18_003ab15a5e9246248dff98506e46654b.pdf adresinden alındı

Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., . . . Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics.*, 14(1), 43-50.
doi:10.1542/peds.114.1.e43

Tuncay, T., & İl , S. (2009). Sosyal Hizmet Uygulamasında Empatiyi Yeniden Düşünmek. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 39-56.

Tuzgöl, M. (1998). *Ana- Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi].Haccete Üniversitesi.

Ucanok, Z., Smith, P. K., & Sertkaya Karasoy, D. (2011). Definitions of bullying: Age and sex differences in a Turkish sample. *Asian Journal of Social Psychology*, 14, 75-83.

Uğur, M. M. (1994). *Medikal Psikoloji*. İstanbul: Sahaflar Kitap Sarayı.

Ural, B., & Özteke, N. (2007). *Okulda Zorbalık*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları ile Desteklenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.

Vissing, Y. M., & Straus, M. A. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. (R. J. Gelles, & J. W. Harrop, Dü) *Child Abuse & Neglect*, 15(3), 223-238.

Von Marées, N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools. *School Psychology International*, 31(2), 178-198.

Warburton, W. A., & Anderson, C. A. (2015). Social psychology of aggression. (J. D. Wright, Dü.) *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 1(2), 373-380.

Wei, H.-s., & Williams, J. H. (2009). Instrumental or Emotional Aggression: Testing Models of Bullying, Victimization, and Psychological Maladjustment among Taiwanese Seventh-Graders. *Social Work Research*, 33(4), 231-242.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Whittaker, J. K., Schinke, S. P., & Gilchrist, L. D. (1986). The Ecological Paradigm In Child, Youth, and Family Services: Implications for Policy and Practice. *Social Service Review*, 60(4), 483-503.

Who are School Social Workers. (2021). SSWAA School Social Work Association of America: https://www.sswaa.org/_files/ugd/426a18_98102fe3074e4529a17602419df0be59.pdf adresinden alındı

Wright, P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality ? *Social Psychology of Education*, 9, 43-65. doi: 10.1007/s11218-005-4791-y

Yağbasan, M., & Kurtbaş, İ. (2008). Televizyondaki Şiddet ve Tüketim Paradigmalarının Çocukluk Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma. 5. *International Children And Communication Congress* (5. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi). İstanbul.

Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Başaçıkma Stratejileriyle Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Başaçıkma Stratejileriyle Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık*. Kakn.

Yavuz- Gümüş, S. (2011). *Saldırganlık ve Aile İçi Şiddet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Yeşilkayalı, E., & Meydan, S. (2017). Bir Ortaokul Özelinde Okul Sosyal Hizmet İhtiyacının Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(53), 206-221.

Yılmaz- Yüksel, A. (2003). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*. [Yayınlanmış Doktora Tezi].Ankara Üniversitesi.

Yılmaz, S. (2013). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi].Yeditepe Üniversitesi.

Yüksel, A. (2015). Kavram, Kapsam ve Tarihsel Gelişim Bağlamında Empati. Y. Kabapınar (Dü.) içinde, *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati* (s. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.

Zahn-Waxler, C., & Robinson, J. L. (1992a). The Development of Empathy in Twins. *Developmental Psychology*, 28(6), 1038-1047.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992b). Development of Concern for Others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.

Zinker, J. (1978). *Creative Process In Gestalt Therapy*. New York: Vintage Books.



EKLER

EK 1: ETİK KURUL KARARI

T.C YALOVA ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI	
PROTOKOL NO: 2022/137	
ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	7-11 Yaş Arası Saldırganlık Eğilimi Gösteren Çocuklarda Davranış Değiştirmeye Yönelik Bir Model Önerisi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1- Nicel Araştırma – Yarı Deneysel Araştırma 2- Yüksek Lisans Tez Çalışması
ARAŞTIRMACILAR	1- Sorumlu Araştırmacı : Yüksek Lisans Öğrencisi Rabia ŞENER 2- Tez Danışmanı : Doç. Dr. Yeliz OKAY
KARAR	Etik Onay Verilmesine Karar Verildi.

EK 2: MEB İZİN



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-69041624
Konu : Araştırma İzni
(Rabia ŞENER)

23/01/2023

YALOVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23/12/2022 tarih ve E-76051854-302.08.01-2200069943 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Sosyal Hizmet Yüksek Lisans öğrencisi Rabia ŞENER'in "7-11 Yaş Arası Saldırganlık Eğilimi Gösteren Çocuklarda Davranış Değiştirmeye Yönelik Bir Model Önerisi" konulu çalışmasını İlimiz İlkokullarında uygulama talebi, komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hükümler, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 17/01/2023 tarih ve E-99332089-605.01-68591484 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Salih BIÇAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrencimiz,

Aşağıda bazı kişisel bilgilerinizi belirlemeye yönelik bir anket sunulmuştur. Lütfen durumunuzu belirten seçeneği işaretleyerek bilgilerinizi paylaşınız. Toplanacak veriler Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Yüksek Lisans Programı'nda yürütülmekte olan bir tez çalışması için kullanılacaktır. Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler tamamen gizli tutulup diğer verilerle birleştirilerek YALNIZCA BİLİMSEL AMAÇLARLA kullanılacaktır. Çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır ve herhangi bir rahatsızlık hissetmeniz durumunda vazgeçme hakkınız bakidir. Ayrıca vermiş olduğunuz bilgiler aleyhinize kullanılmayacaktır.

İşbirliği ve katkınızın çok değerli olduğunu belirtir, katılımınız için teşekkür ederiz.

Rabia ŞENER

Yalova Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:			
Kız ()	Erkek ()		
2. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?			
1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
3. Kaç kardeşiniz ?			
Tek çocuğum ()	1 ()	2 ()	3 () 4 ve üzeri ()
4.Kardeşleriniz arasında kaçınıcı çocuksunuz?			
İlk çocuk ()	Ortanca ()	Sonuncu çocuk ()	
5. Anne — babanız:			
Sağ ve birlikte ()	Ayrı/boşanmış ()	Anne-babamdan biri hayatta değil ()	
6. Anne babanızın eğitim düzeyi:			
Anne	Baba		
()	()	Okur yazar değil	
()	()	Okur yazar	
()	()	İlköğretim	
()	()	Lise	
()	()	Üniversite ve üstü	
7. Ailenizi hangi gelir düzeyinde algılıyorsunuz?	○ Alt ○ Orta ○ Üst		
8. Sizce aşağıdakilerden hangisi ailenizin size karşı yaklaşımını en iyi şekilde tanımlar:			
Kontrolcü, kuralcı, baskıcı, otoriter	()		
Kabul edici, saygılı, demokratik	()		
İlgisiz, kayıtsız, pasif	()		
Koruyucu	()		
Tutarsız, dengesiz, kararsız	()		
9. Saldırganlık ve zorbalık içeren davranışları hangi sıklıkla gözlemliyorsunuz?			
	Çok sık	Ara sıra	Hiçbir zaman
Aile içinde			
Arkadaş grubunda			
Okulda			
öğretmenlerden			
10. Saldırganlık ve zorbalık içeren davranışlar hangi sıklıkla size uygulandı?			
	Çok sık	Ara sıra	Hiçbir zaman
Ailemden			
Arkadaşlarımdan			
Öğretmenlerimden			

EK 4: BUSS-PERRY SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki her bir maddeyi okuyarak, bu madde sizin için her zaman doğru ise “ Tamamen Katılıyorum ”, genelde doğru ise Katılıyorum ”, emin değilseniz “ Kararsızım ”, genelde doğru değilse “ Katılmıyorum ”, hiçbir zaman doğru değilse “ Kesinlikle Katılmıyorum ” şeklinde işaretleme yapmanız rica olunur.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bazı arkadaşlarım benim öfkeli biri olduğumu söylerler					
2. Gerekirse hakkımı korumak için şiddete başvurabilirim					
3. Birisi bana fazlasıyla iyi davrandığında “acaba benden ne istiyor” diye düşündürtüm					
4. Arkadaşlarımın görüşlerine katılmadığım zaman bunu onlara açıkça söylerim					
5. Öfkeden deliye döndüğümde birşeyler kırıp dökerim					
6. İnsanlar benim görüşlerime katılmadıklarında onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam					
7. Zaman zaman bazı olaylara/kişilere yönelik kızgınlığım uzun süre bitmek bilmez					
8. Bazen başkalarına vurma dürtümü kontrol edemiyorum					
9. Sakin yapılı biriyimdir					
10. Tanımadığım insanlar bana fazla yakın davrandıklarında onlara şüpheli yaklaşırım					
11. Daha önce, tanıdığım insanları tehdit ettiğim oldu					
12. Çok çabuk parlar ve hemen sakinleşirim					
13. Birisi bana sataşursa kolaylıkla onu itip tartaklayabilirim					
14. İnsanlar sinirimi bozduklarında kolaylıkla onlar hakkında ne düşündüğümü söyleyebilirim					
15. Zaman zaman kıskançlık beni yiyip bitirir					
16. Bir insana vurmanın mantıklı bir gerekçesi olamayacağını düşünüyorum					
17. Bazen hayatın bana adaletsiz davrandığını düşünürüm					
18. Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim					
19. Yapmak istediğim birşey engellendiğinde kızgınlığımı açıkça ortaya koyarım					
20. Zaman zaman insanların arkamdan güldüğü duygusuna kapılırım					

21. İnsanlarla sıkça görüş ayrılığına düşerim					
22. Birisi bana vurursa ben de karşılık veririm					
23. Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissediyorum					
24. Diğer insanların her zaman çok iyi fırsatlar yakaladıklarını düşünüyorum					
25. Birisi beni iterse onunla kavgaya tutuşurum					
26. Arkadaşlarımla arkamdan konuştuklarını biliyorum					
27. Arkadaşlarım münakaşacı/tartışmayı seven biri olduğumu söylerler					
28. Bazen olmadık şeylere ortada mantıklı bir neden yokken aniden sinirlenir, tepki veririm.					
29. Çoğu insana kıyasla daha sık kavgaya karıştığımı söyleyebilirim.					

BUSS-PERRY SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ (BUSS-PERRY AGGRESSION QUESTIONNAIRE-BAQ)

- (a) Fiziksel saldırganlık (13.,8.,2.,11.,25.,16.,29.,22. ve 5. maddeler);
(b) Düşmanlık (20.,24.,3.,26.,10.,15., 7. Ve 17. maddeler);
(c) Öfke (19.,28.,1.,18.,9.,23. ve 12. maddeler);
(d) Sözel saldırganlık (27.,6.,21.,14. ve 4. maddeler)
- 9 ve 16 reverse-scored, ters puanlanacak...

EK 5: AKRAN ZORBALIĞI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

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

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

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

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

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

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

EK 6: VELİ ONAM FORMU

EK

Sayın Veli;

Çocuğumuzun katılacağı bu çalışma, Mart – Mayıs tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

7-11 yaş arasındaki çocuklarda olumsuz davranışları değiştirebilmeyi amaçlayarak olumsuz davranış yerine olumlu davranış kazandırabilmektir. Eğitici drama uygulamasından yararlanarak çocukların duygularının dışa vurması, empati geliştirmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme/ Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

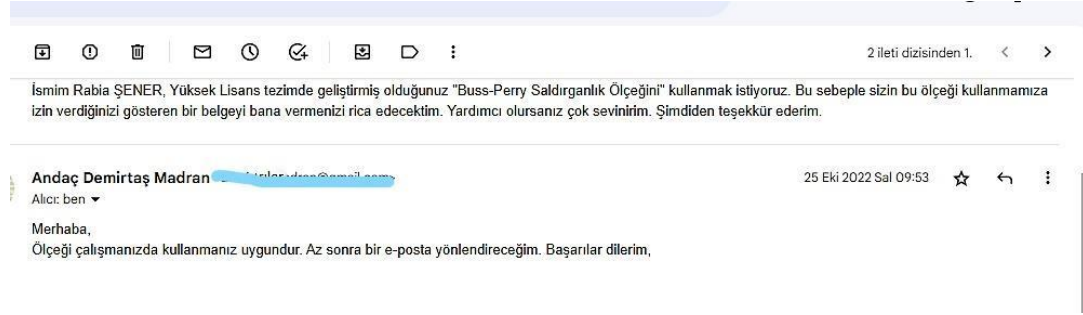
.... / /

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 7: SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ KULLANMA İZNİ



EK 8: AKRAN ZORBALIĞI BELİRLEME ÖLÇEĞİ KULLANMA İZNİ

Gelen Kutusu1.740

Yıldızlı

Erteleyenler

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar62

Diğer

Etiketler+

Rabia Şener

Hocam Merhabalar, Adım Rabia ŞENER, Yüksek Lisans Tezimde geliştirmiş olduğunuz "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Bu sebeple siz...

15 Ara 2022 15:51 (11 gün önce)

☆

ZEYNEP GULTEKİN AHCI

Alın: ben

Merhaba Rabia,

Ekte ölçeği bulabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

16 Ara 2022 21:40 (10 gün önce)

☆

↶

⋮

EK 9: PROGRAMI OLUŞTURAN DRAMA ETKİNLİKLERİ ÖRNEKLERİ

ETKİNLİK 1

Müzik Eşliğinde Farklı Selamlaşma Biçimleri (Janzon ve Sjöberg, 1984)

Malzeme: Kasetçalar ve müzik kaseti. Değişken ritimli bir hafif müzik parçası uygundur.

Süreç: Büyük grup çalışması.

Çocuklar, müzik eşliğinde (müziğe uyarak), odada serbestçe dolaşırlar. Öğretmen müziği kestiğinde, her çocuk, kendisine en yakın olan çocukla, kendi adını söyleyerek, istediği biçimde selamlaşırlar (tokalaşma, el içlerini karşılıklı olarak birbirine vurma, burunları birbirine sürme, dizleri dokundurma, ayak uçlarını dokundurma, başları birbirine dokundurma, kalçaların yanlarını dokundurma gibi).

Not: Çocuklar kendiliklerinden değişik selamlaşma biçimlerini yaratmaları için serbest bırakılır. Ancak değişik biçimler bulamazlarsa, öğretmen de grubun içine girerek bir iki örnek gösterebilir.

Tartışma: Etkinlik sırasında gösteriken farklı selamlaşma davranışları, çocuklar tarafından hatırlanmaya çalışılır. Selamlaşma sırasında ne hissettikleri çocuklara sorulur.

ETKİNLİK 2

İyilik Meleği: (Önderden aktarılan, 1999,s.181).

Amaç: Çocuklara olumlu davranışlarla karşılaştıklarında ne hissettiklerinden yola çıkarak olumlu davranışta bulunan kişinin neler hissedebileceğini anlamalarını sağlamak.

Malzeme:

Süreç: Büyük grup çalışması, Rol değiştirme

Gruptaki çocuklar iki alt gruba ayrılır. Gruplardan birindeki çocuklar “iyilik meleği” rolünü üstlenirler. Diğer gruptaki çocuklar ise kendilerine iyilik yapılacak olanlardır. İyilik meleği rolündeki çocuklar, diğer gruptaki çocuklardan birini, kendisine söylemeden seçerler ve okul öncesi çocukları için gün boyunca, kendi kararlaştıracakları üç iyilik (üç olumlu davranış) yaparlar. Süre sonunda tüm grup toplanır ve kendisine iyilik yapılan çocuklar, hangi çocuğun kendilerinin iyilik meleği olduğunu tahmin edip, kendilerine yapılan üç iyiliği anlatırlar. İkinci aşamada, grubun rolleri değiştirilerek devam edilir. Birinci aşamada iyilik meleği olan çocuklar ikinci aşamada kendilerine iyilik yapılan çocukların rollerini alırlar.

Tartışma: Tartışma bölümünün başlangıcında, her çocuk, kendisine iyilik yapan çocuğun adını söyler. Yapılan iyiliklerin neler olduğunu, neden iyi başka bir değişle olumlu davranış olduklarını tartışır. Çocuklar, iyilik yapan kişi ve iyilik yapılan kişi rollerinde neler hissettiklerini paylaşırlar.

Daha sonra, arkadaşlar arasındaki olumlu ve olumsuz davranışlar ve bunların muhtemel sonuçları konusunda soru- yanıt yöntemi ile çalışılır. Açıklamalar yapılabilir.

Sorulabilecek Sorular:

- Sana iyilik yapıldığında ne hissedersin?
- Bir başkası kendisine iyilik yapıldığında ne hisseder?
- Sana kötülük yapıldığında ne hissedersin?
- Bir başkası kendisine kötülük yapıldığında ne hisseder?

ETKİNLİK 3

Kızgın Balon (Hayata Destek Psikososyal Destek Uygulama Rehberi)

Süre: 45 dakika

Amaç: Bu etkinliğin amacı çocukların kızgınlık duygularını fark etmelerini, bunu ifade etmelerinin önemi üzerine düşünmelerini ve tartışmalarını sağlamaktır.

Açıklama:

Hepinize balon dağıtacağım, bu balonları şişirin ve ağızlarınızı bağlayın. (Tüm çocuklar balonlarını şişirdikten ve hazırladıktan sonra) Düşünün ki biz de bir şeye kızdığımızda içimiz aynı bu balon gibi şişer. Bu balonun içindeki hava balonu nasıl gergin yapıyor değil mi, kızgınlık duygusu da bizi bu şekilde gergin hale getirebiliyor. Ağızını sıkıca bağladığımız için içindeki hava çıkamıyor, şimdi balonu iyice sıkıştıralım, sıkıştıralım. (Balonlar patlayana kadar sıkıştırılır, tüm balonlar patladıktan sonra) Bizim içimizde bu kadar kızgınlık olunca ve dışarıdan bizi kızdıran şeyler gelmeye devam edince biz de aynı bu balon gibi öfkelenip patlayabiliyoruz, değil mi? (Çocuklardan yorumları alındıktan sonra) Size tekrar balonlar dağıtacağım. Yine biraz şişirin ama ağızınızı bağlamayın, sadece parmak uçlarınızla tutun hava kaçmaması için. Herkes şişirdi mi? (Tüm çocuklar balonlarını şişirdikten sonra) Şimdi parmaklarınızı yavaş yavaş açıp kapayarak balonun içindeki havayı yavaş yavaş boşaltın, deneyin yapmayı. (Tüm çocukların balonlarındaki hava bittikten sonra) Oysa bu sefer bu ikinci balonlar gibi, kızgınlığımızı yavaş yavaş dışarı atarsak, patlamadan ve ne kendimize

ne de başkasına zarar vermeden kızgınlığımızı azaltabiliriz. Ne dersiniz? (Çocuklardan yorumları alındıktan sonra)

Toparlama ve Değerlendirme: Çalışma bittikten sonra aşağıdaki soru ve yorumlar üzerinden çocuklarla birlikte bir değerlendirme yapılarak ve sonrasında rahatlama üzerine bir çalışma yapılarak oturum sonlandırılabilir.

Bugün kızgınlık duygumuzu daha iyi tanıdık. Bizi kızdıran durumların neler olduğunu ve kişilerin kimler olduğunu konuştuk ve kızgın olduğumuzda neler yapabileceğimizi konuştuk. Kızgınlık duygusunu tanımak, kızgınlığı ifade etmeyi ve onu yönetmeyi gerektirir. Unutmayalım ki kızgınlık doğaldır! Hepimiz bazı şeylere kızabiliriz, kızarız. Önemli olan kızgınlığımızı nasıl gösterdiğimiz yani davranışlarımızdır. Duygumuz doğrudur, yanlış olan kızgınlık duygusuyla yaptığımız zarar verici davranışlardır. Kızgınlık duygumuzu ifade ederken asla başkalarına ve kendimize zarar vermemeliyiz. Kızgınlık duygumuzu ifade etmek için konuşmalıyız. Sakince ifade etmeliyiz, durup düşünmeliyiz, rahatlamalıyız, dinlemeliyiz, özür dilemeliyiz, yardım istemeliyiz ve bazen durumdan uzaklaşmalıyız.

ETKİNLİK 4

Duygularımı Keşfediyorum (MEB, Arkadaşlık İlişkilerini Geliştirme Psikoeğitim Programı)

Amaç: Bu oturumun amacı öğrencilerin altı duyguyu tanımalarını, bu duyguların ne şekilde ifade edildiğini ve farklı durumlarda hangi duyguları hissedebileceklerini anlamalarını sağlamaktır.

Kazanımlar: Bu oturum sonunda öğrenciler: • Altı duyguyu tanıır (mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, öfke, korku, utanma). • Altı duyguya ilişkin yüz ifadelerini tanıır. • Farklı durumlarda hangi duyguları hissedebileceklerini keşfeder ve bu duyguları sözel olarak ifade eder.

Materyaller: Makas, kutu, bant, Ek 4, Ek 5, Ek 6, Ek 7

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, oyun, canlandırma

Süre: 40 dk.

Süreç:

1. Bilgilendirme: Grup lideri oturumu şu şekilde başlatır:

“Herkes merhaba, sizlerle yeniden buluştuğumuz için çok mutluyum. Hatırlarsanız geçen hafta (2. oturumda) sizinle daha güçlü arkadaşlık ilişkileri kurmak için bir yolculuğa çıkmıştık. Akran zorbalığının arkadaşlık ilişkilerimiz üzerindeki olumsuz etkileri ve arkadaşlık ilişkilerimizi güçlendirmek için neler yapabileceğimiz hakkında kısaca konuşmuştuk. Bugün ise duygularımızı daha yakından tanıyacağız ve onları nasıl ifade edebileceğimizi keşfedeceğiz. Herkes hazır mı? Öyleyse haydi başlayalım.”

2. Duyguları tanıyalım: Grup lideri öğrencilerin fikirlerini alarak duygunun ne olduğunu açıklar ve duygular ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapar; ardından oyuna geçilir. “Duygular dediğimizde aklınıza neler geliyor? (Öğrencilerin cevapları alınır) Evet, sizlerin de söylediği gibi hepimiz farklı durumlar karşısında çeşitli duygular yaşarız. Bazı durumlarda üzülürüz, bazı durumlarda mutlu oluruz. Bazen karşımızdaki kişiyi kıskanırız bazen birinin bize yaptığı kötü bir davranış yüzünden korku veya üzüntü hissederiz. Bu duygularımızdan bazılarını kısa bir süre bazılarını ise daha uzun süre hissedebilir ve duygularımızı farklı biçimlerde gösterebiliriz. Hatta bazı durumlar karşısında aynı anda farklı duygular hissedebiliriz. Bununla birlikte, duygularımız, düşüncelerimiz ve davranışlarımız birbiriyle bağlantılıdır. Bazı durumlarda, bir olay karşısında ne düşündüğümüz, ne hissettiğimizi ve nasıl davrandığımızı etkileyebilir. Örneğin, bir arkadaşınızın size merhaba demeden yanınızdan geçip gittiğini düşünün. Eğer “Arkadaşımın çok acelesi var.” diye düşünürseniz, arkadaşınıza kızmazsınız ve onunla arkadaşlığınıza devam edersiniz. Ancak eğer “Arkadaşım beni görmesine rağmen bana selam vermedi.” diye düşünürseniz, bu kez ona öfkelenir ve kırılırsınız. Hatta bu durum arkadaşlığınıza bile zarar verebilir. Şimdi sizinle bir oyun oynayacağız. Bu oyunda bazı olaylar karşısında neler düşünebileceğimizi ve hissedebileceğimizi keşfedeceğiz. Bu etkinlikte altı duygumuzu ele alacağız (Grup lideri elindeki duygu ifadelerini göstererek (Ek 4) tek tek duyguları -mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, öfke, korku, utanma- eş zamanlı olarak isimlendirir).”

3. Duygu istasyonları: Grup lideri Ek 4’te yer alan duygu ifadelerini sınıfta/odada uygun yerlere birbirlerinden uzak olacak biçimde asar. Odanın ortasınaysa içinde Ek 5’te yer alan örnek olayların bulunduğu kutuyu koyar ve oyunun kurallarını açıklayarak oyunu başlatır. (Grup lideri kutunun içinde her duyguya yönelik en az bir örnek olay olmasına dikkat etmelidir. Grup lideri gerekli görürse oyunu ikinci kez oynatabilir): “Şimdi size oyunumuzun kurallarını anlatmak istiyorum. Gördüğünüz

gibi sınıfın/odanın bazı yerlerine mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, öfke, korku ve utanma duygularını temsil eden resimler astım. Buradaysa bir kutu var. Sizden bu kutudan bir kâğıt seçmenizi istiyorum. Bu kâğıdı lütfen içinizden dikkatlice okuyun ve bu durum karşısında neler hissedebileceğinizi düşünün. Ardından bu durum için uygun olan duygu ifadesinin yanına giderek bekleyin. Beklerken duygunuza uygun yüz ifadesi ve beden duruşu *yapmayı unutmayın.*” (Bazı örnek olaylarda eş zamanlı farklı duygular hissedilebileceği için öğrenciler baskın hissettikleri duygunun istasyonuna gidebilir. Grup liderinin müdahale etmemesi gerekmektedir.) Öğrenciler duygu ifadelerinin altına geçtikten sonra grup lideri her öğrenciye “*Ne oldu/ne yaşadın?*”, “*Ne düşündün?*” ve “*Ne hissettin?*” sorularını sorar. Öğrencinin örnek olaydaki durumu açıklaması ve bu olay karşısındaki düşüncelerini ve duygularını aktarması beklenir. Ayrıca öğrenciye “*Bu durum karşısında başka ne hissediyorsun?*” sorusunu da yönlendirebilir. Grup lideri bu süreçte “*Kendimi_____hissediyorum, çünkü _____ (örnek olay) yaşadım/oldu*” gibi bir cümle kurarak rol model olabilir. Kendini ifade eden her öğrenci yerine geçerek oturur. Bu oyun tüm öğrenciler duygularını ifade edene kadar sürer. Grup lideri oyunu sonlandırır: “*Hepinize çok teşekkür ederim. Bu oyunla birlikte farklı olaylar karşısında neler hissedebileceğimizi, bu duyguyu bedensel olarak nasıl gösterebileceğimizi ve sözel olarak nasıl ifade edebileceğimizi görmüş olduk. Hatta bazı durumlarda birden fazla duygu hissedebileceğimizi de gördük. Şimdi sizinle bir oyun daha oynayacağız.*”

4. Duygu küpü: Grup lideri önceden hazırladığı duygu küpünü öğrencilerden sırayla atmasını ister (Ek 6). Öğrenciden küpün üst kısmında yer alan duyguyu isimlendirmesini söyler ve ona bu duyguyu hangi durumlarda hissettiğini sorar. Öğrenciden bu duyguyu uygun bir şekilde ifade etmesini ister. “*(Öğrencinin adı) şimdi küpü atabilirsin (öğrenci küpü atar). Bu yüz ifadesi sence hangi duyguya uygun?*” (Öğrencinin cevabı alınır- yanlış yanıtlarsa yeniden düşünmesi istenir, gerekirse doğruya ulaşması sağlanır). “*Sen kendini ne zaman/ne olduğunda _____ (uygun duygu) hissedersin?*” (Öğrencinin paylaşımı dinlenir). Diğer öğrencilere de aynı durumda onların neler hissedebilecekleri sorulur ve cevapları alınır. Ardından diğer öğrenci ile süreç sürdürülür. Oyun sonunda tüm öğrencilere teşekkür edilir.

5. Oturumun sonlandırılması: Grup lideri konuları özetleyerek oturumu sonlandırır. *“Grup oturumumuzun sonuna geldik. Bugün, farklı durumlar karşısında neler hissedebileceğimizi, duygularımızı bedensel ve sözel olarak nasıl ifade edebileceğimizi keşfettik. Bugün yaptığımız etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz? Bugün öğrendiğiniz en önemli konu neydi? Bugünkü oturumla ilgili bir şey söylemek isteyen veya sorusu olan var mı? (Eğer varsa öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınır, teşekkür edilir.) Hepinize paylaşımlarınız için çok teşekkür ederim. Şimdi sizler de gruptaki tüm arkadaşlarınıza paylaşımları için teşekkür edebilirsiniz. Bu hafta sizden kendinizi izlemenizi ve arkadaşlarınızla ilgili sizi en çok neyin mutlu ettiğini bulmanızı istiyorum. Size verdiğim kâğıtlara isterseniz yaşadıklarınızı yazabilirsiniz, isterseniz de o duyguların resmini yapabilirsiniz. Haftaya gelirken kâğıtlarınızı yanınızda getirmeyi lütfen unutmayın. Haftaya nelerin bizi mutlu ettiğini birbirimizle paylaşacağız.*

ETKİNLİK 5

Zorbalık Hakkında Konuş- Dur- Devam Et (Yavaş ve Karakaya, 2022)

Uygulama Süreci:

Katılımcılar arasından bir gönüllü seçilir ve o kişinin haber muhabiri olduğu söylenir. Diğer katılımcıların ise kendilerine mikrofon uzatılan, fikirleri alınan kişiler olduğu söylenir. Muhabirin mikofonu uzattığı kişi zorbalık hakkında görüşlerini paylaşacaktır ve mikrofon ondan uzaklaştığında ise konuşmasını bitirecektir. Muhabir mikrofonu katılımcılar arasında dolaştırır ve onların zorbalık hakkındaki görüşlerini alır.

Uygulayıcıya Not

1. Katılımcılar görüşlerindne bahsederken bilimsel bir konuşma yapmak zorunda değildir. Akran zorbalığına dair duygu ve düşüncelerini, daha önce başına geldiği bir akran zorbalığı olayını, akran zorbalığının sonuçlarını, zorbalığa dair çözüm yolları gibi akran zorbalığı ile ilgili herhangi bir konuda görüş bildirebilir.
2. Konuşma sırası gelen kişi kendinden öncekinin kaldığı yerden/ cümleden devam etmesi üzerine bir kural konularak da bu çalışma gerçekleştirilebilir.

ETKİNLİK 6:

Arkadaşlarına Yardım Et (Orlick, 1978)

Malzeme: 10X 10 cm boyutlarında fasulye ya da pirinç doldurulmuş bezden torbalar. Torbalar gevşek doldurulmuş olmalı ve etkinliğe katılacak çocuk sayısı kadar hazırlanmalıdır.

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar, başları fasulye torbaları olduğu halde, öğretmenin sözel olarak verdiği yönergeye göre odada gezip hareketler yaparlar. Öğretmen çocukları şu yönerge ile yönlendirir: “ İleri yürüyüm... Geri geri yürüyün... Daha hızlı yürüyün...Şimdi yavaş yürüyün...Tek ayak üzerinde zıplayın...” Bu hareketleri yapmaya çalışan çocuklardan biri, başının üzerinde taşıdığı fasulye torbasını düşürünce “donar” ve olduğu yerde kalır. Kıpırdayamaz. Tekrar harekete geçebilmesi için, çocuklardan biri, yerdeki fasulye torbasını alıp onun başına koymalıdır. Ancak, bu sırada kendi torbasını düşürmemeye çalışır. Aksi halde kendisi de “donar”. Oyunun amacı, arkadaşlarına yardım edip, onları donup kaldıkları durumdan, hareket edebilecekleri duruma getirmektir.

Not: Öğretmen yönergeyi başlangıçta çok hızlı söylememeli, çocukların izleyebilecekleri bir hızda söylemelidir. Fasulye torbaları çok sıkı doldurulmamalıdır. Çünkü sıkı doldurulan fasulye torbasını baş üstünde tutmak güçtür.

Tartışma: Çocuklara, etkinlik sırasında arkadaşlarına kaç kez yardım ettikleri, kendilerine kaç kez yardım edildiği sorulur. Ayrıca çocuklar kimlere yardım ettiklerini, kimlerden yardım aldıklarını hatırlamaya çalışırlar.

Donup hareketsiz kaldıklarında ne hissettikleri, yardım aldıklarında ne hissettikleri sorulabilir.

Yardım etme ve yardım almanın anlamı, yararları üzerinde soru-yanıt yöntemi ile konuşulur.

Çocuklar, kendi gerçek yaşamlarında ne gibi yardım alma/verme yaşantıları geçirdiklerini hatırlayıp, grupla paylaşmaya yönlendirirler.

Tartışma sırasında sorulabilecek bazı soru örnekleri:

- İnsan başkalarından yardım isterken ne söyleyebilir?

- İnsan kendisine yardım eden bir insana ne söyleyebilir?
- Kendisine yardım eden bir insan için ne yapılabilir?
- Başkalarından yardım almaya ihtiyaç duyduğumuz neler var?

ETKİNLİK 7

Durumdan Zorbaya (Yavaş ve Karakaya, 2022)

Uygulama Süreci: Katılımcılar 1,2,3,4...1,2,3,4 şeklinde sayar. Aynı rakamı söyleyen kişiler bir grup olur. Uygulayıcı daha önceden hazırladığı dramatik durum kartlarını gruplara dağıtır. Gruplar belirtilen durumları içeren bir canlandırma çalışması hazırlar. Canlandırma çalışmalarının üç dakikayı geçmemesi gerektiği hatırlatılır.

Durum Kartları: Fiziksel Zorbalık

Dilara 8 yaşındadır. Arkadaşı Ece'nin doğum gününde pastayı onunla beraber üfleme ister. Ece kendi doğum günü pastasını kimseyle paylaşmak istemez. Dilara arkadaşı üflemeden önce pastaya parmağını batırarak bozar. Dilara'nın yaşı da düşünülerek bu olay gülüşerek geçirilir. Ece'ye pastadan minik bir parmak izi olmasının tadını değiştirmeyeceği söylenir. Birkaç hafta sonra Dilara'nın okuldan bir telefon gelir. Dilara, bir arkadaşının ödev için hazırladığı maketini yırtmıştır. Gerekçe olarak şunu sunmuştur: Maketi çok beğenmiştir. Arkadaşından ödevini gösterdikten sonra maketi ona hediye etmesini istemiştir. Alamayınca da elinden çekiştirerek almaya çalışmış, sonrasında da maket yırtılmıştır.

Oyuncu 1: Dilara

Oyuncu 2: Ece

Oyuncu 3: Öğretmen

Durum Kartları: Sözel Zorbalık

Pelin 12 yaşındadır. Genel olarak sessiz, sakın ve içine dönük bir çocuk olarak görülür. Sınıf arkadaşı Gaye ise ilgi odağı olan, çevresine akranlarını toplamayı becerebilen bir çocuktur. Gaye ile Pelin sınıf içerisinde zaman zaman çeşitli nedenlerle bir araya gelseler de aralarında olumlu bir arkadaşlık ilişkisi gelişmemiştir. Gaye, Pelin'e "sümüksü" ismini takmıştır, yüzüne karşı da bunu söylemektedir. Pelin bu tavırlardan

kaçarak kurtulmaya çalıştıkça Gaye daha da üstüne gelmektedir. Pelin'in sınıfta bıraktığı defterinin kenarına ezik, sümüksü vb. kelimeler yazıp bununla da dalga geçmektedir. Diğerleri Pelin'e olanı görmekle beraber olaya karışmak istememektedir. Pelin'in annesi bir gün defterinde bu yazılardan birisini görene kadar rahatsız etmeye devam eder.

Oyuncu 1: Pelin

Oyuncu 2: Gaye

Oyuncu 3: Sınıftaki diğer öğrenciler

Oyuncu 4: Pelin'in annesi

Durum Kartları: Sosyal/ İlişkisel Zorbalık

Çağrı 9 yaşındadır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklardandır. Yarı zamanlı olarak bir uyum sınıfına da devam etmektedir. Sınıfta genel olarak Çağrı'ya karşı mesafe vardır. Çağrı bazı davranışları, tutumları ve olaylara farklı bakışları diğer öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Kimse Çağrı'yla aynı sırada oturmak istemez, dersteki bir konu hakkında söze alsa, ne dediğini anlamadıklarını ve kafalarını karıştırdıklarını söylerler, Çağrı'yla beraber yemek yemek istemezler, oyunlarına katılmak istediğinde ona küçük düşürücü sözler sarf ederler. Bir hafta başı Çağrı sınıf arkadaşlarından birisine özlediğini söyleyerek sarılmak ister. Arkadaşı Çağrı'yı iter. Çağrı ne olduğunu anlamayarak bir öfke nöbetine girer. Öğrenciler Çağrı'nın sınıftan atılmasını isterler.

Oyuncu 1: Çağrı

Oyuncu 2: Sınıftaki diğer öğrenciler

Uygulayıcıya Not:

1. Grupların sayısı çalışmada yer alan katılımcı sayısına göre değişiklik gösterebilir.
2. Dramatik durumlar örnek olarak verilmiş olup uygulayıcı tarafından çalışılan grubun yaş düzeyine ve gelişim özelliklerine göre düzenlemelere gidilebilir. En çok karşılaşılan akran zorbalığı olaylarına göre durumlar yeniden oluşturulabilir.

ETKİNLİK 8

Sözlerimi Geri Alsam (Hayata Destek Psikososyal Destek Uygulama Rehberi)

Süre: 45 dakika

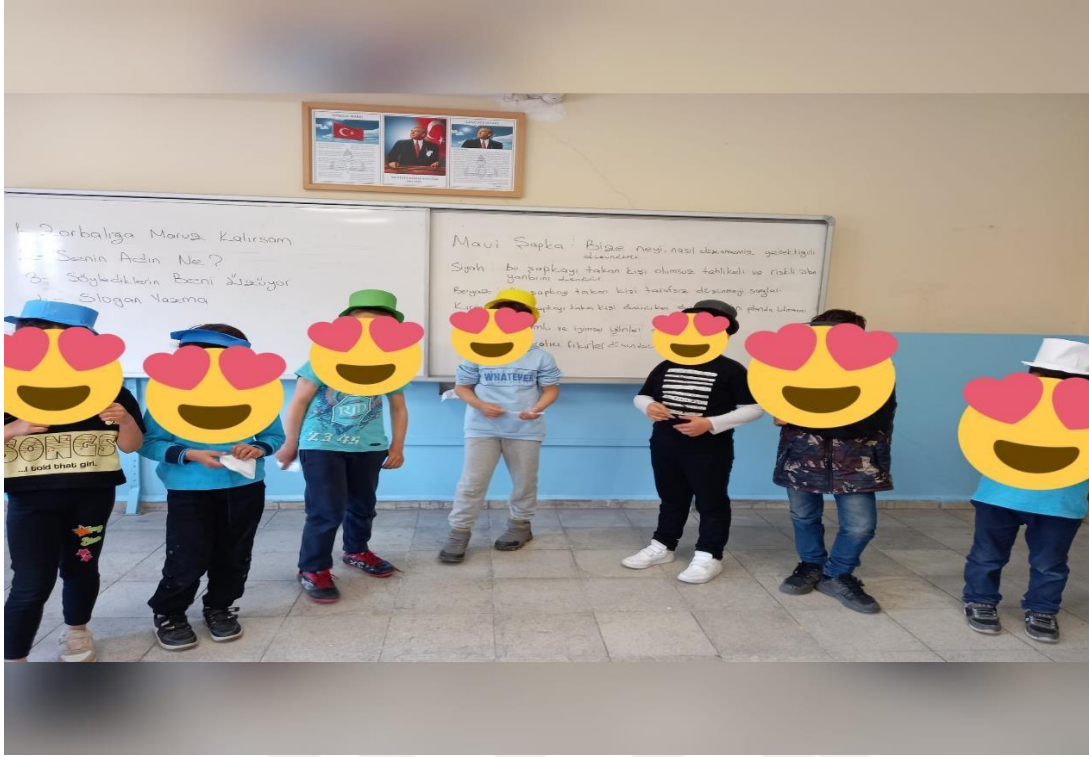
Amaç: Bu etkinliğin amacı, karşılıklı ilişkilerde hatalar yapıldığında neler olabileceği ve sonrasında nasıl telafi edilebileceği üzerine çocuklarla birlikte düşünmek ve konuşmaktır.

Açıklama: Bugüne kadar arkadaşlık üzerine ve iyi bir arkadaşlıkta neler olmalı üzerine konuştuk. Neler kaldı aklınızda, paylaşabilir misiniz? *(Çocuklardan cevapları alındıktan sonra)* Peki, bugünkü oyunumuza geçmeden önce size iki soru daha sormak istiyorum; bir arkadaşınız sizinle dalga geçince ne hissediyorsunuz? *(Çocuklardan cevapları alındıktan sonra)* Peki, diyelim ki siz bir arkadaşınızla dalga geçtiğinizde ne hissediyorsunuz? *(Çocuklardan cevapları alındıktan sonra)* Bazen arkadaşlarımıza, sevdiklerimize onları üzecek şeyler söyleyebiliriz. Bazen ise eğlenceli olduğunu düşündüğümüz için arkadaşlarımızla dalga geçeriz, isim takarız, mesela dört göz, şişko ya da inek, aptal gibi. Başka arkadaşlarımız da bazen bunu bize yapabilir, alay edebilir, isim takabilir. Bugün hem oyun oynayalım hem de biraz bunun üzerine konuşalım diyorum, ne dersiniz? Oynayacağımız oyun için 3'er kişilik küçük gruplara ayrılmamız gerekiyor, ben bir şey yapmayacağım, sizler birbirinizle anlaşarak gruplara ayrılmayı deneyebilirsiniz, bunu nasıl yapacağınıza birlikte karar verebilirsiniz. *(Çocukların küçük gruplara ayrılma süreci tamamlandıktan sonra)* Şimdi, ben her gruba bir plastik tabak, bir tüp diş macunu ve üç küçük çubuk dağıtacağım. *(Tüm malzemelerin dağıtımı bittikten sonra)* Şunu yapacağız; arkadaşlarımız bize söylediğinde kötü hissettiğimiz kelimeleri ya da biz arkadaşlarımıza söylediğimizde onların kötü hissettiği şeyleri kendi küçük grubunuzun içinde birlikte bulun ve her bulduğunuz kötü hissettiren kelime için tabağın içine diş macunundan biraz sıkın. Diş macununu bitirene kadar devam edebilirsiniz. Hazırsanız başlayabilirsiniz. *(Tüm çocuklar küçük grup çalışmasını bitirdikten sonra)* Şimdi ise şunu yapacağız; bu şekilde bir arkadaşımızı üzdüğümüzde ya da biz kendimiz üzüldüğümüzde bunu değiştirmek için bize söylendiğinde iyi hissedeceğimiz ya da biz söylediğimizde arkadaşımızın iyi hissedeceği kelimeleri/cümleleri düşünelim. Mesela, kırdığımız arkadaşımızdan özür dilemek gibi olabilir. Nasıl özür dileriz ya da başka neler söyleyebiliriz diye birlikte düşünün. İyi hissettiren kelimeleri/cümleleri de küçük

grubunuzda birbirinizle paylaşırken bu sefer elinizdeki çubuklarla bu sefer tabağın içindeki macunu dış macunu tüpüne geri koymaya çalışacaksınız. Zamanınız var, ben size durun diyeceğim, o zamana kadar devam edebilirsiniz. Hazırsanız başlayabiliriz. *(Yaklaşık on dakikalık bir zamandan sonra)* Yavaşça çalışmamızı bitirebiliriz.

Toparlama ve Değerlendirme: Çalışma bittikten sonra aşağıdaki soru ve yorumlar üzerinden çocuklarla birlikte değerlendirme yapılarak oturum sonlandırılabilir.

Bu etkinliğı yaparken, mesela kırıcı cümleleri düşünürken ve dış macunu tüpünü sıkarken neler hissettiniz? Peki, olumlu cümleler söylerken ve tabaktaki macunu tüpe geri koymaya çalışırken neler hissettiniz, zor muydu macunu tüpe geri koymak? *(Çocuklarla bir müddet bu konuda konuştuktan sonra)* Macunu sıkmak kolaydı ancak geri koymak çok daha zordu değil mi? Bu sizce ne anlama geliyor *(Çocuklardan yorumları alındıktan sonra)* Demek ki alay ederek, kötü sözler söyleyerek kırıcı olmak, kıldığımız şeyi düzeltmekten daha kolay. Hata yapıp kalp kıldığımızda durum hemen eskisi gibi olmuyor izler kalıyor, o yüzden en baştan kalp kırmamak en iyisi. Ancak bazen istemeden de olsa sevdiğimiz birini, bir arkadaşımızı üzdüğümüzde, kalbini kıldığımızda ondan özür dilersek ve hatamızı anlarsak yine de aynı macunun bir kısmını tüpe geri koyabildiğimiz gibi durumu düzeltebiliyoruz. Bazen bu uzun sürebilir, sabırlı olmamız gerekebilir. Ancak yaptığımız hatayı gerçekten kabul edersek ve onu bir daha yapmamaya çalışırsak ortadaki olumsuz durumu tamir edebiliriz. Ne dersiniz? Sizin böyle yaşadığınız bir durum oldu mu, yani bir arkadaşınızı kıldığınız ama özür dilediğinizde durumun daha iyi olduğu ya da sizi üzen bir arkadaşınızın sizden özür dilemesinden sonra durumun daha iyi olduğu? *(Çocuklardan yorumları alındıktan sonra)* Hepinize katılımınız ve yorumlarınız için teşekkür ederim.







EK 10: ÖZGEÇMİŞ

Rabia ŞENER

A EĞİTİM

Yüksek Lisans: Yalova Üniversitesi, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bölümü, 2023

Lisans: Yalova Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, 2020

B. MESLEKİ DENEYİM

27-01-2020 ASHB Stajyer

27-12.2022 MEB Ücretli Öğretmenlik (Özel Eğitim)

C. YAYINLARI

TEZDEN TÜRETİLEN YAYIN VE ESERLER

Şener, R. (2023). Educational Drama Program for Behavior Change in Children with Aggression Tendency and Peer Bullying in the Context of School Social Work. International Journal of Turcologia Dergisi, 18 (35): 18-27.

DİĞER YAYIN VE ESERLER

Şener, R. (2022). Toplumsal Cinsiyetin Ana Akımlaştırılması Açısından 2000-2020 Yılları Arasındaki Ulusal Kalkınma Planlarının İncelenmesi. Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi , 3 (1) , 94-113 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spshcd/issue/71000/1061665>