



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBA/KURBAN DAVRANIŞLARI,
BENLİK ALGILARI VE REHBERLİK İHTİYAÇLARININ
İNCELENMESİ**

Ahmet AYDEMİR

TOKAT

Haziran, 2014



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBA/KURBAN DAVRANIŞLARI,
BENLİK ALGILARI VE REHBERLİK İHTİYAÇLARININ
İNCELENMESİ**

Ahmet AYDEMİR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN

TOKAT

Haziran, 2014

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 05/06/2014

Tezi hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyadı

Ahmet AYDEMİR

İmza

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBA/KURBAN DAVRANIŞLARI,
BENLİK ALGILARI VE REHBERLİK İHTİYAÇLARININ
İNCELENMESİ**

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 05/06/2014

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan: Doç. Dr. Recep KOÇAK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN

Üye: Yrd. Doç. Dr. İsa TAK

İmzası



Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 28/05/2014 tarih ve 19/05 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Doç. Dr. Recep KOÇAK

Mühür
İmza



TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca, sürekli destek veren ve güçlü hissettiren, en başta, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN'e, sonra PDR Uzmanı Mahmut BIZANCIR'a ve çok kıymetli eşim Sevgi AYDEMİR'e teşekkür ederim; varlıkları bu tezin varlığına vesiledir.

Tez jürisinde yer alarak tezime son şeklini vermemde emeği geçen hocalarım Doç. Dr. Recep KOÇAK ve Yrd. Doç. Dr. İsa TAK'a; bu uzun süreçte yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen Ahmet GENÇ, Şeyma-Osman AMİL, Soner BUĞDAYLI, Nuh AKTEKİN, Abdülkadir BİLGİLİ ve tüm GELYAN ailesine; isimlerini tek tek yazamadığım ama emeklerini yok sayamayacağım tüm dostlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Ahmet AYDEMİR

Haziran, 2014

ÖZET

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBA/KURBAN DAVRANIŞLARI, BENLİK ALGILARI VE REHBERLİK İHTİYAÇLARININ İNCELENMESİ

AYDEMİR, Ahmet

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN

Haziran, 2014, xiii +117 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı; 8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti, eşyalara zarar verme ve cinsel), benlik algıları ve rehberlik ihtiyaçları (eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal) arasındaki ilişkiyi araştırmak ve cinsiyete göre farklılaşma durumlarını incelemektir.

Araştırmanın çalışma grubu 298 (%49.4) kız ve 305 (%50.6) erkek olmak üzere toplam 603 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada; zorbalık ve kurban düzeyini belirlemek için “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”, benlik algılarını belirlemek için “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği”, rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek için “Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu” kullanılmıştır.

Zorba/kurban davranışları, benlik algıları, rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkileri belirlemek için ‘Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği’ kullanılmıştır. Zorba/kurban davranışlarının, benlik algılarının ve rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde 't Testi' kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kısaca şöyledir:

Zorba/Kurban davranışlarının tüm alt boyutları ve toplam puan ortalamaları ile benlik algıları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır.

Kurban davranışlarının tüm alt boyutları ve toplam puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının tüm alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır.

Zorba davranışlarının fiziksel, sözel, izolasyon alt boyutları ve toplam puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının eğitsel, kişisel/sosyal alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Zorba davranışları söylenti yayma ve cinsel zorbalık alt boyutu puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Zorba

davranışları eşyalara zarar verme alt boyutu puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Benlik algıları puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının eğitsel, mesleki alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında negatif yönlü, kişisel/sosyal rehberlik alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır.

Kız ve erkek öğrencilerin fiziksel kurban, söylenti yayma kurban puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Erkeklerin puan ortalamaları kızlarınkinden daha yüksektir. Kurban davranışlarının diğer boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Kız ve erkek öğrencilerin zorba davranışlarının tüm alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ve erkeklerin puanları daha yüksektir.

Kız ve erkek öğrencilerin benlik algıları puan ortalamaları arasında kızların lehinde anlamlı düzeyde farklılık vardır.

Kız ve erkek öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu ve rehberlik ihtiyaçları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Erkeklerin daha fazla rehberlik ihtiyacı vardır. Kız ve erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları eğitsel ve mesleki alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Anahtar sözcükler: Zorbalık, Zorba, Kurban, Benlik algısı, Rehberlik ihtiyaçları

ABSTRACT**INVESTIGATION OF 8TH GRADERS BULLY / VICTIM BEHAVIORS, SELF-
PERCEPTION AND GUIDANCE NEEDS****AYDEMİR, Ahmet****Master, Institute of Educational Sciences****Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Rukiye ŞAHİN****June, 2014, xiii+117 pages**

The main purpose of this research is investigating the relationship between the eighth graders' bully / victim behaviors (physical, verbal, isolation, rumors, damaging goods, sexual) and self-perceptions and guidance needs (educational, vocational and personal/social) and also study whether their bully/victim behaviors, self-perceptions and guidance needs differentiate or not in terms of their gender.

49.4% of study group is female and 50.6% is male. The study group includes 298 female and 305 male students and consists of a total of 603 eighth graders.

In the study, "Bullying Reporting Questionnaire Adolescent Form" was used to determine the level of bullying and the victim, "Social Comparison Scale" was used to determine the self-perception and "Guidance Needs Identification Form" was used to determine guidance needs.

To determine the correlation between bully / victim behaviors, self-perception, and guidance needs the 'Pearson Product Moment Correlation Technique' was used. 't-test' was used to determine whether bully/victim behaviors, self-perceptions and guidance needs differentiate or not according to gender variable. The results in brief obtained from this study are as below:

There is negative significant correlation between all subscales of bully/victim behaviors and total point average and self-perception.

There is positive significant correlation between all subscales of victim behaviors and total point average and subscales of guidance needs and total point average.

There is positive significant correlation between physical, verbal, isolation subscales of bully behaviors and total point average and educational, personal/social subscales of guidance needs and total point average. There is positive significant correlation between spreading rumors and sexual bullying subscales of bully behaviors'

point average and personal/social subscales of guidance needs. There is significant positive correlation between damaging to goods subscale of bully behaviors' point average and personal/social subscale of guidance needs and total point average.

There is negative significant correlation between point average of self-perception and total point average of educational, vocational subscales of the guidance needs and total point average; on the other hand, there is positive significant correlation between mean of self-perception and personal / social subscales of guidance needs.

There is significant difference between the point average of physical victim, spreading rumors behaviors of male and female students. The point average of boys is more than the girls. There is no significant difference between other dimensions of victim behaviors according to gender variable.

There is significant difference between total point average of the all subscales of bully behaviors of female and male students, and the points of male students are more than female students.

There is significant difference in favor of girls between means of self-perceptions of male and female students.

There is significant difference between personal/social subscale of guidance needs and total point average of guidance needs of female and male students. The boys need more guidance than the girls. There is no significant difference between the point average of guidance needs educational and vocational subscales of girls and boys.

Key Words: Bullying, Bully, Victim, Self-perception, Guidance Needs

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| ETİK SÖZLEŞME..... | i |
| TEZ ONAY SAYFASI..... | ii |
| TEŞEKKÜR..... | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT..... | vi |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xii |
| KISALTMALAR..... | xiii |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| GİRİŞ | 1 |
| Araştırmanın Amacı..... | 4 |
| Problem..... | 4 |
| Alt problemler..... | 5 |
| Araştırmanın Önemi | 5 |
| Tanımlar..... | 7 |
| Sınırlılıklar | 8 |
| BÖLÜM II | 9 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 9 |
| ZORBALIK | 9 |
| Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık | 9 |
| Zorbalık..... | 10 |
| Zorba | 12 |
| Kurban | 14 |
| Zorba/Kurban..... | 16 |
| Zorbalık Türleri..... | 16 |
| Zorbalığın Sebepleri | 17 |
| Zorbalık ve Ergenlik Dönemi | 20 |
| Okullarda Zorbalık..... | 20 |
| Zorbalık ve Rehberlik Hizmetleri | 22 |

| | |
|--|----|
| Zorbalık ve Benlik | 23 |
| Zorbalık İle İlgili Araştırmalar | 24 |
| BENLİK ALGISI..... | 29 |
| Benlik ile İlgili Kavramlar | 29 |
| Benlik Kavramı..... | 29 |
| Gerçek Benlik | 32 |
| Benlik İmgesi..... | 32 |
| İdeal Benlik..... | 32 |
| Benlik Saygısı | 33 |
| Benlik Algısı | 34 |
| Sosyal Karşılaştırma Kuramı | 36 |
| Ergenlik Döneminde Benlik | 39 |
| Rehberlik İhtiyaçları ve Benlik Algısı | 39 |
| Benlik İle İlgili Araştırmalar..... | 41 |
| OKUL REHBERLİK HİZMETLERİ | 44 |
| Rehberliğin Tanımı | 44 |
| Rehberliğin Tarihçesi..... | 45 |
| Ülkemizdeki Rehberlik Anlayışının Gelişim Süreci | 46 |
| Rehberlik Hizmetleri..... | 47 |
| İlkokul ve Ortaokullarda Rehberlik Hizmetleri | 48 |
| Sorun Alanlarına Göre Rehberlik Hizmetleri | 49 |
| Mesleki Rehberlik..... | 49 |
| Eğitsel Rehberlik..... | 51 |
| Kişisel - Sosyal Rehberlik..... | 51 |
| Rehberlik İhtiyaçları | 53 |
| Rehberlik İhtiyaçları ve Program Hazırlama | 55 |
| Rehberlik İle İlgili Araştırmalar | 56 |
| BÖLÜM III | 59 |
| YÖNTEM | 59 |
| Araştırma Modeli..... | 59 |
| Evren ve Çalışma grubu..... | 59 |
| Veri Toplama Araçları | 62 |

| | |
|---|-----|
| Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu | 62 |
| Sosyal Karşılaştırma Ölçeği..... | 63 |
| Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu..... | 64 |
| Verilerin Toplanması | 66 |
| Verilerin Analizi | 66 |
| BÖLÜM IV | 67 |
| BULGULAR..... | 67 |
| Zorba/Kurban Davranışları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular | 68 |
| Zorba/Kurban Davranışları ve Rehberlik İhtiyaçları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .. | 70 |
| Benlik Algıları ve Rehberlik İhtiyaçları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular..... | 74 |
| Zorba/Kurban Davranışları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular | 75 |
| Benlik Algıları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular | 79 |
| Rehberlik İhtiyaçları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular..... | 80 |
| BÖLÜM V | 82 |
| TARTIŞMA | 82 |
| 8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları ve benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? | 82 |
| 8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları ve rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? | 85 |
| 8. sınıf öğrencilerinin benlik algıları ile rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? | 86 |
| 8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? | 87 |
| 8. sınıf öğrencilerinin benlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?..... | 88 |
| 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? ... | 89 |
| BÖLÜM IV | 90 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 90 |
| Sonuç | 90 |
| Öneriler | 91 |
| KAYNAKÇA..... | 94 |
| EKLER..... | 112 |
| EK-1 Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu | 112 |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| EK-2 Sosyal Karşılaştırma Ölçeği..... | 115 |
| EK-3 Rehberlik İhtiyaçları Formu..... | 116 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 118 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 3.1 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayısal dağılımı | 59 |
| Tablo 3.2 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin 7.sınıf yılsonu başarı puanları | 60 |
| Tablo 3.3 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin anne öğrenim durumları | 60 |
| Tablo 3.4 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin baba öğrenim durumları | 61 |
| Tablo 3.5 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin anne baba durumları | 62 |
| Tablo 4.1.Zorba/kurban davranışları ve benlik algıları arasındaki ilişki | 68 |
| Tablo 4.2. Zorba/kurban davranışları ve rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişki | 70 |
| Tablo 4.3. Benlik algıları ve rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişki | 74 |
| Tablo 4.4.1. Kız ve erkek öğrencilerinin kurban puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları | 75 |
| Tablo 4.4.2. Kız ve erkek öğrencilerinin zorba puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları | 77 |
| Tablo 4.5. Kız ve erkek öğrencilerinin benlik algıları puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları | 79 |
| Tablo 4.6. Kız ve erkek öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları | 80 |

KISALTMALAR

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu: TÜBİTAK

Scholl Bullying and Common Healty Symptoms: SBCHS

Psikolojik Danışma ve Rehberlik: PDR

Rehberlik Araştırma Merkezi: RAM

Amerika Birleşik Devletleri: ABD

Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Kalite Güvencesi Kurulu: CACREP

Amerikan Kişisel ve Rehberlik Derneği: APGA

Amerikan Psikolojik Danışma ve Gelişim Derneği: AACD

BÖLÜM I

GİRİŞ

Fiziksel ve psikososyal sağlığı tüm dünya ülkelerinde tehdit eden zorbalık; dil, din, ırk, sosyo-ekonomik durum fark etmeksizin her ortamda ve her an karşılaşılabilecek bir sorundur (Özdiñer-Arslan ve Savaşer, 2009). Medyadaki şiddet olayları, çocuk ve gençlerdeki intihar davranışının artması, insan ve çocuk hakları ile ilgili bilincin artması, zorbalık konusuna ilginin artmasında etkili olmuştur (Smith ve Brain, 2000). Medya organlarında okul zorbalığı ile ilgili olayların sıkça konu edilmesi, Türkiye’de de konuya karşı giderek artan bir duyarlılık oluşmasını sağlamış ve böylece bilimsel araştırmalar başlamıştır (Çinkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003).

Yurtdışında 1950’li yıllardan itibaren akran baskısı daha çok risk alma davranışları, anne baba etkisi, sigara içme konularıyla beraber ele alınmış ve üzerine araştırmalar yapılmıştır (Çiğdemoğlu, 2006). Üzerinde özellikle Dan Olweus’un çalıştığı zorbalık olaylarına karşı asıl ilgi 80’li yılların başında oluşmuş ve artarak devam etmiştir (İrfaner, 2009).

Zorbalık, öğrencileri okuldan tamamen uzaklaştıran bir etken olmasa da, okulun öğrenciler tarafından korku duyulan bir yer olarak algılanmasında çok etkilidir; bu algılamanın önemli sorunlara yol açtığı, eğitim ve öğretimi olumsuz etkilediği de açıktır (Satan, 2006). Okulda akranları tarafından doğrudan, dolaylı, fiziksel ve sözel olarak taciz edilmiş çocukların varlığı pek çok çalışma ile ortaya konmuş, yadsınamaz bir gerçektir (Salmivalli ve arkadaşları, 1996; akt. Andreou, 2001). Öğrenciler arasında zorbalığın yaygın olduğunu, öğrencilerin bir eğitim öğretim döneminde birden fazla zorbalığa maruz kaldığını gösteren araştırmalar oldukça çoktur (Özkan ve Çifci, 2010).

TÜBİTAK desteğiyle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinin 12 farklı bölgede 59 liseden 9 bin 564 öğrenci ile yüz yüze görüşerek yaptığı araştırmada; öğrencilerin %60.9’u her gün şiddet gördüğünü; %28’i en az bir kere şiddete maruz kaldığını ve yalnızca %10’u şiddet görmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %50’si yaklaşık olarak her gün, %34’ü de en az bir kez şiddet uyguladığını; %16’sı da şiddet hiç uygulamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 26’sı fiziksel, %13’ü dışlanma, %35’i eşyalara zarar verme, %20’si de cinsel şiddete maruz kalmaktadır. Şiddet uygulayan öğrencilerin %29’u alay etme, %18.3’ü fiziksel, %13.6’sı dışlama, %6.7’si eşyalara zarar verme, %12.1’i de cinsel şiddet uygulanmıştır. Şiddet uygulamalarında

kız öğrencilerin ortalamaları, erkek öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşüktür. Şiddeti en fazla uygulayan ve maruz kalanlar da erkeklerdir. Özönder, Sağlam ve Aksoy (2005) Türkiye genelinde yedi coğrafi bölgeden 1136 ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, öğrencilerin %47'sinin sözlü tacize uğradığı, %26'sının fiziksel tacize uğradığı, %27'sinin cinsel tacize uğradığı sonucuna varmışlardır.

Rigby (2003) zorbalığın fiziksel, sosyal, psikolojik ve akademik etkilerini hem zorba hem de mağdurların ileriki yaşlarında da hissedeceklerini tespit etmiştir. İngiltere'de yaşları 8-9 olan 3000 öğrenci ile yapılan genel sağlık taramasında zorbalığa maruz kalmış olan öğrencilerin %4'ünün uyku problemi yaşadığı, %4'ünün üzüntülü olduğu, %2'sinin sık sık baş ve karın ağrısı şikâyeti olduğu, %2'sinin altını ıslattığı bulunmuştur (Scholl Bullying and Common Healty Symptoms, 1996; akt. Fleming, Towey ve Limber, 2002). Ergenlik döneminde yaşanan depresif belirtiler ve kaygı yüksekliği gibi problemler gösterme, akran zorbalığına maruz kalma ile ilişkili olan durumlardır ve bu durumlarda özellikle erkek ergenler fiziksel saldırılara daha fazla maruz kalabilir (Şirvanlı-Özen, 2010). Zorbalar çocuklukta yaşanan bu sürecin getirdiği stres ve zararları yetişkinlikte de yaşar (Farrington, 1993; akt. Ahmed ve Braithwaite, 2004).

Zorbalık öğrenciler üzerinde bireysel anlamda önemli bir soruna yol açtığı gibi okul atmosferi üzerinde de zarar verici etkiye sahiptir (Olweus, 1993). Şiddetin engellenmesine yönelik strateji ve eylem planları MEB, TÜBİTAK ve UNESCO gibi kurumların desteği ile hazırlanması (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006), eğitim kurumlarının güvenli öğrenmeyi sağlamanın devletın temel eğitim politikası haline geldiğini gösterir (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009).

Her okul zorbalıkla mücadele konusunda farkındalık ve anlayışı geliştirici programlar yürütmelidir. Devlet kurumları, yerel eğitim otoriteleri ve okullar okuldaki zorbalık oluşumunun öğrencilerin eğitim deneyimlerinde sindirme, mutsuzluk ve korku olmaması için öğrencilere destek vermelidir (Lee, 2005). Smith ve Sharp (1994, akt. Fleming, Towey ve Limber, 2002) ilkokullarda zorba/kurban sorunu ile ilgili bir program yürütmüş ve zorbalığa maruz kalma şikâyetlerinde %17'lik azalma saptamışlardır. Uzun vadede kalıcı izler bırakan akran zorbalığı konusunda tüm okul öğeleri için eğitici ve onların farkındalığını artırıcı programlar uygulanmalıdır.

Zorbalık önleme programlarının zorbalık için risk faktörleri bilinerek planlanması çok önemlidir (Kapçı, 2004). Zorbalık davranışının incelenmesinde var olan durumu irdelemenin yanında risk faktörleri de tespit edilerek asgariye düşürülmelidir. Benlik algısı ve rehberlik ihtiyaçları ile zorba-kurban olma durumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi hem risk değerlendirmesi hem ihtiyaçların belirlenmesi açısından zorba-kurban literatürüne katkıda bulunacak ve alanda yapılabilecek çalışmalar için de bir ışık tutacaktır.

Benlik algısı her gelişim döneminde olduğu gibi ergenlik döneminde de önemlidir. 12-14 yaş arasında benlik saygısının basitçe incinebilmesi, birçok gencin erken ergenlik dönemine yetersizlik duygusu ve olumsuz benlik imajı ile girmesine neden olabileceğinden, müdahale için uygun bir dönemdir (Simmons, Rosenberg ve Rosenberg, 1973; akt. Morganet, 2005). Olumsuz benlik algısına müdahale edilmelidir; çünkü olumlu benlik algısına sahip insanlardan oluşan toplumların, toplumsal ilişkileri ve toplumsal ilişkilerin en önemlisi arkadaşlık ilişkileri de sağlıklı olur. Sevilen, sayılan kendi yeteneklerini fark eden, kendini değerli hisseden bireyler okul ve aile ortamında başarıyı yakalayarak bunu arkadaşlık ilişkilerine yansıtır. Keefe ve Berndt de (1996, akt. Şahin, Basım ve Çetin, 2009) yaptıkları çalışmada benlik saygısı ile arkadaşlık ilişkilerinin sürekliliği ve kalitesinin pozitif yönlü ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Ergenlik döneminde benlik ve benlik kavramlarının gelişiminde bireylerin kendine dair değerlendirmeleri ve çevre ile etkileşimi belirleyiciyken (Kesici, 2007) aile faktörü de önemli bir yere sahiptir. Anne baba arasındaki ilişki ve iletişim durumu, kardeş sayısı, anne babanın çocuklarına gösterdikleri ilgi, anne babanın meslekleri, ailenin sosyoekonomik durumu benlik gelişimine etki eden durumlardır. Ayrıca anne babanın olumlu benlik algısına sahip olması çocuklarının da benlik algısını olumlu etkileyecek özellikle ergenlik dönemini sağlıklı bir şekilde geçirmesine destek sağlayacaktır. Ergenlik döneminde birey kendisi hakkında bilgiye ulaşmak adına çok fazla çaba harcar. Bu çabalarda başarılı olunursa kimlik edinme sağlanır; başarısız olunursa rol karmaşası yaşanır. Okullardaki rehberlik faaliyetleri öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini ve kendilerine yönelik olumlu bakış açısı kazanmalarını sağlamayı amaç edinirken gerçekçi ve olumlu benlik algısı geliştirmelerini destekler.

Okul rehberlik servisinin ihtiyaçları analiz ederek, yapılandırılmış programlarla, zorbalık ve benlik algısı konusuna eğilmesi; öğretmen, veli ve öğrencilerin rehberlik

servisi ile bağlantılarının kuvvetlenmesini ve rehber öğretmenin yapıcı çözümler üretmesini sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Akran zorbalığı, ülkemizde giderek artış göstermekte ve tehlikeli boyutlara ulaşmaktadır. Bu artıştan en çok etkilenen ve ciddi boyutlarda tehdit altında kalan eğitim kurumlarıdır. Genel olarak saldırganlığın önlenmesine yönelik çalışmalar devam ederken, toplumun her kesimini yakından ilgilendiren eğitim kurumlarındaki zorbalığın önlenmesine katkı sağlayacağı düşünülen araştırmada; ergenlerin (8. sınıf öğrencilerinin) akran zorbalığı davranışını, benlik algılarını ve rehberlik ihtiyaçlarını cinsiyetleri açısından incelemek ve değişkenler arasındaki korelasyonları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Problem

Ülkemizde, öğrenciler arasında şiddet ve zorbalığın giderek arttığı ve yaygınlaştığına dair araştırmalar (Dölek, 2002; Satan, 2006; Pişkin, 2006; Kocaşahan, 2012) yapılmaktadır. Bu araştırmaları medyada çıkan haberler de desteklemektedir. Okullarda yaşanan şiddet ve zorbalık olaylarının verdiği zarar ve kaybın boyutu ciddiye alınması gereken seviyelere ulaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı da okullarda yaşanan şiddet olaylarını dikkate almış ve okullardaki şiddeti önlemeye, okul ortamını daha güvenli yapmaya yönelik “Okullarda Şiddetin Önlenmesi Strateji ve Eylem Planı” adı altında bir çalışma başlatmıştır.

Önleme çalışmalarının yapılacağı en ideal yer olan okullarda, okul psikolojik danışmanları güvenlik oluşturma, olumlu geri bildirim verme ve alma, risk alma etkinlikleri ile duyguları açığa vurma ve dile getirme becerilerini içeren yapılandırılmış bir kendilik değerini artırma programı hazırlayabilir (Pişkin, 1999). Kendilik değeri oluştuktan sonra değişmesi zor olan yargılar olduğu için önleme çalışmaları çok önemlidir (Göller, 2004).

Çocuğun sahip olduğu benlik ile sınıf içi davranışları, öğretmen ve okul yönetimine karşı tutumu ve gruba katılma arasında güçlü bir ilişki vardır; yani benlik kavramı okula uyumu etkiler (Haynes, 1990; akt. Köksal-Akyol, 2002). Eğitimde başarı gibi önemli davranışsal sonuçları açıklamada, kişinin kendini olumlu veya olumsuz açıdan görme eğilimi dikkate alınması gereken bir noktadır (Dönmez, 1983, akt. Tunç,

2011). Okul içinde öğrencinin kendini ve arkadaşlarını nasıl algıladığı sosyal rekabet için önemlidir (Salmivalli, Haanpaa ve Peets, 2005). Monteil'e (1989, akt. Bilgin, 2003) göre okul performansını diğer öğrencilere göre düşük bulan bireyler, kendini farklı alanlarda öne çıkarma stratejileri geliştirirler.

Bu noktada, öğrencilerin akran zorbalığı davranışı, kendilik algıları ve ilişkili değişkenlerin ortaya konulması; rehberlik servisinin ihtiyaca yönelik çözüm yolları üretmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmada; 8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban olma düzeyleri, benlik algıları ve rehberlik ihtiyaçları arasında bir ilişki olup olmadığı ve 8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban olma düzeylerinin, benlik algılarının ve rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Alt problemler

- 1) 8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları ve benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) 8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları ve rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) 8. sınıf öğrencilerinin benlik algıları ile rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) 8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) 8. sınıf öğrencilerinin benlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Geçmişten günümüze kadar sık sık karşılaştığımız sorunlardan biri olan şiddet, ülkemizde de özellikle 2000'li yıllardan itibaren gündemdedir (Alkan, 2007). Kişilerarası ilişkiler başta olmak üzere, bireylerin hayatlarının her anını etkileyen, yaşam kalitesinin düşmesine sebep olan öfke ve şiddet, toplumsal ve bireysel olarak

hayatımızdaki edindiği yer itibariyle birçok araştırmayı beraberinde getirmiştir (Haskan ve Yıldırım, 2012).

Genel suç oranının özellikle çocuklar arasında hızla tırmanması ise okullarda şiddet konusuna dikkat çekilmesini sağlamıştır (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Çünkü erken yaşlarda karşılaşıldığında kalıcı ve olumsuz izlere neden olabilen şiddet, okul hayatında pek çok öğrenci için mutsuzluk, okula devamsızlık, akademik başarısızlık ve uyum problemleri demektir (Şirvanlı-Özen, 2010). TÜBİTAK desteğiyle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinin 12 farklı bölgede 59 liseden 9 bin 564 öğrenci ile yüz yüze görüşerek, liselerde şiddeti araştırdığı projenin yöneticisi Pişkin'e (2012) göre, okulda şiddet gören çocuklar şiddetin sıklığı ve yoğunluğuna göre psikolojik sorunlar gösterebilir; okula devam etmek istemezler ve akademik başarı düşer. Pişkin (2012), okulda şiddet uygulayan çocuklarınsa okuldan sonra da bu davranışlara devam ettiğini ve bu çocukların hapse girme ihtimallerinin diğerlerine göre dört kat daha fazla olduğunu vurgulamıştır. Bunların önüne geçmek isteyen birçok ülke, okullarında güvenli bir eğitim ortamı oluşturmayı eğitimin önceliği haline gelmiştir.

Birçok Avrupa ve Pasifik ülkesinde sosyal politika sorunu haline gelmesine rağmen, okullardaki şiddetin gölgesinde kalan ve birkaç istisnai durum dışında araştırmacıların dikkatini çekmeyen okul zorbalığı da aktif bir araştırma konusudur (Olweus, 1993). Etkisi yaşam boyu devam eden zorbalık, okul çevresini öğrencilerin güvenliğini ve öğrenim şartlarını olumsuz yönde etkileyen küresel bir olaydır (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009).

Türkiye'de okullarda zorbalığın önemli bir sorun olduğu, basında çıkan haberler ve yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Pişkin ve Ayas, 2011). İtme, tekme ve yumruk atma, silah veya bıçakla saldırma gibi bedensel zorbalıklar; sözel kaba şakalar, tehdit, alay etme gibi sözel zorbalıklar; ayrımcılık, aşağılama, eşya veya para alma gibi duygusal zorbalıklar; taciz, cinsel içerikli sözler gibi cinsel zorbalıklar en çok bilinen ve karşılaşılan zorbalık türleridir (Elliot, 1997).

Zorba/kurban davranışları okulda hoş karşılanmayan, okulun görev ve ilkeleri ile uyuşmayan davranışlardır ve önlemek için tüm okulu kapsayan çalışmalar yapılmalıdır. Uygun bir müdahale programı ile okullardaki zorbalık sorunu ve kurbanların sorunları önemli ölçüde azaltılacaktır. Takış'ın (2007) ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı zorbalık

davranışlarıyla baş edebilme becerisi kazandırmaya yardımcı olacak yaşantılar sağlamaya yönelik, bilgilendirme ve etkileşime dayalı hazırladığı programı denediği araştırmasında, uygulanan programın etkili olduğu, zorba ve kurban sayılarında azalma görüldüğü sonucuna varılmıştır. Okulda bu çalışmaların yapılmasındaki temel görevli okul psikolojik danışmanıdır (Pişkin, 2006). Yani okullarda psikolojik danışmanlar zorba davranışlarla baş etme programları uygulayarak olumlu sonuçlar alabilirler.

Ancak çeşitli sorunların sebebi veya sonucu olan, etkisi gün geçtikçe arttığı için araştırmalara sıkça konu olan zorbalığın karmaşık yapısı somut çözümler bulunmasını engellemektedir. Ülkemizde zorbalığın türleri, sıklığı, sebepleri, gerçekleştiği alanlar ve zamanlar, aile yapısı, sosyo ekonomik durum ve cinsiyet üzerine yapılan çalışmalar zorbalığın genel durumu hakkında bilgi sağlamaktadır. Ancak Kapcı'ya (2004) göre zorbalık davranışları demografik değişkenlerden ziyade psikolojik değişkenlerle ilişkilidir ve zorbalığı önleme programlarının zorbalık için risk faktörleri bilinerek planlanması çok önemlidir. Bu noktada kişilik özelliklerinin zorbalığı açıklamada ve önlemede önemli olduğunu söylenebilir. Zorbalık ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar da az sayıdadır.

Okullarda zorbalığın önlenmesinde program hazırlamanın merkezinde bulunan rehber öğretmenler için zorba ve kurbanların rehberlik ihtiyacını gösteren araştırmalara da rastlanmamıştır. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenin, bu öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını bilmesi, psikolojik danışma, rehberlik ve grup rehberliği çalışmalarına yön vermesinde yardımcı olacaktır ve bu hizmetlerinin başarısını artıracaktır.

Genel olarak bu araştırma ile; öğrencilerin zorba/kurban olma düzeyleri, benlik algıları ve rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin bilinmesi ve elde edilen bulgular yoluyla anne-baba ve eğitimcilere, kuramsal ve uygulamalı çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Çalışmanın bu yönüyle ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tanımlar

Zorbalık: Bir öğrenci veya öğrenci grubunun, kendilerinden güçsüz ve kendini koruyamayacak durumda olan öğrencileri kasten ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan saldırganlık türüdür (Pişkin, 2002).

Zorba: Fiziksel veya psikolojik olarak kendisinden güçsüz olan akranların, kasıtlı ve sürekli rahatsız eden öğrenci veya öğrenci gruplarıdır (Pişkin, 2002).

Kurban: Kendilerinden daha güçlü olan öğrenci ya da öğrenci gruplarının zorbaca kabul edilen söz ve davranışlarına maruz kalan öğrenci veya öğrenci gruplarıdır (Pişkin, 2002).

Benlik algısı: Bir bireyin, çevresinde gördüğü çeşitli özelliklerin kendisinde bulunma derecesi hakkındaki yapmış olduğu değerlendirmelerinin tümüdür (Kuzgun, 1983).

Rehberlik: Bireyin, kendini anlamasını, çevresini tanımasını ve kendini gerçekleştirmesini, profesyonel ve sistematik bir yardım sürecinde sağlayan hizmetlerdir (Kuzgun, 1997).

Mesleki rehberlik: Öğrencilerin meslekleri tanıyarak kendilerine uygun olanı seçmeleri, seçtikleri bu mesleklere hazırlanarak mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri amacıyla verilen yardım hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2005).

Eğitsel rehberlik: Bireyin ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitim alanını seçmesine ve seçtiği alanda başarılı olması amacıyla yapılan yardımlardır (Kuzgun, 1997).

Kişisel/Sosyal rehberlik: Bireylerin eğitsel ve mesleki problemleri dışında olan; duygu düşünce ve sosyal ilişkilerdeki davranışlarından doğan problemlerine yönelik yapılan rehberlik ve psikolojik danışmalardır (Tan , 2000).

Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen bulgular çalışma grubu ile sınırlıdır. Bu araştırmada elde edilecek veriler akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu, benlik algısı ölçeği ve rehberlik ihtiyaçları belirleme ölçeği formlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan akran zorbalığı, benlik algısı ve rehberlik ihtiyaçları kavramlarının kuramsal açıklamalarına ve yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

ZORBALIK

Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık

Bir kişi tarafından rahatsız edici davranış ya da bir saldırı ile karşı karşıya olduğunda, yapan kişiye karşı saldırganlık eğilimi gösterilebilir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998). Saldırganlık, bir kişiye veya bir varlığa zarar ve acı vermek için yapılan davranıştır (Kağıtçıbaşı, 2004) ve şiddet ve zorba davranışları içine alan semsiye bir kavramdır (Pişkin, 2002).

Kuramsal yaklaşımlar, saldırganlığı ve saldırgan davranışların kaynağına ilişkin görüşleri ikiye ayırırken; birinci görüş saldırganlığın içgüdüsel ve dürtüsel olduğunu, ikinci görüş toplumsal olduğunu kabul eder (Köknel, 2000). Balcıoğlu, (2000) saldırganlığın korunma, beslenme ve cinsellik içgüdülerinin altında yatan ve bu içgüdüleri bütünleyen, bütün canlıların ortak yanı olan bir alt içgüdü olduğunu söylemiştir. Ama davranışların saldırgan olarak ayrışmasında kabul edilen açık, net bir görüş yoktur (Öğülmüş, 1995). Şiddet ise kızgınlık, öfke, düşmanlık, kin ve nefret gibi duyguların öne çıktığı saldırganlık şeklidir (Köknel, 2000). Pişkin (2006) fiziksel olarak ciddiye varan boyutlarda arkadaşları veya aile bireyleri ile kavga eden, eşyalara tamiri zor zararlar veren, basit nedenler içeren olaylara şiddetli bir öfkeyle karşılık veren, tehditleri ölümcül şiddet uygulamaya, kendine zarar vermeye veya intihar etmeye dair ipuçları veren, silah, kesici alet gibi tehlikeli araçlara sahip olan veya kullanan öğrencilerin şiddetin yakın işaretlerini taşıdıklarını belirtmektedir. Şiddet; fiziksel şiddetin yanı sıra, kabadayılık ve beden kuvvetini de kullanarak kasıtlı bir şekilde birine rahatsızlık veya fiziki zarar vermedir (Ögel, Tarı ve Eke, 2006). Fiziksel zararlar bıçak, silah gibi bir nesne ile ciddi şekilde yaralama şeklinde de olabilir (Olweus, Limber ve Mihalic, 1999). Şiddetteki fiziksel güç kullanımının ağırlıklı olması, şiddetin saldırganlıkla ayrıldığı noktadır (Kılıç, 2009).

Zorbalık, belirli bir zaman aralığında okulda bir öğrenci veya öğrenci grubunun, bir başka öğrenciyi tekrarlayan olumsuz hareketlerle mağdur etmesidir (Olweus, 1993). Tanımda geçen olumsuz hareketler kavramı sözel, fiziksel ve dolaylı eylemleri içerdiği için zorbalığı diğer tartışma ve sürtüşmelerden ayırır (İrfaner, 2009). Zorbalık fiziksel olmayan boyutlarıyla şiddetten ayrılırken, zorbalığın fiziksel boyutu aynı zamanda şiddettir (Pişkin, 2002). Yani zorbalık sadece fiziksel olarak ortaya çıkmaması tarafı ile şiddetten ayrılır (Gökler, 2007). Yapılan hareketlerdeki zarar verme amacı da davranışın saldırgan olarak nitelendirilmesindeki ölçüttür ve niyet önemlidir (Kılıç, 2009). Kazara verilen zararlar ve süreklilik göstermeyen fiziksel ve sözel saldırılar zorbalık olarak kabul edilmez (Kağıtçıbaşı, 2004).

Sullivan ve diğerleri (akt. İrfaner, 2009) saldırgan hareketlerin zorbalık olabilmesi için; zorbanın mağdurdan güçlü olması, zorbalığın sistematik, planlı ve gizli yapılması, bir kez yapıldıktan sonra devam etmesi, belli bir zaman diliminde gerçekleşmesi, mağdurun fiziksel, duygusal ve ruhsal olarak zarar görmesi, zorbalık hareketinin duygusal ya da ruhsal boyutunun bulunması şartlarını temel almıştır. Olweus (1999) bedensel ve zihinsel güçleri birbirine yakın olan kişilerin tartışma ve kavgalarını zorbalık değil saldırgan davranış olarak değerlendirmiştir. Dölek de (2002) Olweus gibi, güçleri fiziksel ve ruhsal olarak eşit olan çocukların münakaşasını zorbalık değil, saldırganlık kapsamında değerlendirmiştir. Zorbalığın sözel ve duygusal zorbalık davranışı, zorbalığı şiddetten ayırırken; tekme atma, vurma, dövme gibi fiziksel boyutları şiddet olarak kabul edilir (Pişkin, 2002).

Zorbalık

Öğrenci ile okul arasındaki bağı zayıflatan, öğrencileri okuldan soğutan ve öğrenci ile okul arasına mesafe koyan en önemli etken, okul yaşamındaki olumsuz yaşantılar ve zorbalık olaylarıdır (Pişkin ve Ayaş, 2005). Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık, yaklaşık olarak 30 yıldır okullarda yaşanan bir sorun olarak kabul edilmiştir (Roland ve Galloway, 2002). Zorbalık, okulların tarihi ile var olmasına rağmen eğitimcilerin dikkatini, zorbalığın görülme sıklığı ve etkilerini ortaya koyan Roland ve Olweus'un çabalarıyla, yeni yeni çekmiştir (Lee, 2005). İlk çalışmalar, okulda mağdur olan çocukların sorunlarının Norveç'te bir kriz haline gelmesi; 1982'de de 3 erkek öğrencinin okuldaki mağduriyetlerinden dolayı intihar etmesi ve Norveç Eğitim

Bakanlığı'nın ülke çapında zorbalıkla mücadele için harekete geçmesiyle başlamıştır (Olweus, 1993). Bu ulusal etkinlik, Dan Olweus ve arkadaşlarının araştırmalar yaparak zorbalığı önlemek için program geliştirmelerini ve sistematik olarak uygulamalarını sağlamıştır (Alikashifoğlu ve Ercan, 2007).

Çalışmaların başında Olweus tarafından okul zorbalığını tanımlamak için; bir grup tarafından yapılan şiddeti ifade eden “mobbing” sözcüğü kullanılmış; ancak 1980’li yıllarda mobbing kavramının okul zorbalığını tam ifade etmemesinden ötürü “bullying” kavramı kullanılmaya başlamıştır (Kılıç, 2009). Bullying teriminin Türkçe’de tam karşılığı olmadığı için en yakın anlamıyla kabadayılık, zorbalık (Alikashifoğlu ve Ercan, 2007), şiddet veya vandalizm terimleri kullanılmaktadır (Öğülmüş, 1995). Zorbalık, güçlü olan tek bir kişi veya grubun sistematik, birden çok ve kasıtlı şekilde başkasına zarar vermesi (Hazler, 1996); güç ve tacizin doğrudan, dolaylı, fiziksel ve sözel olarak bir bireye arka arkaya uygulanmasıdır (Andreou, 2001). West (1995) zorbalığı, bir çocuk grubunun başka bir çocuğa karşı tekrarlayan davranışlarla acı ve strese sebep olan güç kullanması şeklinde tanımlar.

Akran zorbalığı kasıtlı, sürekli, duygusal, sözel ve fiziksel olarak zarar veren davranışlardır (Özkan ve Çifci, 2010). Zorbalık sadece fiziksel saldırganlıktan ibaret değildir; duygusal incinmelere yol açan kelimeler, eylemler, sosyal dışlama yoluyla kendine güven ve benlik saygısına zarar verme de zorbalıktır (Hazler, 1996; Roffey, 2000; akt. Reid, Monsen ve Rivers, 2004). O yüzden zorbalık; niyet, zarar, tekrarlanma, süre, güç dengesi ve mağdurun eylemlerinin provokasyon olup olmadığı noktalarından kapsamlı bir çerçeve çizilerek tanımlanmalıdır (Farrington, 1993; akt. Lee, 2005).

Pişkin (2002) saldırganlığın bir türü olarak ele aldığı okul zorbalığını, kendini koruyamayacak kadar güçsüz olan öğrencilerin daha güçlü bir veya birden daha fazla öğrenci tarafından kasten ve sürekli rahatsız edilmesi olarak tanımlar ve zorbalığın para ve eşyaları zorla alma, alacağına dair tehditte bulunma, eşyalarına zara verme gibi davranışsal boyutta da ortaya çıkabileceğini savunur. Olweus (1991) zorbalığı kışkırtma eyleminin olmadığı bir saldırganlık olarak tanımlarken, kurbanın fiziksel ve psikolojik olarak zorbaya karşı kendini güçsüz hissetmesi; zorbanın davranışının sürekli olması; davranışların kasıtlı, saldırgan olması ve zarar verme amacı gütmemesini zorbalık eyleminin üç temel ölçütü kabul etmiştir. Satan’a (2006) göre de zorbalık kavramındaki

kasıt, süreklilik ve güç dengesizliği, zorbalık davranışının değerdendirilmesinde önemli öğelerdir.

1980’li yıllarda çalışmalara başlayan Olweus (1993), çalışmalarına devam ederken bireysel şiddeti de akran zorbalığının içine almıştır. Zorbalıkta baskın birey mağduru sıkıntıya sokmak için, art arda olumsuz davranışlar sergiler (Olweus, 1991). Tek seferlik bir eylem olmayan zorbalık, başka amaçlara hizmet etmez, çünkü kendi başlı başına bir amaçtır (İrfaner, 2009). Yetişkinler, akranlar arasında yaşanan zorbalığı gelişim sürecinin bir parçası olarak görüp çocukların kendi başlarına halletmesini uygun gördükleri için bu davranışlara yönelik müdahaleleri yeterli olmamaktadır (Gültekin ve Sayıl, 2005). Ayrıca zorbalık sisteminin parçası olan kurban ve zorbalılar da bu davranışların devamı için birbirini pekiştirirler (Şirvanlı-Özen, 2010).

Zorbalık, okullarda yaşanan fiziksel şiddetin gölgesinde kalmış, üzerinde yeterince durulmamış bir kavramdır (Furniss, 2000). Dölek’e (2002) göre de alay etmek, gruptan dışlamak, ölümlere varan fiziksel şiddet uygulamak gibi davranışları içeren, okullarda öğrenciler arasında yaşanan zorba davranışları anlamak için çok çaba harcanmamıştır. Bir saldırganlık şekli olan, çok uzun zamandır ihmal edilen ama eğitim dünyasında önemli yer tutan okullardaki zorbalık sorunu için uygun müdahale planları hazırlamak gerekir (Olafsen ve Viemerö, 2000). Olweus’un zorbalığı önlemek için geliştirdiği program birçok ülke tarafından benimsenmiş ve uluslararası bir model olarak kabul görmüştür (Alikashifoğlu ve Ercan, 2007). Olweus’un etkililiği kanıtlanmış “kabadayılık ve zorbalığı önleme” programının yanı sıra “0 tolerans, arabuluculuk, zorbalık için grup terapisi” adlarıyla yeni programlar da geliştirilmiştir (Fleming, Towey ve Limber, 2002).

Zorba

Zorbalık, çocuğun kendinden kaynaklanan fiziksel ve psikolojik nedenlerden olabileceği gibi çevre, okul ve aile kaynaklı da olabilir (European Community European Social Fund, 2001, akt. Şölenci, 2012). Evde fiziksel cezalara çarptırılan, baskıcı bir disipline maruz kalan çocukların zorba olma ihtimali yüksektir (Olweus, 1995). Akademik başarısı ve benlik duygusu düşük olan bireylerin kaybeden olmanın acısını zorbalık yaparak çıkarttığı durumlar da vardır (Graig ve Pepler, 2003). Fitzgerald’a (1999, akt. Ayas, 2008) göre zorbalığın temel nedenlerinden biri zorbaların

kendilerinden daha fazla imkâna sahip olan başarılı ve popüler öğrencileri kıskanmalarındır.

Genel olarak ise zorbaların kaygı düzeyi düşük, benlik saygısı yüksektir; zorbalar, zarar verme ve sürekli güçlü görünme amacıyla saldırgan davranışlarda bulunurlar (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009). Zorbalar, okuldan hoşlanmayan kendilerine güvensiz, endişeli bireyler olmakla beraber akademik başarıları diğer öğrencilere göre beklenen kadar düşük değildir (Olweus, 1993). Şiddet davranışı gösteren zorbalar bu davranışları olumlu bir kişilik imajı olarak görürken; saldırgan, baskın, empati kuramayan ve fiziksel olarak güçlü bir karakter ortaya koyar (Satan, 2006). Gökler de (2007) zorbaların kurbanlara karşı empatik olmadığını; saldırgan, baskın, yıkıcı, kaygısı düşük, engellemelere karşı tahammülsüz, öfkeli ve tepkisel yapılarının olduğunu söylemiştir.

Sürekli saldırgan davranışlar gösteren bireyler, problemlerini bu yollarla çözmeye çalışırken yapıcı ve olumlu alternatifler geliştiremez (Satan, 2006). Kandemir ve Özbay (2009), zorbaların bilişsel çarpıtmalara ve fonksiyonel olmayan tutumlara sahip olabileceklerini; zorbalık yaparak ortamda aidiyet ve önemli hissetme gibi bazı temel ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıkları sonucuna varmışlardır. Antisosyal bir davranış şekli olan zorbalığı benimseyen bireyler yaşamlarının ilerleyen zamanlarında alkolizm, hırsızlık, adam yaralama gibi riskli davranışlar gösterirler (Patti ve Lantieri, 1999). 6-9. sınıf düzeyinde zorba olarak tanımlanan çocukların %60'ı 24 yaşına geldiğinde yasal anlamda en az bir kez sorun yaşayıp polis kayıtlarına geçmiştir (Olweus, 1995; akt. Koç, 2006).

Stevenson ve Smith (1989, akt. Pişkin, 2002) zorbalık yapan öğrencileri güvenli ve kaygılı olarak ikiye ayırıp; diğer öğrencilerden fiziksel olarak daha kuvvetli, saldırgan ve en az diğer öğrenciler kadar kendini güvende hisseden büyük kısmı “güvenli zorba”; okul başarısı düşük, evde sorunlar yaşayan, tehdit altında olduğunu düşünen, kendine güvensiz ve diğerleri tarafından seilmeyeni “kaygılı zorba” olarak tanımlamıştır. Zorbalık eylemlerinin içinde olan ama mağdura fiziksel bir zarar vermeyen, sadece süreci izleyen gruba da “pasif zorbalar” denir (Olweus, 1995).

Zorbalar genel olarak seilmeyen grup olsalar da özellikle ergenlik öncesi dönemde saldırgan çocuklar arasında popülerdirler (Pellegrini, 1998). Birinci sınıfta zorbalık yapan öğrenciler, diğer çocuklar tarafından daha popüler olarak

tanımlanmaktadır (Dodge, Cole, Pettit ve Price, 1990). Zorbalar kendilerini destekleyen gruplara sahipken, kurban genellikle hiç arkadaşı olmayan kişilerdir (ECESF, 2001; akt. Şölenci, 2012). Gruptan dışlanmamak adına zorbayı alkış ve tezahüratlarla destekleyen ve bir nevi davranışı sahiplenmiş seyirci grup; mağduru savunup şiddeti azaltma yolunu seçmezler (Öztürk, 2011).

Kurban

Zorbalık; kurbanın okuldan kaçmasına, okuldaki etkinliklere katılmamasına, okulun belli bölgelerinde veya tamamında kendini güvende hissetmemesine sebebiyet verdiği için akademik gelişimi olumsuz etkileyebilir (Pişkin, 2002). Kurbanlar kendilerini okulda güvende hissetmez, karşı cinsle iletişim sorunları yaşar ve yeni arkadaşlar edinmede zorlanır (Alikaşifoğlu ve Ercan, 2007). Arkadaş grubundan dışlanma, reddedilme, içine kapanma, yalnızlık, akademik başarıda yaşanan düşüş ve okuldan uzaklaşma zorbalık sürecinde kurbanın yaşadığı sosyal ve akademik problemler arasındadır (Gültekin ve Sayıl, 2005).

Kurban literatürde ağırlıklı olarak pasif, itaatkâr, içine kapanık, benlik saygısı düşük, yalnız, kendini suçlayan, hassas, sakin ve temkinli olarak karakterize edilmiştir (Kaltiala-Heino, Rantanen ve Rimpela, 2000). Özgüveni düşük, içine kapanık, kaygılı, utangaç, ailelerinde çatışma, şiddet, bağırışma olmadığından zorbalığa nasıl karşılık verileceğini bilmeyen çocuklar zorbalar için en iyi hedeflerdir (Pişkin, 2002). Zeki, nazik, duyarlı çocukların birçoğu da zorbalık davranışıyla karşı karşıya kalır (Elliot, 1997).

Zorbalık davranışına maruz kalanlar genellikle refah düzeyi ve sosyal uyumu düşük, olumsuz sağlık belirtileri gösteren, psikolojik sıkıntılar yaşayan çocuklardır (Rigby, 2002). Mağdur, gruptan dışlanmış, düşük benlik saygılı, kaygı düzeyi yüksek, dışa dönük ama kendine güveni olmayan bireydir ve ailelerinde aşırı koruyucu bir tutum vardır (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009).

Tipik kurbanlar genellikle diğer öğrencilere göre daha endişeli, güvensiz, temkinli, hassas ve sessizdir (Olweus, 1994). Ayrıca akranlarından izole olma eğilimindedirler (Kaltiala,-Heino, Rantanen ve Rimpela, 2000).

Kurbanların özellikleri, cinsiyetlerine göre değişiklikler gösterir. Kız kurbanların çaresiz iyimser tepkileri; erkek kurbanların kendine güvenen yaklaşımı zorbalık ile

mücadelede kullandığı gözlemlenmiştir (Yöndem ve Totan, 2008). Kız kurbanlar yaşadıklarını aileleriyle veya en yakın arkadaşları ile paylaşırken, erkek kurbanlar kimseyle paylaşmamayı tercih ederler (Houndoumadi ve Pateraki, 2001; Borg, 1998; akt. Aslan ve Aşıcı, 2011). Kurbanın yaşı büyük veya cinsiyeti erkek ise yaşantılarını yetişkinler ile paylaşmaz (Alikaşifoğlu ve Ercan, 2007). Okulların kendileri için güvensiz bir yer olduğunu düşünen kurbanlar, öğretmenlerinin arabuluculuk etmenlerine de pek fazla izin vermezler (Rigby, 1995). Erkek mağdurların fiziksel olarak zayıf olması muhtemeldir ve pasif ya da uysal olarak etiketlenmişlerdir (Olweus, 1994). Fiziksel, sosyal ve psikolojik statüleri de zorbalara göre daha düşüktür (Yöndem ve Totan, 2008).

Stevenson ve Smith (1989; akt. Pişkin, 2002) kurban öğrencileri pasif ve kışkırtıcı olarak ikiye ayırıp; fiziksel olarak akranlarından zayıf, kendine güvensiz, etrafında sevilmeyen, kışkırtıcı davranışları olmayan, zorbalığa uğradığını öğretmenlerine söylemeyen büyük kısmı “pasif kurban”; kışkırtıcı davranışları olan, kendi de kolayca kışkırtılabilen, fiziksel olarak güçlü, atılgan, zorbalığa uğradığında öğretmenleri ile paylaşan küçük kısmı “kışkırtıcı kurban” olarak tanımlamıştır. Kurbanların çok küçük bir kısmı zorbaları kışkırtacak davranışlarda bulunmaktadır (Fitzgerald, 1989; akt. Pişkin, 2006). Pasif kurbanların utangaç ve içine kapanık olması ise zorbaların davranışlarını pekiştirir (Olweus, 1993).

Arkadaşları tarafından kabul görmek ve sevilmek için gerçek akademik becerilerini saklayan, rahatsız edici davranışlara göz yuman ve sınıfın şaklabanı olarak bilinen “gönüllü mağdurlar” zorbalık sürecinin bir diğer grubudur (Olweus, 1995). “Sahte mağdurlar” da dikkat çekme adına ağlamak, diğer çocukları gereksiz yere şikâyet etmek gibi davranışlarda bulunurlar (Besag, 1995).

Kurbanlarda baş ağrısı, mide ağrısı, konsantrasyon düşüklüğü, uyku ve yeme bozuklukları gibi fiziksel belirtiler görülebilir (Flannery, Wester ve Singer, 2004). Alkol, sigara kullanımı gibi riskli davranışları diğer öğrencilere göre daha fazla alırken, akademik başarısızlık ve yalnızlık sorunlarıyla da daha fazla karşılaşır (Alikaşifoğlu ve Ercan, 2007). Bunların yanı sıra olumsuz, uzun süreli ve kalıcı izler de meydana gelir (Eslea ve Rees, 2001). Bireysel raporlardan elde edilen sonuçlar kurban öğrencilerin sayılarının yaşa göre düşüş gösterdiğini ortaya koymaktadır (Satan, 2006). Zorbalığa maruz kalan bireylerin, zarar gördükleri ortamdan uzaklaşıp kendi çevrelerini

seçebilecekleri 23 yaş ve sonrasında yaşamları normale dönerken, zorbalık görmeyen bireylere göre depresyona yakalanma riskleri daha fazla ve benlik saygıları düşüktür (Olweus, 1995).

Zorba/Kurban

Zorba kurbanlar azınlık olan bir gruptur ve tespiti, ayırt edilmesi diğerlerinden zordur (Gökler, 2007). Kaygılı olma ve saldırgan davranışlar gösterme, zorba kurbanların karakterize edilen en önemli özellikleridir (Olweus, 1995).

Akranlarından daha fazla duygusal olan, sıcak ilişkiler kuran, saldırganlıkları etkili olmayan, davranışlarının sonunu düşünmeyen kontrolü çabuk kaybeden zorba kurbanlar, zorbalara karşı saldırganlaşır (Satan, 2006). İsteyerek veya istemeyerek tahrik edildiklerinde nefret içeren tepkiler verirler ve çevresi tarafından öfkeli olarak tanımlanırlar (Pellegrini, 1998). Zorba kurbanlar bazen zorbalığa maruz kalırken, bazen de zorbalığı yapanlardır. (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009). Zorbalık yaptıklarında maruz kaldıkları saldırganlık davranışlarına yakın saldırganca davranışlar göstermektedir (Kochenderfer ve Laad, 1997). Uğradıkları zorbalığa tepki olarak fırsat bulduklarında kendilerinden daha güçsüz kişilere zorbalık yaparlar; ama amaç zorbalar gibi baskın olmak, güç elde etmek değildir (Berger, 2007).

Zorba kurbanlar kolay kışkırtılabilen ve arkadaşlarını kışkırtan, popüleritesi en az olan (Pişkin, 2002), zorbalarla beraber en az sevilen gruptur (Kapıcı, 2004). Akranları tarafından sempati görmez, sevilmezler; yani zorba kurbanların statüleri düşüktür (Perry, 1990; Pellegrini, Bartini ve Brooks, 1999; akt. Satan, 2006).

Zorbalık Türleri

Olweus (1993) zorbalığı doğrudan ve dolaylı zorbalık başlıklarında toplamış, doğrudan zorbalığı fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık olarak ikiye ayırmıştır. Fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık doğrudan, açık saldırıları ifade ederken; sosyal dışlama, dolaylı ve ilişkisel saldırganlığı ifade eder (Olweus 1993). Dolaylı saldırganlık olarak tanımlanan ilişkisel saldırganlıkta, hedef kişinin sosyal çevreden kasıtlı olarak dışlanması, yalnızlaştırılması amacı vardır (Crick ve Grotpeter, 1995). Bir kişinin çıkarları uğruna arkadaşlık ilişkilerini kullanma yoluyla, kurbanı aşağılayıp kötüleyip izole etmesi ilişkisel zorbalıktır (Land, 2003).

Zorbalık, Elliot (1997) tarafından fiziksel, duygusal, sözel ve cinsel olarak dörde ayrılmıştır. Ayrıca zorbalık doğrudan ya da dolaylı olabilir (O'Connel, Pepler ve Craig, 1999). Kartal ve Bilgin (2007) fiziksel, sözel, dedikodu yapma, gruptan dışlama, çalma ve tehdidi öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre en sık karşılaşılan zorbalık türleri olarak belirlemişlerdir.

A.B.D.'de geliştirilen "Güvenli Okul Programında"; vurma, itme, tekme, eşyaları kırıp dökme fiziksel zorbalık; tehdit, sataşma, alay etme, lakap takma sözel zorbalık; gözdağı verme, baskı, dedikodu, küçük düşürücü hareketler psikolojik zorbalık; cinsel yönden hakkında dedikodu, uygun olmayan dokunmalar, cinsel yorumlar cinsel zorbalık; ırk, milliyet, köken ile ilgili olumsuz sözler ve bunlara bağlı ayrımcılıklar ırkçı zorbalık; gruptan dışlama, izolasyon, küfürlü not, mektup, e-posta gönderme davranışları ilişkisel zorbalıktır. (The Cool School Programme, 2004; akt. Taşdan ve Memduhoğlu, 2007). Vurma, itme, tekme atma doğrudan fiziksel zorbalık; dedikodu, lakap takma, arkadaş grubundan dışlama, gerçek olmayan hikayeler anlatma sözel zorbalık olarak örneklendirilirken; dolaylı zorbalık fark edilip ispatlanamayan zorbalık türü olarak ele alınmıştır (Olweus, 1993; Collins, McAleavy, Adamson, 2004).

Sullivan ve arkadaşları (2004; akt. İrfaner, 2009) zorbalığı, fiziksel zorbalık, fiziksel olmayan (sosyal) zorbalık ve mala zarar verme olarak üç ana gruba ayırmış; sosyal zorbalığı da sözel, sözel olmayan, doğrudan sözel olmayan ve dolaylı sözel olmayan olarak dörde ayırmıştır. Smith ve Brain'e (2000) göre bir kişinin sosyal statüsüne ve öz saygısına zarar vermek sosyal saldırganlıktır. Mynard ve Joseph (2000) kişisel eşyalara saldırıyı diğer araştırmacılardan farklı olarak zorbalığın bir türü kabul etmiş; mağdurdan izinsiz ve habersiz eşyalarını alıp kullanması olarak tanımlamıştır.

Zorbalığın Sebepleri

Psikanalitik kuram saldırganlığın doğuştan gelen temel ve kuvvetli bir iç güdü olduğunu kabul ederken; Freud sonrası kuramcılar sosyal yaşantılara da vurgu yapmışlardır (Gökler, 2007). Freud, McDougall, Lorenz gibi bilim adamları saldırganlığın doğuştan getirilen dürtü ya da içgüdü olduğunu ve insanların açlık, susuzluk, cinsel arzularında olduğu gibi saldırganlıkta da uyarılmış olarak hissedebileceklerini savunmuşlardır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998).

Engellenme-Saldırganlık görüşüne göre; engellemelere tepki olarak saldırgan davranışlar gösterilir ve saldırganlıkla ilgili tüm davranışların altında mutlaka engelleme vardır (Burger, 2006). Bir amaç için uğraşırken engelleme veya yavaşlatmayla karşılaşıldığında saldırganlık duyguları öne çıkar; eğer bu engellemeler keyfi olarak yapılıyorsa daha fazla kızgınlık ve saldırganlığa yol açar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre sosyal çevre zorbaca davranışların oluşmasını doğrudan (akran ve yetişkinlerden model alarak öğrenme) ve dolaylı (algı, norm ve eğilimlerin alınması, kabul edilmesi ve kendine mal edilmesi) olarak etkiler (Natvig, Albrektsen ve Qvarnstrom, 2001). Saldırgan davranışlar taklit, model alma, pekiştirme ile öğrenilip toplumsallaşmanın sonucu olarak karşımıza çıkar (Köknel, 2000). Yani, saldırganlık sonradan öğrenilmiş sosyal bir davranıştır (Köknel, 2000).

Araştırma sonuçlarına göre erkek ergenler sadece gruptan dışlanmamak için değil, akranları arasında popüler olmak için de saldırganlığa başvurur (Yavuzer, 2013). Davranışları akranları ile benzer olan çocukların gruba girmeleri, gruptan etkilenmeleri ve gruba aidiyet hissetmeleri daha kolaydır (Uysal ve Dinçer, 2013).

Erkeklerin saldırgan davranışları sosyalleşme sürecinde toplum tarafından cesur, atılgan olarak nitelendirilerek desteklenir ve saldırganlık erkeklik göstergesi haline gelir (Atay, 2004). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinde görülen zorbalığa, yetişkin etkisi en önemli açıklayıcı iken; cinsiyet, okul, anne tutumları, başarı ve yanlış davranışların sıklığı diğer açıklayıcılar olmuştur (Kılıç, 2009). Koç'a (2007) göre de zorbalık okul ve aileden kaynaklanan çevresel nedenlerden ve öğrencinin fiziksel ve psikolojik özelliklerinden kaynaklanabilir.

Anne, çocuk doğduğu andan itibaren yaklaşımları ile olumlu bağlanmayı sağlayamazsa, çocuklar çevrelerine karşı düşmanca, güvensiz ve şüpheli yaklaşır (Waddell, 2007). Anne-babaların çocuklarda duygusal düzensizliğe neden olan, bağımsız gelişimi etkileyecek aşırı koruyucu veya zorlayıcı tutumları da mağduriyetle pozitif anlamda ilişkilidir (Rodkin ve Hodges, 2003).

Çocukların suç ve saldırganlık eğilimlerini artıran başka bir risk faktörü de aile içi ilişkilerin zayıflığı, ailedeki bireylerin birbirine karşı ilgi ve şefkatlerinin azalması, aile içinde sorumluluklardan kaçılmasıdır (İçli, 1999). Zorbaların ailelerinde sıcak ilişkiler yoktur ve karşılaşılan sorunların çözümü için fiziksel cezalandırma yöntemi

seçilir (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009). Çocuk ev içinde anlaşmazlıklara tanıklık ederse, akran ilişkileri zor gelişir; fiziksel şiddete tanıklık ederse, oyunlarda saldırgan, davranış bozuklukları gösteren, anti sosyal kişilik yapısı özelliklerine sahip, okulda sıkça disiplin cezası alan bir birey haline gelir (Rigby ve Slee, 1999; Hoover, 2005; Spriggs ve ark., 2007; akt. Özdiñer-Arslan ve Savaşer, 2009). Aile içinde özellikle anne baba arasında yaşanan, anlaşmazlıklar ve şiddet içeren davranışlar çocukların benlik algısı gelişiminde olumsuz etki gösterir (Mizell-Christie, 2003; akt. Özdiñer-Arslan ve Savaşer, 2009).

Çocukların ilk çocukluk döneminde kardeşlerinin olması, fiziksel saldırganlık açısından önemli bir etkenken (Uysal ve Diñer, 2013), kardeş sayısı arttıkça saldırganlık düzeyi de tek çocuğa göre yükselir (Dizman, 2003; akt. Uysal ve Diñer, 2013). Evde şiddet uygulanan ya da şiddete şahitlik eden çocuk bunu örnek alır ve kardeşine veya arkadaşlarına aynı davranışları uygular (Kanadıkırık-Kılıç ve Kılıç, 2013).

Aileden kaynaklı sebeplerin yanında yüksek sesler, rekabetçi ortam, sürekli ve yoğun çalışma gibi sebepler, kızgınlığa yol açması beklenen durumlardır ve saldırganlığı artırıcı etki yapar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998). Bunların sıkça görüldüğü yerlerden olan okullarda; öğretmen tutumları, sınıfın belli bir öğretmen kontrolünde olmaması, sınıf yönetimindeki hatalar, rekabet, kıyaslama gibi sebepler zorbalık olaylarında artışa sebep olmaktadır (O'connel, Pepler ve Graip, 1999). Öğretmenin bir öğrenciye yönelik olumsuz tutumları, küçümseme, alay etme, haksız davranma, etiketleme, zorbalığı görmezden gelme, umursamama davranışları zorba öğrencilere yol gösterici olabilir (Craig ve Pepler, 2003). Sadece sınıf içinde öğretmenin davranışları değil, okul yöneticilerinin zorbalık davranışlarına verdiği tepkiler, okulun büyüklüğü ve sınıftaki öğrenci sayısı da zorbalığın görülme oranında etkili olabilmektedir (Takış, 2007). Bazı araştırmalar sınıf mevcudunun artmasının zorbalığa uğrama sıklığını azalttığını ortaya koymuştur (Kristensen ve Smith, 2003).

Diğer çevresel faktörlerin en önemlisi televizyon ve gazete gibi medya organlarının saldırganlık içeren yayınlarla çocukların saldırganlığa olan duyarlılığını azaltmasıdır (Martin ve Greenwood, 2000). Estonya, Polonya ve A.B.D.'de televizyon izleme alışkanlığı ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkinin gücü ortaya konmuş;

çocukların gerçek hayatta da şiddeti sorunları çözme yolu olarak gördüğü tespit edilmiştir (İrfaner, 2009).

Zorbalık ve Ergenlik Dönemi

Ruhsal arayış içinde çevresiyle mücadele halinde olan ergenlik dönemi çocuğu, okul zorbalığı açısından kritik bir dönemdedir (Kılıççı, 2000). Çünkü ergenlik dönemi zorbalığa en çok maruz kalınan dönemdir (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009).

Olweus'a (1995) göre ergenlik dönemine denk gelen ortaokul, zorbalık için doruk noktasıdır. Grupta lider olma ve statü kazanma çabası, saldırganlığı güdüleyen etkenlerden birisi olarak ortaya çıkar (Pellegrini, 2002). Bu dönemde akran grubundan onay ve kabul görmek kimlik oluşumu için önemli olduğundan arkadaşlık ilişkileri de aile ilişkilerinin önüne geçer (Gültekin-Akduman, Akduman ve Cantürk, 2007). Doğrudan ve dolaylı zorbalığın en çok görüldüğü ergenlik döneminde öğretmen ve aile çocuğu yalnız bırakmamalı, sürekli destek sağlamalıdır (Kanadıkırık-Kılıç ve Kılıç, 2013).

Okullarda Zorbalık

Ülkemiz okullarında yaşanan şiddet olaylarına dair düzenli ve geçerli bir istatistik olmamasına rağmen, basına yansıyan haberler şiddet olaylarında son zamanlarda artış olduğunu göstermektedir (Balcıoğlu, 2000). Furlong ve Morrison'a (2000) göre eğitim öğretim şartlarını ve faaliyetlerini, okul kültürünü olumsuz olarak etkileyen tüm suçlar şiddetin içine konulabilir.

Evrensel bir fenomen olan zorbalık da tüm okullarda ve neredeyse tüm sınıflar düzeylerinde görülebilir (Smith ve Brain, 2000). Okullarda yöneticinin öğretmene, öğretmenin öğrenciye, bazen öğrencinin öğretmene zorbalık yaptığı görülürken; en çok öğrencilerin kendi arasında yaşadığı zorbalık görülür ve akran zorbalığı olarak adlandırılır (Pişkin, 2006). Erken yaşlarda karşılaşıldığında kalıcı ve olumsuz izler bırakan akran zorbalığı, okulda yaşanan uyum problemleri, mutsuzluk, devamsızlık, akademik başarısızlık gibi sorunları birçok öğrenciye yaşatmaktadır (Şirvanlı-Özen, 2010). Oysaki zorbalık ve şiddetin okullarda yaşanması okulların ilkeleriyle uyuşmayan davranışlardır (Özdiñer-Arslan ve Savaşer, 2009). Okulların sert ve duyarsız norm,

kural ve rolleri öğrencilerin duygusal zayıflıklarını geri plana atarken; hırs, rekabet ve saldırganlığı öne çıkararak istenmeyen bu durumlara zemin hazırlar (Askew, 1989).

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının en yaygın şekli olan zorbalık, öğrencilerin kişilik gelişimlerini ve öğrenme yaşantılarını olumsuz etkiler (Kartal ve Bilgin, 2008). Şiddet gören çocukların okulu sevmeyeceği, devamsızlık yapacağı ve akademik başarısının düşeceğini; şiddetin sıklığına göre depresyona girebileceğini vurgulayan Pişkin de (2002), okul ve şiddetin bir arada olmaması gerektiğini savunmaktadır.

Okullardaki zorba davranışlarını engellemek için denetim ve izlemenin önemini ortaya koyan Karaman-Kepenekçi ve Çınkır'ın (2003) araştırmalarının sonuçlarına göre zorbalık en çok sınıf, koridor ve okul bahçelerinde uygulanmaktadır. Yurtal ve Cenkseven (2006) de zorbalığın en çok okul bahçesinde yaşandığını belirlemişlerdir. Kurbanların zorbalığa maruz kaldığı yerler korku ve kaygı verdiği için kurban oralardan kaçma, zorba ve arkadaşlarından içine kapanarak uzaklaşma, kendini savunma amacıyla saldırgan davranışlarda bulunma eğilimindedir (Satan, 2006). Okul hayatında suç işleyen öğrenciler okuldan sonra da suç işlemeye devam eder ve diğer öğrencilere göre hapse girme ihtimali dört kat daha fazladır (Pişkin, 2002). Bu sebeplerden dolayı okullardaki zorbalık davranışlarının engellenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır ve bunun için en çok bireysel çabalarla önleme yolu seçilir; okul yönetimi veya diğer öğretmenlerle işbirliği, rehber öğretmene yönlendirme daha sonra gelir ve bunlardan sonuç alınamazsa polise şikayet etme yolu seçilir (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2003).

Zorbalıkla ilgili idareci, öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu bazı yanlış algı, düşünce ve inançlar vardır: Okulumuzda zorbalık yoktur, öğrenciler arasında yaşanan zorbalık ciddi olmadığından büyütülmemeli, zorbalık büyüme ve gelişmede doğal olarak yaşanır, başkalarını kızdırmak zaman zaman eğlenceli olur, zorbalığı büyüklere söylersem işpiyoncu olurum, lakap takmak zorbalık değildir, zorba davranışlar çocukların birbirine yaptığı zararsız şakalardır, görmezden gelirse zorbalık davranışı terk edilir, kavga etmek ve intikam almak zorbalıkla mücadelede en etkili yoldur, kurbanlar kışkırtmazsa zorbalığa maruz kalmazlar, zorbalığı hak eden öğrenciler vardır, küçükken zorbalık yapsa da büyüyünce akıllanır, kurbanlar zorbalık olaylarını yetişkinlere söylemeden kendi başına halletmeli şeklinde sıralanabilir (Pişkin, 2006). Okulda görev yapan öğretmenler şiddet olaylarını görmezden gelmeden, öğrencilere

şiddet modeli olmadan, şiddeti önlemede yasal ve ahlaki sorumluluklarını ve rollerini bilip şiddet, saldırganlık ve zorbalık konusunda bilinçli olarak; öğrenciler arasında yaşanan çatışma ve anlaşmazlıkları barışçıl şekilde çözebilmeli, okul ve sınıf güvenliği için uygun bir ortam oluşturabilmeli, saldırganlığı alışkanlık yapan öğrencilerle nasıl baş edeceğini bilmeli ve öğrenciler arası uyum ve işbirliğini kuvvetlendirebilmelidir (Pişkin, 2006).

Zorbalık ve Rehberlik Hizmetleri

Kişisel ve sosyal olduğu kadar eğitsel bir sorun da olan zorbalığın, şimdiki ve gelecek zamandaki etkilerini, ortaya çıkmasındaki risk faktörlerini belirleyip bu verilerle hazırlanacak önleme çalışmaları hem çocuklar hem aileler hem de eğitimciler adına önem arz etmektedir (Kapıcı, 2004). Çünkü, okul hayatında baskın bir hal alan zorbalık, öğrencilerin sosyal, duygusal, psikolojik ve eğitimsel gelişimi üzerine etki eder (Collins, McAleavy ve Adamson, 2004). Düşük akademik başarı, okuldan uzaklaşma isteği, akran grubundan dışlanma, kendini yalnız hissetme ve sosyal ilişkilerden kaçınma kurbanların yaşadığı problemlerdir (Gültekin ve Sayıl, 2005). Akran zorbalığının mağdur kişilerde çeşitli psikolojik, sosyal ve akademik problemler yarattığını gösteren çalışmalar da vardır (Gültekin ve Sayıl, 2005) ve mağdur kişiler en çok kin, öfke, kendine acıma duygularını yaşarlar (Borg, 1998; akt., Gültekin ve Sayıl, 2005). Kurbanlar kendilerini çevreden izole ederek zorbalıkla başa çıkmaya çalışırken gizlenir, susar ve utanır (Gökler, 2007). Bu çocukların en temel ihtiyacı duygularını ifade etme, anlaşılma ve kabul edilmedir (Hantler, 1994; akt., Gökler, 2007). Okullarda öğrencilerin kendilerini anlama ve anlatmalarını, ben kavramını anlayabilmelerini, sosyal ilişkiler geliştirmelerini sağlayacak ortamlar bulabilmelerini; anlama, dinleme, duyarlı olma özelliklerini kazanmalarını, kısaca empatik olmalarını sağlamak zorba davranışların olumsuz etkilerini en aza indirmek için önemlidir (Özbay, 2002). Zorbalar empatik becerilere sahip olmadıkları için saldırgan ve zarar verici davranışlarında kurbanların hislerini anlayıp kavrayamazlar (Dökmen, 2002). Empati becerisi kazanmış çocuklar sosyal çevreleri ile iyi iletişim kuran, kendisiyle uyumlu ve barışık, saldırgan ve anti sosyal davranışları az veya hiç olmayan, işbirliğine yatkın çocuklardır (Şahin ve Akbaba, 2010). Öfkesi, saldırganlığı, oyuncak kavgaları daha az, sosyal ilişkileri gelişmiş çocuklar empati becerileri de gelişmiştir (Strayer ve Roberts, 2004). Kurbanın öz saygısının normale dönmesi, zorbalığın etkisinin azaltılması, izolasyonun kırılması

için okul rehber öğretmenleri duyarlı, nazik, özenli davranışlarla çalışmalar yürütmelidirler (Gökler, 2007).

Okul psikolojik danışmanları; çatışma çözme, öfke kontrolü, akran arabuluculuğu programları geliştirip uygulayarak öğrencilerin gelişimine katkı sağlama; şiddet mağduru öğrencilere bireysel veya grupla psikolojik danışma yapma; şiddete eğilimli çocukları tespit edip, değerlendirme, yardım etme gerekirse sevk etme; öğrenci davranışları değerlendirme kurulunda istenmeyen davranışların ve beklenen davranışların tartışılmasını sağlama; öğrencilerin çocukluk ve ergenlik gelişimleri ve bu dönemlerin risk faktörleri üzerine okulun tüm personeline müşavirlik yapıp bilgilendirmek; velilere olumlu disiplin yöntemleri konusunda eğitim vermek ve kaynak sağlamak; şiddet ve zorbalık karşıtı programları koordine etmek görevlerini de üstlenerek bu problemlerle baş edebilir (Pişkin, 2006).

Saldırgan davranışları olan ve davranışlarında şiddet içeren öğrenciler, okuldaki eğitsel çalışmaları engellediği için istenmez (Yavuzer, 2013). Sosyal çekilme, dışlanmışlık ve reddedilme duygusu, şiddet görme, duygusal taciz, resim veya yazı ile şiddeti ifade etme, öfkenin kontrol edilemeyecek boyutta olması, disiplin suçları işlenmesi, önyargılı olma, silah, bıçak vb. taşıyıp kullanma, daha önceden şiddet ve saldırganlık olaylarına karışma, çevresini tehdit etme gibi davranışlardan bazılarını aynı anda gösteren çocuklar şiddete yol açabileceğinin sinyalini veren çocuklardır ve dikkatli olup baş etme stratejileri geliştirmek gerekir (Pişkin, 2006). Okul psikolojik danışmanı şiddet olgusu oluşmadan veya şiddet türlerinden biri ortaya çıktıktan hemen sonra çalışmalar yapabilir (Pişkin, 2006).

Zorbalık ve Benlik

Akranlar arası ilişkilerde yaşanan problemler ve zorbalık giderek büyüyen bir sorundur ve bunların benlik saygısı ile ilişkili olduğu alan yazında kabul edilmektedir (O'Moore, Kirkham, 2001). Kişinin benlik algısına ilişkin değerlendirmelerini, kendine yönelik tutumlarını ifade eden özsaygının zorbalarda normal veya üzerinde, kurbanlarda düşük düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır (Gökler, 2007). Mizell-Christie (2003, akt. Özdiñer-Arslan ve Savaşer, 2009), benlik kavramı ve zorbalık arasındaki ilişkiyi iki şekilde açıklamış; birinci şekliyle, benlik kavramının zorbalarda

beklenenden daha yüksek, kurbanlarda beklenenden daha düşük olduğu; ikinci şekliyle aile davranışlarıyla birlikte benlik kavramının zorbalıkta etkili olduğudur.

Düşük benlik algısı, çeşitli alanlarda kendini yetersiz algılama ve depresif semptomlar ile akran mağduriyeti arasında ilişki söz konusudur (Callaghan ve Joseph, 1995). Yani akranlarla yaşanan olumsuz deneyimler benlik kavramını olumsuz etkileyebilir (Özen, 2006). Kurbanlar düşük benlik saygısından muzdariptirler ve kendilerini olumsuz değerlendirirler (Olweus, 1994); olumsuz benlik algısına sahiptirler (Şirvanlı-Özen, 2010). Fitzgerald'e (1999; akt. Ayas, 2008) göre de çocukların benlik algısının düşük olması zorbalığa bir nedendir. Karatzias, Power ve Swanson (2002), özsaygının zorba ve kurban arasındaki farklılığı gösteren psikolojik faktörlerin en önemlisi olduğunu çalışmaları sonucunda ortaya koymuşlardır.

Zorbaların etrafında hayranları, cesaret veren arkadaşları olmasına rağmen yalnızdırlar ve yanlış bir benlik imajı yaratırlar (Garrity, Jens, Parter ve Stoker, 2002). Kalabalık gruplara üye olan bireylerin benlik saygısının yüksek olduğu bulguları vardır (Rosenberg, 1965; akt. Morganet, 2005).

Akran zorbalığına maruz kalmada yaşa bağlı olarak anlamlı düşüşler görüldüğü, zorbalığa maruz kalan hem kız hem erkek ergenlerin benlik algılarının ve benlik imgelerinin düşük olduğu ve zorbalık sürecinde daha da olumsuzlaştığı Marsh ve arkadaşları tarafından belirtilmiştir (akt. Özen, 2006).

Zorbaların özsaygılarını yükseltme çalışmaları istenmeyen davranışlarını değiştirmez; çünkü sanıldığı gibi aksine zorba çocukların özsaygıları düşük değildir, hatta diğer çocuklarıkinden yüksektir (Muscari, 2002; O'Moore ve Kirkham, 2001). Bu görüşe karşın acı vermekte kabiliyeti olan zorbaların, zorba olarak bilinmek istemedikleri ve diğer çocuklara göre benlik saygılarının düşük olduğu görüşleri de vardır (Ma ve Stewin, 2001).

Zorbalık İle İlgili Araştırmalar

Eğitimciler, okullarda itme lakap takma ve alay etme, grupta dışlama, cinsellik içeren sözler söyleme ve sarkıntılığı, okullarda rastlanan zorba davranışlar olarak belirtmişlerdir (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2003). Hakan'ın (2011) araştırmasında ilköğretim 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık davranışlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. İlköğretim 5. sınıf ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerde en çok eşyalara

zarar verme zorbalığı, küçük düşürme ve ayrımcılık yapma zorbalığı görülürken, gruptan dışlama en az görülen zorbalık türüdür. Cinsel zorbalık en az rastlanan zorbalık türü olarak karşımıza çıkmaktadır. 5. sınıflarda elle rahatsız etme olarak görülen cinsel zorbalık 8. sınıflarda cinsellik içeren sözler olarak kendini göstermektedir ve 8. sınıflarda %30 oranında daha fazla görülmektedir. Sözel, duygusal, cinsel ve bedensel zorbalığa yüksek oranda maruz kalan 8. sınıf öğrencilerinin, daha az maruz kalanlara göre daha fazla boyun eğici davranışlarının olduğu da diğer bir araştırmada görülmektedir (Kaya, Güneş ve Pehlivan, 2004). Zorbalık kurbanlarının %56'sının okuldan zaman zaman korktuğu, %15'inin zarar görme korkusu ile evde kaldığı, %29'unun okula silah götürdüğü sonucunu ortaya koyan Uluslararası Eğitim Kurumu'nun (National Institute of Education) 1978 yılında hazırladığı Violent Schools-Safe School raporu, zorbalık davranışlarının kurbanına etkisini açıkça göstermektedir (akt. Satan, 2006).

Dölek'in (2002) öğrencilerdeki zorba davranışları araştırdığı çalışmasında, zorba/kurban davranışlarının sıklığının yüksekliği göze çarparken; öğrencilerin %50'sinin bir eğitim öğretim dönemi içinde bir veya iki seferden, bir hafta boyunca birkaç sefere değişen sıklıkta zorbalık davranışına maruz kaldığı, üçte birinin de diğer öğrencilere zorbalık yaptığını veya zorbalık yapan grupta yer aldığı sonucuna varmıştır. Pişkin'in (2006) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin %26'sı fiziksel zorbalığa, %34'ü sözel zorbalığa, %21'i dolaylı zorbalığa, %11'i eşyalara zarar verme zorbalığına maruz kalmaktadır. Karaman-Kepenekçi ve Çınkır'ın (2006) 692 lise öğrencisi ile yaptıkları araştırmada bütün öğrenciler zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. İlhan-Alper'in (2008) ilk ve ortaokulda zorbalığı araştırdığı çalışmasında, 119 kız ve 131 erkek öğrenciden yarısından çoğunun okulda zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir. Araştırmada küçük sınıflardaki öğrencilerin büyük sınıflardaki öğrencilere göre daha sık zorbalığa maruz kaldıkları; erkeklerin kızlara göre daha sık fiziksel zorbalığa maruz kaldıkları; fiziksel zorbalığa maruz kalanların bunu kimseye paylaşmadığı; eşyaların izinsiz alınması zorbalığına öğrencilerin yarısından fazlasının maruz kaldığı ve bu zorbalığı daha çok erkeklerin yaptığı diğer sonuçlardır.

Satan (2006) tarafından yürütülen ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin incelediği araştırmada; kız öğrencilerin zorbalığa, erkek öğrencilerden daha az eğilim gösterdiği; fiziksel zorbalık puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı

bir farklılık olmadığı; erkek öğrencilerin ilişki zorbalığı, eğlence amaçlı zorbalık ve duygu zorbalığı eğilimlerinin kız öğrencilerinkinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada son altı ay içerisinde maruz kalınan zorbalık türü sorulmuş, kız öğrencilerin %52.2'si sözel zorbalığa, %28.7'si de ilişki zorbalığa. %19.1'i fiziksel zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Erkek öğrencilerin 42.8'i sözel zorbalığa, %37'si fiziksel zorbalığa, %20.3'ü ilişki zorbalığa maruz kaldıklarını rapor etmişlerdir. Aynı araştırma; kız öğrencilerin %45.5'inin erkekler, %15.2'sinin kızlar tarafından; erkek öğrencilerin %62.6'sının erkekler, %14.4'ünün kızlar tarafından zorbalığa uğradığını göstermektedir.

Güney Avustralya'da 1103 ortaokul öğrencisi ile intihar düşüncesi, okuldaki zorba kurban olaylarına katılım ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapılmış ve zorba kurban davranışları ile daha az sosyal destek alma arasında ilişki olduğu görülmüştür (Rigby ve Slee, 1999). Pekel'in (2004) yaptığı ve akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelendiği araştırmada, kurbanlar, ihmal edilmiş çocuklardan daha fazla reddedilmiş, zorba/kurbanlar tüm diğer sosyometrik statü gruplarına göre reddedilmiş, zorbalık olaylarına karışmayan çocuklar ise diğer sosyometrik statü gruplarına göre daha fazla popüler ve ortalama statüde yer almışlardır. Bu araştırmada (Pekel, 2004), zorba/kurban çocukların, buldukları yaş gruplarında zorba, kurban ve karışmayan gruplara göre daha fazla reddedildiği; kurban ve zorba/kurbanların, zorba ve karışmayan gruplara göre daha yalnız oldukları sonuçları elde edilmiştir. Aynı araştırmada; zorba/kurban çocukların, akademik başarısı en düşük grup olduğu, kız çocuklara oranla erkek çocukların daha fazla akran zorbalığı gösterdiği, kız öğrencilerin çoğunlukla hem kız hem erkeklerce, erkek öğrencilerin de yine erkekler tarafından zorbalığa maruz bırakıldıkları; erkek öğrencilerin genellikle yine erkeklere karşı akran zorbalığı yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Olweus ve Endresen'in (1998, akt. Özdiñer-Arslan, 2008) yaptıkları çalışma, 10 yaşından itibaren erkek öğrencilerin diğer erkek kurbanlara karşı empatik ilgilerinin azaldığını; kız öğrencilerin ise hem kız hem de erkek kurbanlara karşı empatik eğilimlerinin arttığını ortaya koymuştur.

Kocaşahan'ın (2012) akran zorbalığı ve sanal zorbalık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, lise ve üniversite öğrencilerinin % 18.7 zorba, % 13.1 kurban ve % 7.9 zorba/kurban olmak üzere toplam % 39.7'si akran zorbalığına dahil

olmuştur. Yine bu katılımcıların 12.3'ü sanal zorba, % 11.7'si sanal kurban ve %6.1'i sanal zorba/kurban olarak sanal zorbalık olaylarına dahil olmaktadır. Lise öğrencileri arasında akran zorbalığı oranı % 56.7 iken, üniversite öğrencilerinde bu oran %12.8 olarak görülmektedir. Lise öğrencilerinin tüm akran zorbalığı statülerinde (zorba, kurban, zorba/kurban) üniversite öğrencilerinden daha sık yer aldığı görülmektedir. Kocaşahan'ın (2012) araştırma sonuçlarına göre; erkek öğrenciler akran zorbalığı olaylarına zorba, kurban ya da zorba/kurban statülerinde kız öğrencilerden daha sık dahil olmaktadır ve akran zorbalığı yapma cinsiyete bağlı farklılık gösterirken, akran zorbalığına kurban olma cinsiyetten bağımsızdır.

Saldırgan davranışlar açısından kızlar ve erkeklerin eğilimi farklılaşır. Erkekler daha çok doğrudan olan fiziksel saldırganlık, bağırma, üstünlük ve baskınlık yöntemlerini seçerken, kızlar gruptan dışlama, kışkırtıcı davranışlar, dedikodu gibi dolaylı saldırganlığı seçerler (Thorne, 1993; akt., Satan, 2006). Pişkin (2002) ilk ve ortaokul öğrencilerinde zorbalığa uğrama ile cinsiyet arasında farklılaşma olmadığını, erkeklerin kızlardan iki katı fazla zorbalık yaptığını araştırması ile ortaya koymuştur. Kızlar genellikle zorba olarak dolaylı yöntemleri seçip sosyal dışlama, oyuna almama veya dalga geçmeyi seçerken mağdur olarak da sosyal dışlanmayla karşı karşıya kalır; erkekler en çok fiziksel zorbalığı uygulayıp maruz kalırlar (Pişkin, 2002).

Şahin, Sarı, Özer ve Er'in (2010) ergenlerde görülen zorbalık eğilimini inceleyen araştırmalarında, erkek öğrencilerin zorbalık eğiliminin kız öğrencilerden daha fazla olduğu ve erkeklerin bu yönde hareket ettikleri sonucuna varmışlardır. Araştırmada erkeklerin daha çok fiziksel zorbalık gösterdiği, kızların uyguladığı zorbalıkların ise daha dolaylı olduğu ve sosyal reddi içerdiği ifade edilmiştir. Kabil de (2010) araştırmalarda kız öğrencilerin söylenti yayma, sosyal dışlama, iftira, arkadaşlık ilişkilerinde manipülasyon gibi dolaylı zorbalıkla karşı karşıya kaldıklarını; erkek öğrencilerin ise fiziksel zorbalığa maruz kaldıkları sonucu çıktığını, bazı araştırmalar ise kız ve erkekler arasında zorbalığa uğrama türlerinde farklılık olmadığını ortaya koymaktadır (Karatzias, Power ve Swanson, 2002; Kochenderfer-Ladd ve Skinner, 2002; akt., Kabil, 2010). Ünalmiş'in (2010) araştırma sonuçlarına göre de erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla zorba ve kurban davranışları göstermektedirler. Hem zorba hem de kurban davranışlarının tüm alt boyutlarında da erkeklerin toplam puanları kızlardan yüksektir. Ünalmiş'in (2010) bulgularına göre kız öğrenciler erkek

öğrencilerden daha fazla toplam sosyal beceri, duyuşsal duyarlık, sosyal duyarlık, sosyal kontrol becerilerine sahiptir.

Ayran'ın (2013) ergenlerde akran zorbalığı ile çocuk yetiştirme tutumu ilişkisini inceleyen çalışmasında; zorbalık oranının erkeklerde yüksek olduğu, çoğunlukla kızların hem kızlara hem erkeklere, erkeklerin erkeklere zorbalık uyguladığı; anne babası ayrı olan, aile bireyleri arasında şiddete tanıklık eden ve aile üyeleri tarafından kendisine şiddet uygulandığını ifade eden öğrencilerin daha fazla zorbalık döngüsünde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Özen'in (2006) akran zorbalığına uğramanın yordayıcıları üzerine yaptığı araştırmada, kurban olmanın tüm boyutlarında olumsuz benlik imajı ve çocuk yetiştirme stillerinin katkısının anlamlı olduğu ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bilgiç ve Yurtal'ın (2008) zorbalık eğilimi olan, kurban olan ve zorbalık olaylarına karışmayan 157 4 ve 5. sınıf öğrencisinin sınıf iklimini algılama biçimlerini incelediği araştırmada zorbalık olaylarına karışmayanların zorbalık eğilimli ve kurbanlara göre sınıf iklimini daha olumlu algıladıkları; öğretmenlerini diğer öğrencilere göre daha fazla destekleyici, rahatlatıcı ve paylaşımına açık olarak nitelendirdikleri sonucuna varmışlardır.

Bynner, O'Malley ve Backman (1981, akt. Çiğdemoğlu, 2006) 10, 11 ve 12. sınıfta okuyan 1471 erkekle yaptığı araştırmada özsaygının ergenlerin suçluluğunu ve akademik başarısını etkilemediği sonucuna varmıştır. Kapcı'nın (2004) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmada; 206 4 ve 5. Sınıf öğrencisinin %40'ının bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldığı; zorbalığın bütün türlerinde kurbanın benlik saygısının olumsuz etkilendiği görülmüştür. Macar'ın (2013) araştırmasında, akran zorbalığının genç ergenlerin benlik saygısı düzeyiyle negatif yönde anlamlı ilişkisi bulunmuştur; veriler cinsiyetler açısından incelendiğinde, erkeklerin benlik saygısı düzeyi kızlarınkinden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Erkeklerde ve kızlarda akran zorbalığının benlik saygısıyla negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu gözlenmiştir.

Araştırma bulguları; cinsel, fiziksel, sözel ya da duygusal zorbalığa uğrayanların kısa ve uzun vadede olumsuz etkilendiğini göstermektedir (Kanadıkırık-Kılıç ve Kılıç, 2013). Durmuş'un (2013) ergenlik dönemindeki 700 çocukla okuldaki şiddete çözüm önerileri aradığı araştırmasında; öğrencilerin öğrenci kavgalarını (%67.8), ciddi

kavgaları (%28.7), küfür ve tartışmaları (%25) okulda en çok görülen şiddet olayları olarak belirttikleri; bunların sebebi olarak da en çok kişisel özellikleri (%85.13), kız erkek arkadaşlıklarını (%26.83) ve okul içinde veya dışındaki çeteleri (%19.6) gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada ergenler en çok okul şiddetinin önlenemeyeceğini (%43.31) düşünmekteyken; etkili güvenlik önlemleri (%20.2) ve şiddet olaylarına karışanların cezalandırılması (%14.82) ile çözüme ulaşılacağını düşünenler de vardır.

BENLİK ALGISI

Benlik ile İlgili Kavramlar

Benlik Kavramı

Benlik kavramı, güçlü ya da düşük şeklinde ifade edilen psikolojik bir terimdir (Woolfolk, 1993; akt., Köksal-Akyol, 2002). İnsanların kendini tanıma ve değerlendirme biçimi olan benlik, insanın kendi kişiliğine ait inançlarının toplamıdır (Köknel, 1995). Yani geçmiş yaşantıların, geleceğe yönelik hedeflerin, kendini algılamamanın, kişisel ilişkilendirmelerin ve sosyal rollerin zihinde canlandırılarak “ben” olarak oluşturulmasıdır (Aydın, 1996). Benlik, insanın kim ve nasıl olduğuna dair algılamalarının bir organizasyonu olarak tanımlanmıştır (Özkalp, Arıcı, Aydın, Bayraktar, Uzunöz ve Erkal, 2000). Bireylerin kendi kişiliği ile ilgili inançları, kendi kendisine bakış açısı benliğini oluşturur (Baymur, 1993).

İnsan davranışlarına yönelik çalışmalar yürüten bilim dalları, insanları farklılaştıran ve birbirinden ayıran temel örüntünün benlik olduğunu ifade ederler (Oğurlu, 2006). Kişilerin kendine ilişkin algılamalarını belirleme şeklini benlik olarak tanımlayan Carl Rogers da kişiliğin en önemli kavramını benlik olarak açıklamıştır (Karahana ve Sardoğan, 2004). Çünkü benlik, bireyin kendine yönelik çarpıcı yönlerini barındırdığı gibi benlik şemalarını ve içeriklerini, algıları, bellek ve değerlendirmelerini etkiler (Aydın, 1996). Jung da kişiliğin merkezini benlik olarak görmüş, sürekli gelişip, değiştiğini, oluşumunu sürdürdüğünü ve hiçbir zaman tamamlanamayacağını savunmuştur (Büyükdinal, 1996).

Benlikle ilgili ilk ciddi ve ayrıntılı çalışmalar 19. yüzyılın sonlarında başlamış ve 20. yüzyılda devam etmiştir (Arıca, 1999). Freud’un yapısal modelinde kişilik,

birbiriyle etkileşim içindeki üç sisteme ayrılmış; doyum ve haz almanın egemen olduğu, içgüdüsel enerjinin depolandığı düzensiz yapıya “id (alt benlik)”; toplumsal kuralları kapsayan, kişiliğin vicdani ve ahlaki yönü “süper ego (üst benlik)” olarak tanımlanmıştır (Mehmedoğlu, 2004). Alt benlik, kişisel istekleri tatmin etmeye çalışan bencil kısmı; üst benlik, değer yargılarını ve standartları temsil eder (Burger, 2006). Kişiliğin ikinci oluşan sistemi olan “ego (benlik)”, hayatı devam ettirme amacıyla; dış dünyaya ilişkin uyarıları tanır ve deneyimlerini belleğe depolar; aşırı güçlü uyaranlardan kaçınır, uygun şiddetteki uyaranlara uyum sağlar ve çevresini kendi istekleri doğrultusunda şekillendirmek için eyleme geçer (Öztürk, 1998).

Freud’un yapısal modeline karşı sadece “ben (self)” kavramını kabul eden Kohut, nesne ilişkileri ve benliğin yükseltilmesini gelişimin iki yolu olarak kabul etmiş; benlik ve benlik saygısının gelişimini en önemli unsurları olarak görmüştür (Ardalı ve Erten, 1999). Kendilik psikolojisi kuramında zafer, yenilgi, başarı ya da başarısızlıkta benlik saygısında meydana gelen dalgalanmayı tolere edebilen benliği, güçlü benlik olarak tanımlamıştır (Çuhadaroğlu, 1986; akt., Oğurlu, 2006).

Benlik, kişisel duygulardan oluşmuş, düşünce sistemindeki bir bölümdür ve yaşantılar yoluyla şekillenir, gelişir, kendini düzenler (Mehmedoğlu, 2004). William James (1952, akt. Gülbahçe, 2007), kişinin sahip olduğu vücut, karakter, duygu, yetenek, arkadaş, eşya ve ailenin, onun benliğini oluşturduğunu kabul etmiştir. William James’in benlik tanımında kişinin sahip olabildiği ev, araba, elbise gibi şeyleri kendisi olarak görüp algılaması “maddesel benlik”; kişinin sosyal hayatında rollerine uygun davranması “sosyal benlik”; ilgi, yetenek ve tutumlarını kendince derecelendirme biçimi “ruhsal benlik”; sahip oldukları ile kendisini ayırt etmesi “self benlik (saf ego)” olarak tanımlanmıştır (Özdoğan, 2005). Ancak, William James “ben’i” psikolojinin dışında kabul etmiştir (Bacanlı, 1997).

Benlik kavramına sosyolojik açıdan yaklaşan Cooley (1968; akt. Öner, 1987), bireylerin toplumdaki diğer kişilerle etkileşiminden “ayna benlik” kimliğine ulaştığını; ayna benliğinde diğer insanların kendini nasıl algıladıklarını ve nasıl değerlendirdiklerini yansıttığını ifade etmiştir. Ayna benlikte etkileşimde bulunulan insanların davranışları bir ölçüt oluşturur ve birey başkalarında izlediği davranışlarda, kendini ve kendi davranışlarını değerlendirir (Celkan, 1989).

Rosenberg benliği üç temel boyutta incelemiştir; kişinin kendini nasıl gördüğünü “mevcut benlik”; kendisini nasıl görmek istediğini “istenen benlik”; diğer insanlara nasıl gösterdiğini “sunulan benlik” olarak adlandırmıştır (Çuhadaroğlu, 1987). Rogers “fenomenolojik kuramında” benlikten farklı olarak bireyin kendi yaşantılarını, iletişime uygun ve uzun-kısa, zayıf-şişman, güzel-çirkin gibi güncel sembollerle betimleyip ifade ettiği benlik kavramı tanımını yapmıştır (Karahana ve Sardoğan, 2004). Bireyin kendini tanıma, keşfetme, sınırlarını görüp değerlendirme fırsatı bulduğu; kendi benliğini, benlik algısını bulup tanıdığı, özdeşleşme sağladığı dönemde; Marica (akt., Cüceloğlu, 1991), benliğin içsel, birey tarafından yapılan, dinamik olduğunu ve bireyin yetenek, inanç ve yaşantılarını kapsadığını; bu yapının geliştikçe bireyin benlik algısının da daha iyi ve gerçekçi olacağını söyler.

İnsanlar daha olumlu ve gelişmiş bir benlik için çalışsa da kendisi ile ilgili düşünceleri, kanaatleri ve algıları her zaman gerçeği yansıtmayabilir (Cüceloğlu, 1991). Bireylerin benlik gelişimi için, çevrelerindeki insanların nesnel değerlendirmelerinden çok yapılan değerlendirmeleri nasıl algıladıkları (Gegas ve Mortimer, 1987; akt., Doğru ve Peker, 2004), kendilerini nasıl gördükleri ve algıladıkları önemlidir (Özdoğan, 2005).

Kalıtımsal olmaktan çok yetişilen sosyokültürel çevrenin özelliklerine bağlı olarak gelişen benlik kavramı, kişiye kendi hakkında nasıl düşüneceğini anlatır (Cüceloğlu, 1984). Benliğin, bedensel ruhsal ve toplumsal gelişmelerden etkilenerek geliştiği dinamik bir süreci vardır (Mutluer, 2006). Bu süreç çocukluğun erken yaşlarında başlar ve çocukların başkalarının gözünde ne kadar sevilebilir ve değerli olduklarını, bunlara ilişkin beklenti ve inançlarının neler olduğunu ifade eder (Cassidy, 1999). Çocuğun benlik kavramının oluşmasında yetenek ve özelliklerini çeşitli etkinlik ve çabalarla keşfetmesi, yaptıklarıyla kendini denemesi, yaptıklarına başkalarının verdiği tepki ve değerlendirmeleri izlemesi, ailesi ve çevresinden kişilerle kendini özdeşleştirmesi önemlidir. Buna göre; aile ve anne babalar benlik kavramı oluşumundaki ilk önemli etkiyi oluştururken, arkadaş grupları ikinci, okul üçüncü sırada etkili olur (Slavin, 1988; akt. Köksal-Akyol, 2002).

Gerçek Benlik

Bireyin kendini algılayış biçimi, kişiliğini nasıl gördüğü “gerçek benlik” kavramı ile ifade edilir (Karalar, 2006). Bireyin kendisine yönelik olan değerlendirme ve algılamalarının tamamı gerçek benlik içindedir (Armutlu, 2008). Güçlü yönleri fark etmek ve zayıf yönleri küçümseyici kelimeler kullanmadan gerçekçi ve net olarak ifade etmek, gerçek benlik değerlendirmesindeki önemli noktalardır (Mckay ve Fanning, 2005).

Benlik İmgesi

Bireyin kendi benliğini algılama ve anlamlandırma şekline “benlik imgesi” denir (Tan, 1986; akt., Yağışan, Sünbül ve Yücalan, 2007). Bireyin çevresinden aldığı geri bildirimleri zihinsel kapasitesi ve tecrübesiyle yorumlaması da benlik imgesi olarak tanımlanır (Mutluer, 2006). Benlik imgesi bireylerin yaptıklarını, yapmak istediklerini, umutlarını, hislerini ve düşüncelerini kapsayan zihinsel fikir, kavram ve imgelerdir (Ziglar, 2005).

Anne ve babanın sözlü ve sözsüz olarak çocuğa ilişkin tavırlarını ortaya koymasıyla başlayan ve bireyin kendisi ile ilgili fiziksel ve zihinsel özelliklerin farkında olmasını ifade eden benlik imgesi, benlik kavramının birinci ögesidir (Mutluer, 2006). Çeşitli etkenlere göre ideal benliğe göre mi gerçek benliğe göre mi hareket edeceğine karar vermek zorunda olan bireyde; gerçek benlik ile ideal benlik birbirinden farklı olduğu zaman çatışma çıkar; korku, endişe gibi olumsuz duygular yaşatır (Karalar, 2006). İçten ve özgür davranışlar, sağlıklı benlik imgesine sahip ve kendini gerçekleştirmekte olan bireylerin özellikleridir (Özyürek,1992).

Genellikle çocuğun kendi vücudu ile ilgili olan benlik imgesi, okula başlayıp yeni deneyimler kazanılması ile okul başarısı ve sosyal ilişkiler gibi yeni boyutlarda da değerlendirilir (Pişkin, 1999). İnsanların işte, okulda ve çevreleriyle ilişkilerinde yaşadığı iyi ve kötü olayların benlik imgesini oluşturduğunu savunan görüşler olduğu gibi benlik imgesinin bu olayları şekillendirdiğini savunanlar da vardır (Ziglar, 2005).

İdeal Benlik

İdeal benlik, benliği geliştirmek için bireyleri motive eden, durağan bir yapı olmaktan çıkaran etmendir (Meyvacıoğlu-Kuzgun, 1983). Okulda ve çevre ile

ilişkilerde benlik ve ideal benliğin uyumu psikolojik uyumun da temelini oluştururken, benlik ve ideal benlik arasındaki farklılık ve uyuşmazlıklar kaygı ve doyumsuzluğa neden olabilir (Yavuzer, 2003).

Bireyin olmak istediği benlik olan ideal benlik, benlik imajının üstüne kurulur (Reçber, 2002). Aslında benliğin olumsuz değerlendirmelerden dolayı zarar görmüş alanıdır ve mükemmel olmak için çabalar (Mate, 1980; akt., Akkoyun ve Ersever, 1989). Rogers (1959, akt., Meyvacıoğlu-Kuzgun, 1983) insanların hoşuna gitmeyen özelliklerinden kurtulmak ve beğendiği özelliklerini geliştirmek isteyeceğini; ideal benliğin de insanın sahip olmak istediği özelliklerin bütününe kapsadığından bahseder. Adler de eksiklik duygusunu benliği geliştirme ve mükemmelliğe ulaşma noktasında bir güdüleyici olarak değerlendirmiştir (Hjelle ve Zieger, 1986; akt. Oğurlu, 2006).

Yaşanılan toplumda ideal standarda kavuşmuş olan davranış, beceri ve özelliklerin neler olduğu, birey tarafından çocukluktan itibaren öğrenilmeye başlar (Reçber, 2002). Maslow'a göre öğrenilenlerle birlikte birey kendini ve ideal benliğini küçümseyen, basit, değersiz, zayıf ve kötü hissettiren, doğuştan getirdiği sorularla başa çıkamazsa kendini kurban olarak görebilir, başkalarının hayat tarzına uyabilir ya da bunları görmezden gelip bastırma, kaçma gibi savunma mekanizmalarını kullanabilir (Mutluer, 2006).

Benlik Saygısı

Bireyin kendini değerlendirerek ulaştığı benlik kavramının kabul görmesinden kaynaklanan olumlu ya da olumsuz değerlendirmenin oluşturduğu beğeni durumuna "benlik saygısı" denir (Yörükoğlu,1996). İnsanların duygularını da katarak yaptıkları değerlendirmeler olumlu karşılanırsa, benlik saygısı yüksek; olumsuz karşılanırsa düşüktür (Satılmış ve Seber, 1988). Bir durumdan çok süreci ifade eden benlik saygısı, insanın kendini sevmesi, ihtiyaçlarını karşılaması, kendine öncelik vermesi, itibar kazandırmasıdır (McMahon, 1997; akt. Bal, 2006). Kısaca; özsaygı, algılanan benliğin beğenilmesi, onaylanması ve kişinin kendinden hoşnut olmasıdır (Güngör, 1989; Yavuzer, 2003). Bu yüzden birey özsaygısını artırma ihtiyacı hisseder; benlik değeri, memnun olma ve etkin olma duygularına bu yolla ulaşacağını bilir (Whitehead ve Corbin, 1997).

Benlik saygısında kendimizi değerlendirirken kullanılan tutumun yönü önemlidir; çünkü olumlu tutumlar benlik saygısını artırırken, olumsuz değerlendirmeler düşürür. Benlik saygısı her suçluluk duygusunda zayıflar ve amaçların gerçekleşmesini güçleştirir (Fenichel, 1945; akt. Çuhadaroğlu, 1987). Özsaygısı düşük kişilerde, özsaygıyı destekleyen alternatifler olmadığından etkilenme daha fazla olur (Baumeister, 1993).

Benlik saygısı yüksek, çalışkan ve rekabetçi bireyler, yetenekleri söz konusu olduğunda yukarı doğru tek yönlü, yani benzerlerinden ziyade kendilerinden daha iyi olanlarla karşılaştırma yapmayı tercih ederler (Teközel, 2000). Wood ve arkadaşları (1994, akt. Güven, 2008) yukarı doğru tek yönlü karşılaştırmaların bazen benlik saygısını olumsuz yönde etkileyeceği için; bireylerin doğru değerlendirme yerine benlik saygılarını koruma veya artırma eğilimiyle aşağı doğru karşılaştırma yapma, karşılaştırmadan kaçma ya da karşılaştırma ölçülerini değiştirme gibi yöntemlere başvurduğunu savunmuştur.

Özsaygı bir kez oluşuktan sonra bireyin tüm davranışlarını etkisi altına alır ve zamanla çevresindeki insanların değerlendirmelerinden etkilenmeden varlığını sürdürür (Geçtan, 1984). Eğer benlik kavramları sağlıklı gelişmemiş, özsaygı düşükse kişiler çevreden gelen tehditlere daha fazla açıktır (Baumeister, 1993).

Benlik Algısı

Kendilik algısı yakın çevreden etkilenen karmaşık bir yapıya sahiptir ve kişiliği oluşturan psikolojik öğelerden birisidir (Guindon, 2002; Plotnik, 2009; akt. Sezer, 2010). Bu yapı benliğe göre şekillenir ve bireyin kendisiyle ilgili farkındalık durumu hakkında bilgi verir (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2004).

Sosyal kökene vurgu yaparak kendilik kavramını araştıran ilk araştırmacılardan olan Mead'e göre birey ait olduğu sosyal grubun genel görüş noktasından, kendisini bir bütün olarak görür (John ve Robin, 1994; akt. Karlı, 2008). Sosyal yaşantı sürecinde herkesin yaşantıları aynı olmayacağı ya da aynı algılanmayacağı için bireyler arasında önemli farklılıklar ortaya çıkar (Çakmak ve Kara, 2011).

Kendi davranışlarını gözlemleyen ve yaptıklarının nedenlerine atıfta bulunan insanlar, Daryl Bem'in (1972, akt. Robak, 2001) "kendilik algısı teorisine" göre kendilerini diğer insanların anladığı gibi anlar ve değerlendirir. Benlik kavramı içine

yerleşmiş olan kendilik değeri; kabul ve değerli olma duygusunu içeren geribildirimler, başarı ve yeterliliklerini fark etme sonucu gelişerek devam eden duyuşsal yargılardır (Guindon, 2002). İnsanlar çevrelerindeki insanlara ait bilgileri nasıl onları gözlemleyip ediniyorlarsa, kendileriyle ilgili duygu, düşünce, inanç, tutum gibi içsel davranışları da kendilerini gözlemleyerek elde ederler; şayet yorumlayamayacakları ölçüde zayıf ve yetersiz gözlemleri varsa dışarıdan biri gibi gözleme yaparlar (Karşlı, 2008).

Rosenberg (1965, akt. Sezer, 2010) kendilik algısını bireyin kendi yetenek ve davranışları ile kendini sevmesi, onaylaması, takdir etmesi; kendisi hakkında uygun bulunduğu ya da bulmadığı özellikleri değerlendirme tutumu şeklinde tanımlamıştır. Göller'e (2004) göre kişinin kendine yönelik olumlu ve olumsuz yönelimleri kendilik değeri olarak tanımlanmaktadır.

Kendilik, benlik saygısını da içine alan, tek bir yapı olarak çevrenin etkisine karşı kişilerin eylem ve tepkileri ile oluşan ve sürdürülen; öğrenilmiş ve düzenlenmiş tepki biçimidir (Crain ve ark., 1994; akt. Şahin, Basım ve Çetin, 2009). Benlik algısı çarpıtıldığı zaman özsaygı gerçekçi olmaz (Yörükoğlu,1993). Benlik algısı düşük olan bireylerin özsaygılarının da düştüğü gözlenebilir (Yörükoğlu,1993). Benlik algısı güçlendikçe özsaygı ve özgüven de güçlenir (Tutar ve diğ., 2004).

Tamamlanmış bir benlik algısına sahip başarılı bireylerin, kendilerini anlamak ve açıklamak için gerekli içsel değerlendirmeyi yapabilmesine fırsat verecek, gerçekleştirme zorunluluğu olan eylemleri vardır (Bayat, 2003). Bu bireyler karşılaştıkları durumlarla baş etmede (Josephs, Bosson ve Jacobs, 2003); sosyal ilişki, çevre edinme, yeni durum ve süreçlere uyum, kendini gerçekleştirme konularında daha başarılıdırlar (Tutar ve diğ., 2004).

Kendilik algısının kişiler arası davranışlar ve çatışma çözme yaklaşımıyla ilişkili olabileceğini gösteren araştırmalar vardır (Şahin, Basım, Çetin, 2009). Karşısındaki kişilerden duygusal destek alan ve olumlu benlik algısına sahip bireylerin arkadaşlık ilişkilerinin kuvvetli olduğu sonucu araştırmalarla ortaya konmuştur (Cauce, 1986; Vernberg, 1998; akt. Şahin, Basım, Çetin, 2009). Neuringer ve Wandke'nin (1966, akt. Şahin, Basım, Çetin, 2009) çalışmalarında bireyin kendini olumlu algılaması ile kişilerarası ilişkilerinde devamlılık ve başarı arasında aynı yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur. Kendilerini değerli bulmayan bireyler ise, diğer insanlardan uzaklaşarak bu duygularını gizlerler (Maşrabacı, 1994).

Özellikle erken yaşlarda karşılaşılan baskı, bireylerin kendilik algılarını olumsuz etkiler (Tutar ve diğ., 2004). Yapılan araştırmalarda kendilik değeri düşük olan bireylerin saldırgan, asi, sorumsuz, sosyal becerileri gelişmemiş, riskli davranışlarda bulunan, hırslı ve akran bağımlısı olduğu saptanmışken; kendilik değeri yüksek olan bireylerin sorumluluk sahibi, güvenilir, kendine güvenen bağımsız, esprili, inançlı ve popüler oldukları saptanmıştır (Scott ve Murrey, 1996).

Saldırganlık, madde kullanımı, cinsel suçlar, sapkın gruplara üye olma, intihar gibi psikolojik sorunlar ve riskli davranışlar için düşük kendilik değeri kritik bir öneme sahiptir ve düşük kendilik değeri olan bireyler, kendilerini istenmeyen, uyumsuz, aşağılık olarak görebilirler (Leary, 1999). Toplumsal var oluşlarını kendi kimliklerinin önüne çıkaran benlik algısı gelişmemiş bireyler, kendilerine dışarıdan bir modeli referans alarak, kendilerini çevrelerinin belirlediği değer sistemi ve toplumsal rolleri ile açıklama eğilimindedirler (Bayat, 2003). Kendilik algısı düşük olan bireyler kurban pozisyonundayken, kendi algılamaları ile sorumluluk sahibi, faydalı ve net kararlar alan bireyler haline gelebilirler (Rutledge, 2000).

Sosyal Karşılaştırma Kuramı

Sosyal karşılaştırma, bireyin benliğinin sosyalleşme sürecinde etkilendiği öğelerden biridir (Gegas ve Mortimer, 1987; akt. Doğru ve Peker, 2004). Kendileri ile ilgili gerçeği bulma ve kendilerini doğrulama eğilimindeki insanlar bilgi arayışına girerler (Yıldız ve Gelmez, 2007). Bu arayış bireyin kendisi hakkında sahip olduğu fikirleri korumak ya da kendisi hakkında yeni fikirler elde etmek için başkalarıyla karşılaştırma sürecine girmesini sağlar (Bilgin, 2003). Bireyler sosyal karşılaştırmalar yaparak kendisi ile ilgili belirsizlikleri azaltabilir, kendi becerilerini fark edebilmek için bilgi edinip belirsizliklerden doğan kaygı ve stresle başa çıkabilir, kendini gerçekleştirebilir (Savaşır ve Şahin, 1997). Bilinçsiz ve doğal olarak gerçekleşen sosyal karşılaştırmada, karşılaştırmmanın hedefi kişiye hafif bir baskı yaparak kendini değerlendirme yönünde etkilemektir (Stapel ve Blanton, 2004). Birey sosyal karşılaştırmalar ile kendini tehdit eden durumlarda savaşma, savunma, tehdit gibi davranışlardan hangisine başvuracağını belirler (Parker, 1974; akt. Yılmaz, 2011). Sosyal karşılaştırmalardan kaçmak içinse kendisinden daha iyi olan birinin yeteneklerini

abartıp, ulaşılamaz yapabilir veya bu yüceltmeyi yaparak kendini alçak gönüllü sayıp iyi hissedebilir (Hilton, Smith ve Alicke, 1988).

Sosyal karşılaştırmanın sosyal ilişkilerde anahtar değişken olduğunu vurgulayarak ilk kapsamlı sosyal karşılaştırma teorisini geliştiren Festinger'e (1954, akt. Öksüz ve Malham, 2004) göre karşılaştırmalarda esas olan öz değerlendirmelerdir. İnsanlar hem ait oldukları grubun hem de dış grupların üyeleri ile kendilerini karşılaştırarak kendi imajı ve konumları hakkında bilgi edinirken bir yandan onlara benzemek diğer yönden onlardan farklılaşarak üstün ve önde olmak amacı güder (Bilgin, 2003). Kendini geliştirme ve benlik değerini artırma sosyal karşılaştırmanın diğer motivasyon kaynaklarıdır (Güven, 2008).

Sosyal karşılaştırma kuramını ortaya atan Festinger, bireylerin çevre ile sürekli etkileşim halinde olduğunu, yargı ve yetenekleri kıyaslama gibi evrensel bir güdünün varlığını ileri sürer (Gibbons ve Buunk, 1999). Festinger (1954, akt. Kartal ve Bilgin, 2003) sosyal karşılaştırma kuramında; insanların niçin diğer insanlarla karşılaştırma yaptığı, karşılaştırmaları özellikle kimlerle yaptığı, yaptığı karşılaştırmaların bireyler açısından sonuçlarının neler olduğuna dair cevaplar aramıştır.

İnsani ve zorunlu temellere dayanan sosyal karşılaştırma; diğerlerine benzeme, onlardan aşağı kalmama veya diğerlerinden üstün ve farklı olma eğilimleri ile ortaya çıkar (Kartal ve Bilgin, 2007). Bireyin kendisi hakkında doğru değerlendirme yapması amacını güden sosyal karşılaştırmanın benlik değerini artırmak için sosyal statü, başarı durumu gibi değişkenler açısından daha düşük noktada olanlarla yapılması "aşağı doğru sosyal karşılaştırma"; bireyin kendini geliştirmek amacıyla kendinden daha iyi ve başarı modeli olarak seçtiği insanlarla yapılması "yukarı doğru sosyal karşılaştırma" olarak adlandırılır (Taylor . Peplau, Sears, 2000). Festinger'in kuramının temelinde karşılaştırma için benzer kişilerin aranması ve karşılaştırmaların yukarı doğru ve tek yönlü olması vardır (Soylu, 1994). Kendi konumuna yakın kişilerin seçilmesinin sebebi karşılaştırmalarda doğru sonuca ulaşma amacıdır (Teközel, 2000). Yeterli standart veya fiziksel gerçekliğin olmadığı durumlarda, karşılaştırma için diğerlerini referans alma yani diğerlerinin yetenek ve görüşleriyle karşılaştırma yaparak değerlendirme yolu seçilir (Soylu, 1994). İnsanlar kendi yetenek ve durumlarını değerlendirmek için nesnel ölçütler bulabilirlerse diğer insanların görüşlerine ihtiyaç duymayacaklardır (Festinger, 1954; akt. Yılmaz, 2010).

Sosyal karşılaştırmalarda bilgi, beceri ve yeteneklerin karşılaştırılmasının; aşağı, yukarı veya benzeriyle yapılması, yapıldığı boyuta göre farklı sonuçlar verebilir (Bilgin, 2003). Benliği güçlendirme ve olumlu görme güdüsüyle kişiler, kendini daha iyi, daha başarılı, yetenekli hissetmek için genellikle kendinden daha kötü olanlarla aşağı doğru ya da kendine benzeyenlerle yana doğru karşılaştırmalar yaparlar (Kartal ve Bilgin, 2007). Sosyal karşılaştırma kuramına göre insanlar daha çok kendilerine benzeyenleri referans alır ve yeteneklerini karşılaştırırken biraz daha iyileri hedefler; çok iyi olanları dikkate almaz (Kartal ve Bilgin, 2007). Bireyler, karşılaştırma için kendilerine benzer bireyleri seçme eğilimiyle beraber şartları da seçme ve oluşturma gayretindedirler (Arıca, 1999). Okul, işyeri, hastane gibi heterojen grupların yer aldığı alanlarda, sosyal yaşantıların bilişsel ve duygusal sonuçlarıyla beraber benlik değeri problemleri ortaya çıkabilir (Yılmaz, 2010). Özellikle heterojen gruplarda yapılan sosyal karşılaştırmalar zayıfları aleyhine işler (Bilgin, 2003).

Sosyal karşılaştırmalar, sosyal kimlik kuramına göre fiziksel dünyaya dair sahip olunan tüm bilgileri edinmeyi sağlar (Demirtaş, 2010). Çocukların sosyal karşılaşmayı “kim en iyi, en hızlı” şeklinde yarışmalar yoluyla başlattıkları, bireysel farklılıkları anladıkları ve benimsedikleri altı yaşındaki dönemleri, benliğin şekillenmesinde önemli bir rol oynar (Harter, 1993; Shaffer, 1994; akt. Doğru ve Peker, 2004).

Klein ve Goethals’in (2002) benliğin yeniden yapılandırılmasında sosyal karşılaştırmaların katkısını inceledikleri çalışmanın sonucunda benlik kavramının biçimlenebilir özelliği vurgulanmış, insanların kendilerine ilişkin tutumu, davranış ve inançlarının başkalarının tutum davranış ve görüşleri karşısında değişebileceğini göstermiştir. Sosyal kimlik kuramına göre de ait olunan grup, bireylerin kimliklerini anlamlı olarak şekillendirir (Gülgün, 1991).

Stanley Schacter’in duygusal durumları da katarak genişlettiği Sosyal Karşılaştırma Kuramı’nın temel varsayımı; insanların fiziksel ve sosyal gerçekliklere ilişkin doğru görüşlere sahip olma ihtiyacıdır (Bilgin, 2003). Klein (1997) araştırmaları sonucu bireylerin nesnel değerlendirmesi yapılmış yeteneklerinde de sosyal karşılaştırmaya girdiklerini; Wood, Taylor ve Lichtman (1991) kişilerin sadece kendine benzer kişilerle değil özellik ve performans olarak farklı olan kişilerle de karşılaştırma yapma eğiliminde olduğunu söyleyerek Festinger’in yaklaşımını eleştirmişlerdir.

Ergenlik Döneminde Benlik

İlgili alan yazında stres ve karmaşa dönemi olarak tanımlanan ergenlik; bedensel ve ruhsal değişimlerin olduğu, birçok sorunla karşılaşılan kimlik oluşturma sürecidir (Canat, 1999). Ergenlik döneminde yeni okul ve arkadaşlar, arkadaşlık ilişkilerindeki artış, aileden daha bağımsız hareket etme, fiziksel ve bilişsel yeni yeteneklerin kazanılması bireyin benlik algısını yapılandırmasını da zorunlu hale getirir (Güven, 2002). Bu kritik dönemindeki kişiler, kendileri için önemli olan kişilerden geri bildirimler alıp sosyal karşılaştırmalar yaparak kişiliklerini ve benliklerini geliştirirler (Whitehead ve Corbin, 1997). Karşı cinsle ilişkiler, çekicilik, arkadaşlar arasında kabul ve aranırılık benlik algısını etkileyen temel öğelerdir (Köknel, 1995). Ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin kimlik ve benlik gelişimi için temel rol oynamasındaki sebep; akran ilişkilerinin sonucunda sosyal karşılaştırmalar yapılarak bireysel yeteneklerin keşfedilecek olmasıdır (O’Koon, 1997).

Ergenlik döneminde pek çok problemle karşılaşan gençlerin, bu problemleri çözüp daha mutlu ve başarılı olarak kendisi ve çevresiyle uyumlu olabilmesi, geleceğe dair umutla bakabilmesi açısından benlik saygısı önemlidir (Erözkan, 2011). Ergenlik döneminde yaşanan fiziksel, zihinsel ve duygusal değişimlerin yarattığı kaygı ve stresin kız ve erkek ergenlerde benlik algısını farklı şekillerde etkilediği; kızlarda benlik değerinde düşme, depresyon, kaygıda artış, yeme bozuklukları görülürken; erkeklerde, saldırganlık ve riskli davranışlarda artış görülmüştür (Chen, Mechanic ve Hansel, 1998; Siegel, Yancey, Ancshensel ve Schuler, 1999; Steinberg, 1999; akt. Sayıl, Güre ve Uçanok, 2002).

Rehberlik İhtiyaçları ve Benlik Algısı

Ruh sağlığının korunabilmesi için gerekli olan bazı becerilerin bir kısmı doğuştan, bir kısmı ise sonradan öğrenilmektedir (Şahin, 2004). Bu nedenle bireyin ihtiyaçlarını fark edebilmesi noktasında rehberlik hizmetleri yol gösterici olabilir.

Özoğlu (2007) rehberliği profesyonel kişilerin bireysel yeteneklerini en üst düzeyde geliştirerek gereksinimlerini doyummasını; benliğine uygun toplumsal roller geliştirmesini, uyum sağlamasını, problem çözmesini, böylece anlamlı ve mutlu bir yaşantısının olmasını amaçlayarak yaptığı yardım olarak tanımlar. 14-17 yaşta bireyin benlik kavramını uygulamaya koyma çabalarından önceki son adımdır (Yeşilyaprak,

2005). PDR alanında çalışan uzmanlar kişilik gelişimi ve akıl sağlığının korunması ve geliştirilmesine yönelik uygun ortamlar oluşturarak kişilik ve benliğin gelişimine katkı yapar, oluşabilecek davranış bozukluklarını engellemeye, önlemler almaya çalışarak bireyin her yönüyle gelişmesine yardım eder (Can, 2002).

Rogers'a göre iyi bir benlik algısının temel ihtiyacı olan koşulsuz saygı; öz değer ve ideal benliğin oluşması için gereken gizil güçlerin farkına varılmasını sağlayarak kendini gerçekleştirme yolunda ilerletir (Karahana ve Sardoğan, 2004). Jung'a göre ben, kendini gerçekleştirilmeye yönelik çalışan bir güdü veya gereksinimdir ve kişiliğin tüm yönlerinin uyum ve bütünlük içinde olması, kendini gerçekleştirme ile sağlanacaktır (Kara, 2009). Kendini gerçekleştirme ise rehberlik hizmetlerinin nihai amacıdır (Yeşilyaprak, 2005).

Bireylerin davranışları ile kendini algılamasındaki uyum, çevresi ile arasındaki uyum bozukluklarının giderilmesinde önemlidir (Hıdır, 2010). İnsanlar, kendi benlik tasarımlarına uygun davranışlar gösterdiğinde kendilerini rahat hissederken; ideal benliğine ters düşen davranışlar gösterdiğinde mutsuz, huzursuz, kendine güveni ve saygısı az olan kişilik özellikleri gösterir (Baymur, 1993). Kulaksızoğlu da (1998) insanların benlik kavramlarıyla uyumlu davranışlar gösterme eğiliminde olduğunu; bu doğrultuda davranışlarının kendilerine güvendiğini ve kendilerini yeterli hissettiklerini, davranışları benliklerinden farklı olan insanların rahatsız ve güvensiz hissettiklerini belirtmiştir.

Benlik ve kişilik özellikleri ile öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalarda, zeka kadar benlik tasarımının da okul başarısını etkilediği; kendisinin başarısız olduğunu düşünen benlik tasarımı gelişmemiş öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde başarı gösteremedikleri görülmüştür (Baymur, 1993). Okullarda başarılı, sorumluluklarını yerine getiren, empatik iletişim becerileri kuvvetli, davranışlarının sonuçlarını görebilen, yaptıklarından memnun olabilen, yetenekli kişilerin kendilik algıları yüksektir (Pişkin, 1999).

Kendilik algısı daha çok kişilerin akademik ve performans yönleri ile birlikte ele alındığı için, kişilerin eğitim başarıları ve hedefleri, motivasyonları, fiziksel ve ruhsal sağlıkları ile ilişkilendirilir (Şahin, Basım ve Çetin, 2009). Genel benlik ve akademik benlik tasarımları bireyin kişiliği gibi kalıtsal olmaktan çok toplumsal bir oluşumdur ve toplumsal yaşamda gelişerek şekillenir (Arseven, 1986; akt. Tunç, 2011). Bu süreçte

benlik algısını oluşturan ilk öğeler anne ve babanın çocuğa yönelik sözel ve davranışsal tepkileridir (Saginer, Savaşan, Sözen ve Köknel, 2007). Okul iklimi ve öğretmenler (Scott, Murrey, 1996), okul ortamında öğretmenlerin gösterdiği yaklaşım ve okul başarısının değerlendirilme biçimi (Köknel ve diğ., 2007) aileden sonra çocuk ve gençlerin kendilik değerini etkileyen en önemli unsurlardır.

Meslek seçiminde benlik kavramının önemi üzerine yoğunlaşan Super (1968, akt. Yeşilyaprak, 2005), birey ile çevresinin etkileşimiyle oluşan benlik tasarımının mesleğe yansımaları meslek seçimi olarak tanımlamıştır. Ülkü'nün (1978, akt. Polat, 2007) lise 1. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilere ilgi, yetenek ve meslek seçimleri ile ilgili sorular sorulmuş ve öğrencilerin benlik algılarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Benlik İle İlgili Araştırmalar

Çuhadaroğlu'nun (1985) gençlerde benlik saygısını incelediği çalışmada benlik algısı ile benlik saygısı arasında anlamlı ilişkiler bulmakla birlikte benlik saygısı ile depresyon, psikomatik şikayetler, hayalperestlik, psişik izolasyon ve insanlara güven duyma ile de önemli ilişkiler saptamıştır. Coopersmith'in (1967, akt. Kılıç-Demiç, 2006) araştırma sonuçlarına göre özsaygısı yüksek olan bireyler çevresiyle sağlıklı ilişkiler geliştiren, başarılı ve mutlu olan kişilerdir. Yaşadıklarından kolayca etkilenen, bağımsız hareket edemeyen, içine kapanık, pasif, öğrenmeyi istemeyen, ürkek bireylerin ise özsaygıları düşüktür. Dinç'in (1992) lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasında uyumsal benlik düzeyi düşük olan öğrenciler arasında erkeklerin özsaygılarının daha yüksek olduğu; ailesel benlik düzeyi yüksek olan kız ve erkek öğrencilerde özsaygı düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Sarı ve Cenkseven'in (2008) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre benlik kavramının tüm alt boyutları ile okuldaki yaşamın kalitesi arasındaki ilişki anlamlı düzeydedir. Benlik kavramları gelişmiş olan öğrenciler, okullarındaki yaşam kalitesi düzeyini daha olumlu değerlendirmektedirler.

Psikiyatriste giden liseli ergenler ile kontrol grubundaki ergenlerin benlik kavramlarını algılamak bakımından farklılık olup olmadığını araştıran Tamar ve diğerleri (1992, akt. Kılıç-Demiç, 2006) psikiyatriste giden ergenlerin yarısının, kontrol grubundaki ergenlerin de %15.9'unun olumsuz benlik imajına sahip olduklarını

görmüşlerdir. Benlik saygısı düşük olan ergenlerde de son 5 yıl içinde sinirlilik, yeme ve uyku bozukluğu, baş ağrısı, çarpıntı, tedirgin olma, karabasan gibi ruhsal belirtileri daha fazla gösterdikleri de araştırma sonucunda saptanmıştır.

Arıcağın (1995) üniversite 1 ve 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında saldırganlık ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Saldırganlık ile benlik saygısı arasında ilişki bulunmazken, saldırgan ve benlik saygısı düşük öğrencilerin dış denetim odaklı olduğu; saldırgan ve dış denetim odaklı öğrencilerin de benlik saygısının düşük olabileceği sonucuna varılmıştır.

Halıcı (2005), yatılı ilköğretim bölge okullarında 12-14 yaş grubundaki öğrencilerin benlik kavramlarını incelediği araştırmasında, kız öğrencilerin benlik kavramlarının erkeklere göre daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Özer'in (2001) ergenlerle yaptığı araştırma sonuçlarına göre de kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu benlik algısına sahiptir. Vidinlioğlu'nun (2010) ortaöğretim öğrencilerinin benlik algısı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ise öğrencilerin benlik algısı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yurtdışında özsaygı ve cinsiyet arasındaki araştırmaları inceleyen Pişkin (1996, akt. Çiğdemoğlu, 2006), araştırmaların %75'inde cinsiyetin özsaygı üzerinde etkili olmadığı, %16'sında erkeklerin özsaygısının yüksek olduğu, %9'unda kızların özsaygılarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ülkemizdeki 12 çalışmada ise sadece bir çalışmada (Özoğlu, 1988) erkeklerin özsaygısı yüksek çıkmış, diğerlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çiğdemoğlu, 2006). Berkem (1999, akt. Kılıç-Demiç, 2007) 12-16 yaş grubundaki öğrencilerle yaptığı aile psikolojik yapısı ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında yaş grupları ve cinsiyet değişkeni açısından benlik algısına yönelik anlamlı bir fark bulamamıştır.

Ergül'ün (1995) sağlık meslek lisesi öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi çalıştırdığı çalışmasında; benlik algı düzeyi yüksek olan bireylerin empatik eğilimlerinin benlik algı düzeyi düşük olan bireylerden daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Başar (1996), ilkokul 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ve kendilerini algılama biçimlerini incelediği çalışmada; saldırganlık eğilimi alt boyut puanları ile kendini algılama biçimi alt boyut puanlarında üvey çocuklar ile öz çocuklar arasında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Çocukların saldırganlık eğilimi

puanları arttıkça kendilerini algılama biçimleri puanlarında azalma görülmektedir. Çocukların sosyo-ekonomik durumu, kardeş sayısı, baba tutumları, baba öğrenim durumunun da saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı saptanmıştır.

Güleç'in (2002) ergenlerin öfke yaşantıları, benlik algıları ve akademik başarıları ilişkilerini araştırdığı çalışmada ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarıyla benlik algılarının anlamlı ve ters yönlü bir ilişkisi olduğunu ifade etmiştir.

7-12 yaş çocuklarında görülen uyum ve davranış bozuklukları ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Gürpınar-Akan (2001), aralarında negatif bir ilişki bulmuştur. Davranış ve uyum sorunları arttıkça toplam benlik saygısı azalmıştır. Yavuz (2007), çocukluklarının son dönemindeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerini benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, son çocukluk dönemi öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutları ile saldırganlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Atkinci-Elmas'ın (2009) ortaöğretim öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerinin benlik algısı yükseldikçe sürekli öfke, öfkeyi içte tutma, öfkeyi dışa vurma düzeyleri artarken, öfkeyi kontrol düzeylerinin düştüğü sonucuna varılmıştır. Yılmaz (2010) tarafından ortaöğretim öğrencilerinde sosyal karşılaştırma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmada sosyal karşılaştırma düzeyi orta ve düşük olan bireylerde öfke ve düşmanlık belirtilerine rastlanırken, yüksek olan bireylerde psikolojik belirtilere rastlanmamıştır. Aynı çalışmada akademik başarısını yüksek olarak algılayan öğrencilerin sosyal karşılaştırma puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Birçok çalışmada kurban olmakla olumsuz benlik kavramının ilişkili olduğu da ortaya konmuştur (Andreou, 2000; Austin ve Joseph, 1996; Boivin ve Hymel, 1997; Boulton ve Smith, 1994; Egan ve Perry, 1998; Graham ve Juvonen, 1998; Karatzias ve ark. 2002; Mars, Parada, Yeung ve Healey, 2001; Mynard ve Joseph, 1997; Neary ve Joseph, 1994; Salmivalli, Kaukianen, Kaistaniemi ve Lagerspetz, 1999; Slee ve Rigby, 1993; akt. Gültekin ve Sayıl, 2005). Ergenlerde duygusal istismar ve ihmal ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Savi (2006), ergenlerin duygusal istismar ve ihmal düzeylerinin arttıkça benlik algısı düzeylerinin azaldığı, genel kaygı düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir.

OKUL REHBERLİK HİZMETLERİ

Çocuklar büyüme ve gelişmenin getirdiği değişimlerden dolayı bir uzmandan yardım veya destek almaya ihtiyaç duyabilirler. Çocukların, okul öncesi dönemden başlayarak üniversite eğitiminin tamamlanmasına kadar geçen örgün eğitim sürecinin farklı aşamalarında gelişim, öğrenme ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için eğitim kurumlarında “rehberlik hizmetleri” sunulur (Yeşilyaprak, 2005). Bu hizmetler; kendini tanıyarak çevreyle uyum gösterme, özellikleri hakkında farkındalık sağlama, özelliklerine uygun fırsat ve seçenekleri tanıma, fırsat ve seçeneklere yönelik kararlar verebilme, var olan potansiyeli açığa çıkarma ve karşısına çıkabilecek engellerle baş edebilme becerisi edinme konularında yürütülen çalışmaları kapsar (Kaya, 2004).

Rehberliğin Tanımı

Değişimlerin çok hızlı yaşandığı çağımızda sosyal, kültürel, siyasal, toplumsal ve teknolojik gelişmelerin yaşanması, yardım ilişkilerinin sistematik ve profesyonel yürütülmesi gereğini beraberinde getirmektedir (Erdoğan, 2002). Bu profesyonel ve sistematik yardım sürecinde bireyin, kendini anlamasını, çevresini tanımasını ve kendini gerçekleştirmesini sağlayan hizmetlere “rehberlik” denir. (Kuzgun, 2008).

Rehberlik, İngilizce’deki “guidance” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılıp, dilimizde “kılavuzluk” ile eş anlamlı olsa da, kılavuzluktaki gibi konuyla ilgili becerisi yetkisi olan kişinin başkası için işleri kolaylaştırması, yapması değil; bireyi tanımak ve kendisini tanımasını sağlamak, büyümesine, gelişmesine, olgunlaşmasına sistematik olarak yardım etmektir (Hıdır, 2010). Rehberlikte kullanılan yardım kavramı akıl vermek, tavsiyede bulunmak, kendi değerlerine ve doğrularına göre yönlendirip uygulamak olmamakla beraber; bireyin seçeneklerini görmesi ve kendisi için en uygun olanı seçmesi için yeterlilik kazanmasına çalışmaktır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006).

Glanz’a (1964, akt. Sılacı, 2010) göre rehberlik, bireye karşılaştığı problemleri çözebilmesi, hür olabilmesi ve yaşadığı toplumun sorumluluk sahibi bir bireyi olabilmesi için yardımda bulunma sürecidir. Kepçeoğlu’na (2001) göre rehberlik, uzman kişilerin bireye kendini anlaması, sorunlarını çözmesi için kararlarının gerçekçi olması, ideal olan şekilde kendini geliştirmesi, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesi ve bu şekilde kendini gerçekleştirebilmesi için verilen psikolojik yardımdır. Bireyin kendisini gerçekleştirmesi, rehberliğin nihai amacıdır (Yeşilyaprak, 2005). Dökmen (1992),

bireylerin kendi varlığının bilincinde yaşaması, var olmaktan mutluluk duyması ve verdiği kararlarla etkin ve huzurlu bir şekilde yaşamını sürdürebilmesini “kendini gerçekleştirme” olarak tanımlar.

Matthewson’a (1962, akt. Sidal, 2009) göre rehberlik, bireye gizil güçlerini ve özelliklerini anlaması ve bunları toplumsal değerlere uygun şekilde yaşaması için eğitim ve yorumlama yolu ile sistematik ve profesyonel bir şekilde yardımda bulunma sürecidir. Özgüven (2000) rehberliği, bireyin kendini tanımasına, gerçekçi bir gözle görebildiği problemlerine gerçekçi kararlar ve uygun seçimlerle yaklaşmasına ve kendi kendini yönetme gücü kazanarak benlik saygısına sahip olmasına ve kişiliğini güçlendirmesine yardım etmek olarak tanımlar. Tan’a (1992) göre rehberlik, bireyin en iyi şekilde gelişmesi ve doyum alması için gerekli kararları verebilmesi, planlarını yapabilmesi ve yorumlayabilmesi adına yararlı bilgi ve becerileri kazanması, hayatına geçirebilmesi için sistemli ve profesyonel yardım yapılmasıdır.

Rehberliğin Tarihçesi

20. yüzyıl başlarında Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) geleneksel eğitim programları, endüstrinin hızla gelişmesi üzerine ihtiyaçlara cevap veremeyecek duruma gelmiş; işveren kuruluşlar ve işçi sendikaları başta olmak üzere birçok kişi ve kurum bireylerin, iş ve meslek yaşamının koşullarına hazırlanması gerekliliğini savunarak çalışmalar başlatmış ve bu çalışmalar gelişerek başta mesleki rehberlik, sonra eğitsel, en son olarak da kişisel rehberlik ve psikolojik danışma modellerinin oluşmasına yol açmıştır (Erkan ve Kaya, 2005). Yani rehberliğin ilk uygulama alanı eğitim değildir; ilk kez ekonomi ve iş bulma alanlarında uygulanmaya başlamıştır (Özoğlu, 2007).

Profesyonel ve sistemli bir yardım hizmeti olarak ele alınmasının çok eski bir tarihi olmayan rehberliğin ilk çalışmaları: Bir lise müdürü olan J.B. Davis’in 1897-1907 yıllarında haftada bir saat “mesleksi ve ahlaksal rehberlik” konulu kompozisyon yazdırdığı uygulama ve öğrencilere yaptığı yardımlar olarak kabul edilmektedir ((Mathevvson, 1962, Shertzer ve Stone, 1971, Hill, 1974; akt. Özoğlu, 2007). 1910 yılında Boston’da ilk mesleki rehberlik kongresi toplanmış, ardından Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği (National Vocational Guidance Association, NVGA) kurulmuş ve 1952’de ülke içinde faaliyet gösteren dernekler bütünleşerek kişilik ve rehberlik

hizmetleri bünyesinde toplanmış, “Amerikan Kişisel ve Rehberlik Derneği’ni (American Personnel and Guidance Association , APGA)” kurmuştur (Kaya, 2004). 1983 yılında APGA, Amerikan Psikolojik Danışma ve Gelişim Derneği (American Association for Counseling and Development, AACD) adını almıştır (Ergene, 2002).

Avrupa’da İkinci Dünya Savaşı sonrasında önem kazanan çocuk ve gençlerin okul döneminde yönlendirilmesi; Fransa’nın 1959’da öğrencilerin değerlendirilmesinin ilkokul yıllarından itibaren başlatılıp sürdürülmesi ve 15-18 yaşlarında gireceği işe yakın bir alana yönlendirilmesi anlayışının benimsenmesiyle uygulanmaya başlamıştır (Reuchlin, 1970; akt. Tatlılıoğlu, 1999).

Az sayıda uzmanla 1959’da Fransa, Almanya, Avusturya ile başlayan Avrupa’daki rehberlik ve psikolojik danışma (PDR) anlayışı, 1963’te İtalya ve İngiltere’de de başlamıştır (Ülkü, 1976, akt. Tatlılıoğlu, 1999). Amerika’daki uygulamaları uyarlamaya çalışan ülkemiz için Avrupa’daki gelişmeler yol haritası oluşturmuştur (Yeşilyaprak, 2012).

Ülkemizdeki Rehberlik Anlayışının Gelişim Süreci

Türkiye’de rehberlik ile ilgili ilk yaklaşım 1 Mayıs 1926’da Maarif Vekaleti Mecmuası’nın 7. sayısında imzasız olarak yayınlanan “Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layika’da” mesleğe yöneltmenin okullar kadar endüstriyi de ilgilendirmesi nedeniyle “mesleğe yöneltme bürolarının” kurularak mesleki rehberliğin yaygınlaştırılmasını “Yüksek Terbiye Enstitüsü’ne” önermesi olarak kabul edilir (Bakırcıoğlu, 1985, akt. Poyraz, 2007). İlerleyen dönemlerde sadece mesleki ihtiyaçlarını değil, öğrencilerin okulda kazandıkları bilişsel becerilerin yanı sıra psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını da karşılayarak etkin, başarılı, mutlu ve yaratıcı olmalarını sağlamak amacıyla okul rehberlik hizmetleri ortaya çıkmıştır (Sılacı, 2010).

Türk-Amerikan işbirliği antlaşması ile 1950’li yıllarda Amerikalı uzmanlar Türk eğitim sistemini incelemiş, aksaklıkların giderilmesi için seminer ve konferanslar düzenleyip rehberlik alanında pilot uygulamalara başlayarak, Türk Eğitimcileri Amerika’da inceleme yapmaya göndermişlerdir (Yeşilyaprak, 2005). 1955’te Ankara’da ilk rehberlik merkezinin kurulması, 1953-54 eğitim öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji ve Özel Eğitim bölümlerinin ders programlarına rehberlik dersinin eklenmesi Türk eğitimcilerin ilk çalışmalarıdır (Kuzgun, 2008).

1960'dan sonra ülkemizde başlayan planlı kalkınma dönemiyle beraber 1969 yılında mesleki rehberlik yöneltme hizmetleri için personel yetiştirilmiş, 1970-71 eğitim öğretim yılında öğrenci sayısı fazla olan okullardan başlayarak rehberlik personeli atanmaya başlamıştır (Kepçeoğlu, 2001). 9. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlarla, rehberlik çalışmaları yaygın olarak başlatılmış ve ortaöğretim öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine katılma, görev alma sorumlulukları ile hizmetleri karşılığında ücret alma hakları yasal olarak düzenlenmiştir (Yeşilyaprak, 2005). 1981 yılındaki 10. Milli Eğitim Şurası'nda öğrenci kişilik hizmetleri gündeme gelerek eğitim sistemimize yerleşmiş ve PDR hizmetleri kişilik hizmetlerinin en önemli parçalarından biri haline gelmiştir (Nazlı, 2005). İlköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin verilmesi, ortaöğretimde verilen rehberlik hizmetlerinin gerisinde kalmışken, 1960'lı yıllarda dünyada, 1990'lı yıllarda da ülkemizde ilgi ve önemi artmıştır (Terzi ve Tezci, 2007).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemi gün geçtikçe artan PDR hizmetleri, "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne" bağlı olarak gerçekleştirilirken, illerdeki Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin koordinatörlüğünde okul PDR servisleri bu görevi yürütmektedir (Hatipoğlu, 2010). PDR alanındaki temel kavramların doğru anlaşılması, etik ilkelerin belirlenmesi, PDR alanındaki gelişmelerin incelenmesi, hakların korunması, sunulan PDR hizmetlerinin kalitesinin artırılması, meslek birliğine ve bütünlüğüne ulaşılması gibi amaçlar için 1989'da kurulan "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (PDR-DER)" PDR alanındaki en önemli mesleki kuruluşumuz olarak çalışmalarına devam etmektedir (Doğan, 1998).

Rehberlik Hizmetleri

Rehberlik, çeşitli aşamaları olan ve süreklilik gösteren bir süreçtir (Yeşilyaprak, 2005). Bu süreç içerisinde rehberlik hizmetleri kişisel, eğitsel ve mesleki alanlarda, öğrencilerin karşılaşılabileceği sorunları çözmeye yardım etme görevini üst düzeyde üstlenir (Aydın, 2007). Brewer'a göre de bireylerin kendini tanımasına, bireysel özelliklerine sahip çıkarak çevresindekilerle işbirliği yapabilme gücünü artırmaya yardımcı olmak okul rehberlik hizmetlerinin amacıdır (Kuzgun, 1997). Bu amaçlar doğrultusunda uzman kişilerin sistemli ve profesyonel olarak bireylerin tercih, yorum, plan ve kararlarında verimli ve doyurucu sonuçlara ulaşması için bilgi ve beceri

kazanması; tercih ve kararlarını yürütmesi için yardım sunmaları psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti olarak tanımlanır (Tan, 1992). Yeşilyaprak (2005), rehberlik hizmetlerinin, öğrencinin gelişmesine ve çevresine uyum sağlamasına yardım eden sistemli ve profesyonel bir süreç olmasını birçok uzmanın yaptığı tanımda ortak nokta olarak belirtmiştir.

Okullarda PDR hizmetlerini psikolojik danışmanlar yürütür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, il/ilçe düzeyinde PDR hizmetlerinin ve bu hizmetlerin verildiği rehberlik araştırma merkezleri (RAM) ile eğitim öğretim kurumlarındaki PDR servislerinin kuruluş ve işleyişlerine ilişkin esasları düzenlediği yönetmelikte psikolojik danışmanın görevleri 50. madde ile açıkça ifade edilmiştir.

İlkokul ve Ortaokullarda Rehberlik Hizmetleri

Her ne kadar kişisel ve toplumsal gelişim ile ilgili sorumluluklar bireye bırakılsa da gelişim sürecindeki öğrenci psikolojik yardıma ihtiyaç duyduğu ve bu ihtiyacı da okul rehberlik servisi karşıladığı için rehberlik ve eğitim faaliyetleri iç içe geçerek beraber yürütülür, birbirinden ayrılmazlar (Sılacı, 2010). Rehberlik hizmetleri verilirken öğrenci çok iyi tanınıp, nesnel ve güvenilir bilgiler kullanılarak, okul içi problemlerinde veya üst eğitim kurumlarına yönlendirmede en iyi kararlar verilir (Can, 2002).

Gerek ülkemizde gerek dünyada ihmal edilmiş bir konu olan ilk ve ortaokulda rehberlik hizmetleri dünyada 60'lı yıllardan, ülkemizde 90'lı yıllardan sonra önem kazanmıştır (Kuzgun, 2008). Ülkemizde ilk ve ortaokulda rehberlik alanındaki yetişmiş uzman personel oranı yüzde 1, liselerde yüzde 9'dur (Yeşilyaprak, 2005).

İlk ve ortaokul çağı çocukları, lise öğrencilerine göre kendilerini sözel olarak ifade etmede daha az başarılıdır ve gelişim özelliği olarak birbirlerinin tutum ve davranışlarından etkilenmeleri, bu tutum ve davranışlara özenmeleri daha fazladır (Bilgin, 2003). Yine bu dönem çocuklarının gelişim özelliklerinin farklılık göstermesi ve bu farklılıkların hızla değişmesi ilköğretim döneminde rehberlik faaliyetlerinin önemini ortaya koymaktadır (Satan, 2006). Nitekim kendini kabul, benlik tasarımı, içsel denetim ve özgüvenin gelişmesinde ilköğretim döneminin kritik bir dönem olduğunu araştırma bulguları göstermektedir (Satan, 2006). Aynı zamanda ilk ve ortaokuldaki kazanımlar, insanların hayatlarını sürdürmekteki en büyük paya sahip olduğundan, bu düzeydeki eğitimin niteliğini yükseltmek çok önemlidir (Yeşilyaprak, 2005).

Önemi ortaya konulmuş bu gelişim dönemi için rehberlik hizmetlerinden beklenen; çocuğun sağlıklı gelişebilmesi, çevresine uyumlu olabilmesi ve dengeli bir birey olabilmesi için ona yardımcı olabilmesidir (Yeşilyaprak, 2005). Rehberliğin koruyucu ve geliştirici işlevleri, davranışları düzeltmekten daha fazla ön planda olduğundan, kendini gerçekleştirmek isteyen tüm öğrenciler yararlanabilir ve rehberlik isteyen her bireye verilmelidir (Bakırcıoğlu, 1994).

Rehberlik anlayışı, öğrencilerin kendilerini tanıyıp sağlıklı karar vermelerine katkı sağlarken, öğrencileri yargılamaktan uzak ve her öğrenciye yönelik olduğu için öğrenci merkezli eğitim sistemini öngörür (Can, 2002). Hill ve Luckey'e (1969, akt. Kuzgun, 2008) göre ilk ve ortaokulda verilecek rehberlik hizmetleri çocuğun; kendini anlama, kendine karşı sorumlu olma anlayışı, iş ve eğitim dünyasını anlama, karar verme, problemleri çözebilme, insan davranışlarını anlama, hayata uyum sağlama, yüksek ideallere ulaşma ve ilgili değerler konularında olgunlaşmasını amaçlamalıdır.

Aydın'a (1990) göre ilkokul çağı çocuklarının eğitim ortamına alıştırılması ve onların kendilerini geliştirecek yaşantı ve deneyimleri sağlaması, ilköğretim PDR hizmetlerinin temel amacı olmalıdır. Ailenin tutumları aşırı koruyucu, istekçi, sert ya da ilgisiz olduğunda da onların çocuklarına karşı daha sağlıklı bir tutum geliştirebilmelerine yardımcı olmak için psikolojik danışma hizmeti verilmelidir (Kuzgun, 2008). Ortaokuldaki öğrencilere ise aile-öğretmen ve danışman katılımlı olarak eğitimsel, sosyal ve mesleki ihtiyaçları için hizmetler verilmelidir (Akboy ve İkiz, 2007).

Sorun Alanlarına Göre Rehberlik Hizmetleri

Rehberliğin eğitim uygulamalarında bireyin gelişim ve değişim özelliklerine göre yöneldiği üç sorun alanı vardır. Bunlar: mesleki, eğitsel ve kişisel sosyal alanlardır (Özoğlu, 2007). PDR hizmetlerinin mesleki, eğitsel ve kişisel-sosyal olarak üç grupta toplanması rehberlik hizmetlerinin gelişimi ile ilişkili olsa da, günümüzde bu grupların eğitim alanında birbirinden bağımsız olmadığı daha doğrudur (Kepçeoğlu, 2001).

Mesleki Rehberlik

Öğrencilerin meslekleri tanıyarak kendilerine uygun olanı seçmeleri, olmayı istedikleri mesleklere hazırlanarak ilgili alanlarda gelişmeleri için verilen yardım hizmetlerine "mesleki rehberlik" denir (Yeşilyaprak, 2005). Rehberlik hizmetleri,

öncelikli olarak mesleki rehberlik faaliyetleri ile gelişmeye başlamıştır (Kepçeoğlu, 2001). Meslek arayan gençlerin iş bulma sorununa çözüm amacıyla Persons tarafından 1908’de kurulan “Meslek Bürosu” ilk mesleki rehberlik çalışmaları olarak kabul edilir ve bu model; işin analizi, bireyin analizi ve iş ve bireyin analizi şeklinde üç aşamada tamamlanır (Kuzgun, 2008). Bireysel farklılıkları ve bireylerin ayrıntılı tanınmasını sağlayan psikoloji ve psikometrideki gelişmeler mesleki rehberlik çalışmalarının hızlanmasını sağlamıştır (Kuzgun, 2008).

Meslek, bireyin yaşamı boyunca doyum kaynağı ve kendini gerçekleştirme için aracıdır (Özgüven, 2003). Bireyi tanımlayan ve bireyin kimliğini oluşturan en önemli öge, sahip olduğu mesleğidir (Herr, Cramer ve Niles, 2004). Mesleki rehberlik bireyin çocuklukta bir meslek fikri edinmesinden, meslek sahibi olmaya kadar geçirdiği süreçteki her dönemde yapılır (Yeşilyaprak, 2005). Mesleğe yönelme, mesleğin seçimi, mesleğe girilme, uyum sağlama, meslekte aşama kaydetme, meslekten emekli olma ve sonrası gibi bilgiler mesleki gelişim içindedir (Erkan ve Kaya, 2005).

Öğrencilerin meslekler ile ilgili bilgi edinmeleri, edindiği bilgileri değerlendirmeleri ve meslek seçimlerine karar vermelerini sağlamayı temel alan mesleki rehberlik hizmetleri; bireyin kendi ilgi, yetenek ve şartlarını anlaması, kendine uygun mesleği seçmesi, meslek için kendini hazırlaması ve mesleği başladıktan sonra da başarılı olmasına yardım etmektedir (Bakırcıoğlu, 1994). Günümüzde mesleki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemini artıran en önemli nokta her geçen gün dünyanın her yerinde seçilebilecek mesleklerin sayısının artması, mesleklerin hızla artarak karmaşıklaşması ve eğitim sistemindeki değişikliklerdir (Kepçeoğlu, 2001; Karagözoğlu ve Kemertaş, 2004). Ülkemizde okullarda alkol ve uyuşturucuya yönelme, hırsızlık, okul araç gereçlerine zarar verme, zorbalık, intihar, devamsızlık gibi istenmeyen davranışlarda gözlenen artış; gençlerin eğitimlerine göre mesleki yönlendirme ihtiyacını artıran diğer bir sebeptir (Ültanır, 2005).

Mesleki rehberlik çalışmalarında öğrencilerin birkaç kişisel özelliğinden çok birçok farklı yönden tanınması ve incelenmesi öğrencinin kendisine uygun ve kendisiyle tutarlı bir meslek seçmesine yardım edecektir (Kepçeoğlu, 2001). Mesleki rehberlik çalışmalarında öğrencinin meslek seçimine yardım ederken bireyin kişisel ve fiziksel özellikleri; genel ve özel zihinsel yetenekleri, ilgileri, ilgi alanlarında gelişimini nereye kadar taşıyabileceği, okul içi ve okul dışı yaşantıları, aile statüsü ve özgeçmişini

hakkında bilgi alınması gereklidir (Humphreys ve arkadaşları, 1967, akt. Kepçeoğlu, 2001). İlk ve ortaokul çağında gerçekleştirilen mesleki rehberlik hizmetleri, çocuğun mesleki gelişimini başarıyla gerçekleştirmesini ve mesleğinde başarılı bir eleman olmasını sağlayacak; ortaokuldan sonra mesleğe yönelecek olanların da uygun işe veya programa yönelmesini sağlayacaktır (Satan, 2006).

Eğitsel Rehberlik

Rehberlik etkinliklerinin her birinde öğrencilerin daha etkili ve verimli öğrenmelerine direk katkıda bulunan eğitimsel bir temel vardır (Erkan, 1997). Eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma da, bireyin eğitim hayatı ile ilgili bütün sorunlarına yönelik olarak verilen psikolojik yardımdır (Kepçeoğlu, 2001). Kuzgun'a (1997) göre, bireyin ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitim alanını seçmesine ve seçtiği alanda başarılı olmasında yapılan yardımlar "eğitsel rehberliktir." Tan (1992), eğitsel rehberlik ve danışmayı; bireyin kendi ilgi, yetenek, kişilik yapısı, mevcut şartları ve imkanları doğrultusunda bir öğrenim dalı seçmesi ve bu dalda başarılı olabilmesi için yapılan psikolojik hizmetler olarak tanımlamıştır.

Eğitsel rehberlik öğrenmeyi kolaylaştırma, başarıyı artırma gibi eğitsel gelişim veya bunlara bağlı sorunlarla ilgili verilen yardım hizmetlerini kapsar (Poyraz, 2007). İlk defa Kelley tarafından kullanılan eğitsel rehberlik terimi her türlü eğitim ortamında öğrencinin eğitim ve öğretimle ilgili sorunlarını ele almayı amaçlamıştır (Kuzgun, 2008). Öğrencinin öğrenmesi ve başarılı olmasına odaklanan eğitim sürecinde, rehberlik hizmetlerinden beklenen öğrenmeyi kolaylaştırma ve başarıyı artırma konuları, önemli bir yardım konusudur (Yeşilyaprak, 2005).

Rehber öğretmenler, öğrencilere aktif öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi konularda bilgi vererek; öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri ve öğrenmeyi öğrenmeleri için gerekli eğitsel rehberlik ihtiyaçlarını giderebilir (Kesici, Hamarta ve Arslan, 2008). İlk ve ortaokul çağında verimli ders çalışma, zamanı iyi kullanma ve planlama alışkanlıklarının eğitsel rehberlik yolu ile kazandırılması, öğrencinin ileriki eğitim kademelerindeki başarısını önemli ölçüde etkileyecektir (Satan, 2006).

Kişisel - Sosyal Rehberlik

Kişisel problemler, mesleki ve eğitsel problemlerden daha sonra PDR alanına girmiş ve yeni bir boyut oluşturmuştur (Kepçeoğlu, 2001). PDR hizmetlerinde kişisel

sorunların önemli bir noktaya ulaşması, demokrasi anlayışındaki gelişmeler ve demokrasi ile insana verilen değerin artması ile başlamıştır (Kepçeoğlu, 2001).

Bireyin bütün ve kendine özgü oluşu sebebiyle rehberliğin sorumluluk alanına giren kişisel-sosyal rehberlik, eğitim sürecinde de öğrencilerin kişisel gelişim ve uyumlarına yardımcı olmak, bu alandaki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yürütülür (Tan, 1992). Yeşilyaprak'a (2005) göre kişisel rehberlik, rehberlik hizmetlerinin öğrencinin kişisel sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak, öğrencinin kişisel gelişim ve uyumlarına yardımcı olan ayağıdır. Tan'a (2000) göre bireylerin eğitsel ve mesleki problemleri dışında olan; duygu düşünce ve sosyal ilişkilerdeki davranışlarından doğan problemlerine yönelik yapılan rehberlik ve psikolojik danışmaya "kişisel rehberlik" denir.

7-12 yaş döneminde temel ihtiyaç, yaşamayı öğrenmektir ve kendini anlama ve değerlendirme, başkalarını anlayarak kabullenme, ailenin kıymetini fark etme ve kabul etme, toplumu anlama, karar verme, amaç edinme, planlama ve uygulamaya koyma, kendini tehlikelere karşı koruma ve yaşamını güvende sürdürme ihtiyaçları kişisel rehberlik ihtiyaçlarıdır (Yeşilyaprak, 2005). Okulda yürütülen kişisel sosyal rehberlik hizmetlerinde temel amaç, öğrencinin kendini psikososyal bir gerçeklik olarak anlayıp kabul etmesine, fiziksel ve sosyal çevresini tam olarak anlayarak kendi yetenek ve imkânlarını bu gerçeklik içinde en iyi şekilde kullanmasına yardım etmektir ve bu, özellikle ilkökul yıllarında, öğrencilerin güven duygularının temellerini atarak kendilerini geliştirmelerine fayda sağlar (Tan, 1992).

Tüm eğitim hizmetlerinin yapılandırılması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde eğitimin kendisi kadar önemli olan kişisel rehberlik hizmetlerinin önceliği, bireyin insan olarak etkili bir birey olması ve belli bir sosyal çevrede yaşamını ilişkisel olarak sürdürmesidir (Can, 2002). Kişisel rehberliğin kapsamını; kişilerarası ilişkiler ve iletişim becerileri, özgüven, atılganlık, bağımsızlık, insanın sosyal ilişkilerinin güçlendirilmesini ve iyileşmesini sağlayan beceriler oluşturmaktadır (Akbaba ve Bilgin, 2009).

Her öğrenci, kişisel rehberliğe değişik zamanlarda ve derecelerde ihtiyaç duyabilir (Yeşilyaprak, 2005). Grup rehberliği yolu ile öğrencilere kazandırılacak karar alma, iletişim, arkadaşlık ilişkileri, problem ve çatışma çözme gibi beceriler onların kişisel rehberlik ihtiyaçlarını karşılamalarına fayda sağlayacak ve bu öğrenciler

kendileri ile ilgili bilgileri en iyi şekilde elde edeceklerdir (Kesici, Hamarta ve Arslan, 2008). Bazen de başlangıçta mesleki veya eğitsel konulu görünen bazı sorunlara zamanında müdahale edilip çözüm bulunmazsa; sorunun olumsuz etkileri zamanla artacak ve kişisel sorun özellikleri gösterecektir (Poyraz, 2007). Kendine has bir varlık olan ve kendi gelişim çevresinde değerlendirilen bireyde izlenen davranışların geçici olabileceği, mevcut gelişim dönemine özgü olup değişebileceği de unutulmamalıdır (Kuzgun, 2008).

Rehberlik İhtiyaçları

Günümüz eğitim sisteminde rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacın artmasındaki en önemli etken, olumlu yönde ruh sağlığı desteklenen çocukların okul başarısının da ilerlediğine dair tespitin yapılmasıdır (Ültanır, 2005). Ergenlerin ihtiyaçlarının sabit ve durağan olmaması, onların ihtiyaçlarının yaşam döngüsünde sürekli değerlendirilmesi gerekliliğini getirmesi ise bir diğer etken olarak gösterilebilir (Lavusa, 2010).

Grant (1954, akt. Polat, 2007) öğrencilerin danışman rollerini nasıl algıladıklarını araştırmış ve öğrencilere eğitsel planlama, mesleki planlama ve kişisel ve duygusal konularda kimlerden yardım istediklerini sormuş; öğrencilerin en çok eğitsel ve mesleki planlama konusunda danışmanlardan yardım istediği bulgusuna ulaşmıştır. Schmidt (1970, akt. Poyraz, 2007) 58 okulda görev yapan uzmanlarla yaptığı araştırmasında eğitsel rehberliğe, kişisel ve mesleki rehberliğe göre daha fazla zaman ayrıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Levinton (1977, akt. Doğan, 1983) yaptığı araştırmada öğrencilerden okul rehberlik etkinliklerini kendi ihtiyaçları açısından önem sırasına koymasını istemiş ve ilk dört sırada mesleki rehberlik, arkadaşlık ilişkileri, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri yer almıştır. Harper ve Marshal'ın (1991) ergenlerin ihtiyaçlarını belirlemek için yaptıkları araştırmada erkek ergenlerin eğitsel ve mesleki konulara yöneldikleri, kız ergenlerin daha çok sosyal ilişkilere yöneldikleri görülmüştür.

Tuzcuoğlu'nun (1995) ilk ve ortaokulda PDR hizmetlerinden beklentiler ve rehberlik servisinin öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen araştırmasında, rehberlik servisinin yapmış olduğu çalışmaların olumlu değerlendirildiği; araştırmaya katılan idareci, öğretmen ve velilerin tamamının rehberlik servisinin gerekli olduğu görüşünde

birleştigi görülmüştür. İlkokul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin PDR hizmetlerinden beklentileri önem sırasına göre; öğrencilerin kişisel ve eğitsel problemlerinin tespiti, başarısızlık nedenleri tespiti ve verimli ders çalışma yöntemlerinin öğretilmesi şeklinde olmuştur. Velilerin beklentileri ise verimli ders çalışma yöntemlerinin öğrenilmesi, başarısızlık nedenlerinin tespiti, veli-okul işbirliğinin sağlanması şeklinde olmuştur. Ayrıca, araştırmada sınıf ilerledikçe rehberlik servisine başvuru oranının arttığı görülmüştür. Yönetici ve öğretmenler tarafından rehberlik servisinin çalışmaları yeterli görülürken, rehberlik servisine gelen öğrencilerin problemlerinde de azalma olduğu görülmüştür.

Erkan'ın (1997) ilkokul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek üzere öğrenci, öğretmen ve velilerle yaptığı araştırmada rehberlik ihtiyacının boyutları ortaya konmuştur. Bütün grupların görüş ve cevapları incelendiğinde ilk sırada eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçları öne çıkmaktadır. Tatlılıoğlu'nun (1999) kendi geliştirdiği "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisinden Beklentiler" anketini kullandığı araştırmada, ilk on hizmet beklentisinde en çok mesleki rehberlik, ikinci sırada kişisel rehberlik ve üçüncü olarak eğitsel rehberlik alanları yer almıştır. Bu araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik ile doğrudan ilişkisi olmayan hizmetlerin son on madde içinde yer alması, öğrencilerin rehberliğin işlev ve görevleri hakkında bilinçli olduğunu göstermektedir.

Kutlu ve Güven'in (2002) ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden bekledikleri ve gördükleri rehberlik davranışlarını inceledikleri araştırmada; oryantasyon, öğrencileri tanıma, eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik, kişisel-sosyal rehberlik ve aile rehberliğinin izlendiği ve beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Polat'ın (2007) sekizinci sınıf öğrencilerinin PDR servisinden yararlanma düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, rehberlik hizmetlerinin öğrencinin ufkunu açmada yol gösterici olduğu sonucuna varmıştır. Poyraz'ın (2007) liselerde yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin bütün PDR hizmet alanlarının sunulmasında orta ve ortanın üstünde puan vermişlerdir. Öğretmenler en çok müşavirlik hizmetini beklerken, öğrencilerin yöneltme ve yerleştirme hizmetlerini beklediği görülmüştür. Araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Kesici'nin (2007) yılında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin mesleki, eğitsel ve kişisel-sosyal rehberlik ihtiyaçlarını ebeveyn görüşlerine göre incelediği araştırmada, 8.

sınıf öğrenci velilerinin çoğunluğu eğitsel rehberlikte öğrenme yöntemlerinin öğretilmesi, motivasyon, sınav kaygısı ve dikkat eksikliğinin giderilmesi ihtiyacını vurgulamışlardır. Mesleki rehberlikte velilerin çoğunluğu ilgilerin netleşmesi ve meslekler ile ilgili bilgi toplama ihtiyacını vurgulamışlardır. Kişisel-sosyal rehberlikte sosyal beceri eğitimi, kıskançlığın giderilmesi, sorumluluk kazandırma, duygusal dalgalanmanın durulması ve inatçılığın giderilmesi ihtiyacına vurgu yapmışlardır.

İlköğretimde çalışan rehber öğretmenlerin bireysel rehberlik uygulamalarında en çok kişisel-sosyal rehberlik alanına yöneldiği; büyük grup, sınıf ve konferans uygulamalarında eğitsel gelişime öncelik verdikleri görülmüştür (Hatipoğlu, 2010).

Rehberlik İhtiyaçları ve Program Hazırlama

House ve Hayes (2002) eğitimde bütünleştirici, geliştirdiği plan ve programlarla tüm öğrencileri kapsayıcı, bütün okul ve sistemle ilgilenen, okul ve toplumla işbirliğine giren psikolojik danışmanı, geleceğin psikolojik danışmanı olarak tanımlamıştır. ABD’de psikolojik danışma ve rehberlik programlarında yetkinliği sağlayan “Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Kalite Güvencesi Kurulu (CACREP)” psikolojik danışmanların öğrencilerin eğitsel, mesleki, kişisel/sosyal girişimlerini desteklemek ve büyütme için; gelişimsel programlar düzenleyerek uygulama, bilgi ve beceri eğitimi gibi alanlarda yeterli olmasını; öğrencilerin okul başarısını artıracak yöntemler kullanabilmesini, sahip olunması gereken beceriler olarak kabul etmektedir (CACREP, 2000; akt. Hatipoğlu, 2010)

Rehberlik çalışmalarının öğrencilere daha faydalı olabilmesi için, rehberlik ihtiyaçlarının sistematik olarak tanınması ve programlanması gerekir (Lavusa, 2010). PDR programının özel amaçları psikolojik danışman ve rehber öğretmen tarafından hazırlanarak sağlıklı bir zemin üzerine oturtulabilir (Külahoğlu, 2004).

Kapsamlı bir PDR programı hazırlama sürecinin temellerini öğrenci kazanımları oluşturduğundan, öncelikli olarak öğrencilerin ihtiyaç ve problemleri belirlenmelidir (Terzi-Işık, 2000). Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde test ve anketlerin öğrenci, öğretmen ve velilere uygulanması yöntemlerden biridir (Erkan, 1997). İhtiyaçların belirlenmesi için farklı yöntemler de kullanılabilir. Rehberlik ihtiyaçları belirlendikten sonra öğrenciden, aileden, okuldan alınan bilgilerle program hazırlama süreci devam eder (Lapan, 2001).

Rehberlik İle İlgili Araştırmalar

Shavelson ve Bolus (1982) 99 lise öğrencisi ile benlik kavramı ve akademik başarının ilişkisi üzerine bir çalışma yapmış ve benlik kavramının akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bachman ve diğerlerinin (1986, akt. Kılıç-Demiç, 2006) erkek lise öğrencilerinin benlik değerleri ve mezuniyetten beş yıl sonraki eğitimsel ve mesleki başarılarını araştırdıkları çalışmada, akademik başarı ve yeteneklerin benlik değerini etkilediği ancak lisedeki benlik değerinin beş yıl sonraki mesleki ve eğitimsel başarıyı etkilemediği sonucuna varmışlardır. Harper ve Marshal (1991) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin sosyal ilişkilere erkeklerden daha çok yöneldiklerini; erkek öğrencilerin de eğitsel ve mesleki konulara kızlardan daha çok yöneldiklerini görmüşlerdir.

Tatlılıoğlu'nun (1999, s. 158) rehberlik servisinden beklentilerle ilgili araştırmasında;

Öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcılarının genel olarak rehberlik servisinden bekledikleri ilk 10 hizmet şöyle sıralanmıştır:

- 1.Okulda öğretmeniyle, okul dışında ailesi ve arkadaşları ile iletişim problemi olan öğrenciler için bireysel ya da grup danışmanlığı yapmalı,
- 2.Öğrencilerin okul başarısını olumsuz yönde etkileyen alışkanlıkları saptamalı,
- 3.Öğrencilerin kendilerini tanımaları için onlarla yakından çalışmalı ve gelecekte kendilerine uygun mesleği seçmelerinde yardımcı olmalı,
- 4.Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişmeleri ile ilgili psikolojik ölçme ve değerlendirmeler yapılmalı; sonuçları onunla paylaşılmalı,
- 5.Hatalı üniversite dalı veya bir meslek seçimi yapmasını önlemek için öğrenciye kendi yetenek, ilgi ve beklentileri hakkında bilinçlendirecek programlar uygulanmalı,
- 6.Disiplin cezası alan veya alabilecek öğrencilerin aileleriyle görüşmeli onlarla işbirliği içinde soruna çözüm getirebilmeli,
- 7.Disiplin sorunu olan öğrencileri yakından izlemeli,
- 8.Aile ilişkilerinde sorunu olan ve bunları çözmekte zorlanan öğrencilerle bireysel danışma yapılmalı; gerektiğinde aile ile ilişkiye girmeli,
- 9.Öğrencilerin okul ve sosyal yaşamlarındaki başarılarını engelleyen kaygı ve endişe gibi olumsuz duygularını ortadan kaldırmak ya da hafifletmek için grup danışmanlığı yapmalı,
10. Öğrencilere konuları sorunları soğukkanlılıkla ve mantıksal yaklaşımla ele almalarının yollarını öğretmeli.

Aynı araştırmada öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarında ilk sırayı mesleki rehberlik, ikinci sırayı kişisel sorunların çözümüne yönelik rehberlik ve üçüncü sırayı eğitsel rehberlik almaktadır. Kız öğrenciler, üniversite sınavına hazırlanma ve alan seçimine yardım edecek çalışmaların düzenlenmesini, akademik başarıyı olumsuz etkileyen alışkanlıkların tespit edilmesini ve meslek seçimini en önemli ihtiyaçlar olarak

belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler ise ilgi, yetenek ve beklentiler hakkında bilinçlendirilerek meslek seçiminin yaptırılmasını, akademik başarıyı olumsuz etkileyen alışkanlıkların tespit edilmesini ve uygun meslek seçimini en önemli ihtiyaçlar olarak belirtmişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenlerin rehberlik servisinden beklentisi en yüksek olan grup olduğu gözlenmiştir. Müdür yardımcılarının beklentileri öğretmenlere yakın bir değerde iken, beklentisi en düşük olan grup okul müdürleridir.

Güven'in (2002) ilk ve ortaokuldaki velilerin rehberlik anlayışı ile öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada velilerin rehberlik anlayışları ile öğrencilerin genel, kişisel/sosyal ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu gösterirken; velilerin rehberlik anlayışları ile öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kesici'nin (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarını incelediği araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin %56.1'i verimli ders çalışma yöntemleri; %29.7'si sınav kaygısı ile baş etme yöntemleri; %6.6'sı motivasyon yöntemleri; %85.8'i meslekler hakkında bilgi; %23.1'i mesleki karar verme yöntemleri konusunda rehberlik ve psikolojik danışmaya ihtiyaçları olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %29.7'si de problemle karşılaşmadan PDR servisine ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Ergenlik döneminde yaşanan sorunlarla baş etme konusunda yardıma ihtiyacı olduğunu belirten sadece 6. sınıf öğrencileridir ve öğrencilerin %19.8'idir. Aynı araştırmada alay edilme ve ispiyonculuk gibi sözel şiddet, sosyal beceri ve akran baskısı sorunlarında da PDR servisine ihtiyaç duymaktadırlar. Akran baskısı konusunda 6. sınıf öğrencilerinin %9.9'u'su, 7. sınıf öğrencilerinin %6.6'sı; alay edilme ile ilgili 6. sınıf öğrencilerinin %9.9'u, 7. sınıf öğrencilerinin %6.6'sı, sekizinci sınıf öğrencilerinin %13.2'si; arkadaşlarının ispiyonculuk etmesinden kaynaklanan problemlerle ilgili 6. sınıf öğrencilerinin %6.6'sı, 7. sınıf öğrencilerinin %3.3'ü, 8. sınıf öğrencilerinin %19.8'i rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Herdem'in (2012) ilköğretim öğrencilerinden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarını karşıladıkları araştırmasında erkeklerin eğitsel rehberlik ihtiyaçları ve kişisel rehberlik ihtiyacı alt boyutlarında kızlara göre daha yüksek ve anlamlı olduğu; kız öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarının da erkek öğrencilerinden daha yüksek ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Sutton ve Smith

(1999) 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlıklarını ve saldırganlık sebeplerini incelediği çalışmada çocukların saldırganlık ölçeğinden yüksek puan aldıkları görülmüş; öğrenme problemlerinin de saldırganlık sebeplerinin başında yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Kılıç-Demiç'in (2006) ilköğretim ve ortaöğretimdeki rehberlik çalışmalarının öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada uygulama öncesinde kız öğrencilerin benlik algıları erkek öğrencilerinden daha yüksektir. Rehberlik çalışmalarından sonra benlik algısı puanlarında cinsiyete göre farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Uygulama öncesinde başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin benlik algıları yüksek bulunmuş, Genel olarak araştırma rehberlik çalışmaları ile benlik algısının arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin kullanılmasında kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde olup, değişkenler arasındaki birlikte değişimin derecesi ortaya konulmuştur. Tarama modelleri, elemanı çok olan bir evrende, evreni genel olarak tanımlamak amacıyla, evrenin tamamında veya evrenden alınacak bir çalışma grubunda yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

Evren ve Çalışma grubu

Araştırmanın evreni, Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ildeki, 298 (%49.4) kız ve 305 (%50.6) erkek olmak üzere, 12 ortaokuldan toplam 603 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetleri dışındaki demografik bilgileri MEB e-okul sisteminden elde edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayısal dağılımı.

| Özellikler | Kategoriler | N | % |
|------------|---------------|------------|------------|
| Cinsiyet | Erkek | 298 | 49.4 |
| | Kız | 305 | 50.6 |
| | Toplam | 603 | 100 |

Tablo 3.2'de araştırma kapsamındaki öğrencilerin 7. sınıf başarı puanlarına ilişkin dağılımlar verilmiştir.

Tablo 3.2 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin 7.sınıf yılsonu başarı puanları

| Özellikler | Kategoriler | n | % |
|----------------------------------|---------------|------------|------------|
| 7. sınıf yılsonu başarı puanları | 45-55 puan | 22 | 3.65 |
| | 55-70 puan | 97 | 16.09 |
| | 70-85 puan | 236 | 39.14 |
| | 85-95 puan | 199 | 33 |
| | 95-100 puan | 49 | 8.13 |
| | Toplam | 603 | 100 |

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin başarılarını değerlendirmek amacıyla 7. sınıf yılsonu başarı puanlarına bakılmıştır. Tablo 3.2’de başarı puanları 95-100 arasında olan 49 öğrenci (%8,13); 85-95 arasında olan 199 öğrenci (%33); 70-85 arasında 236 öğrenci (%39,14); 55-70 arasında 97 öğrenci (%16,09); 45-55 arasında 22 öğrenci (%3,65) olduğu görülmüştür.

Tablo 3.3’de araştırma kapsamındaki öğrencilerin anne öğrenim durumlarına ilişkin dağılımlar verilmiştir.

Tablo 3.3 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin anne öğrenim durumları

| Özellikler | Kategoriler | n | % |
|---------------------|----------------------|------------|------------|
| Anne öğrenim durumu | Okuma yazma yok | 13 | 2.16 |
| | İlkokul mezunu | 296 | 49.09 |
| | Ortaokul mezunu | 106 | 17.58 |
| | Lise mezunu | 93 | 15.42 |
| | Yüksek okul mezunu | 27 | 4.48 |
| | Lisans mezunu | 58 | 9.62 |
| | Yüksek lisans mezunu | 4 | 0.66 |
| | Doktora mezunu | 6 | 1 |
| | Toplam | 603 | 100 |

Tablo 3.4’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin; %2.16’sı (n: 13) okuma yazma bilmemektedir. İlkokul mezunları %49,09 (n: 296) ile dağılımda en

yüksek değere sahiptir. Ortaokul mezunlarının oranı %17,58 (n: 106); lise mezunlarının oranı %15,42 (n: 93); yüksek okul mezunlarının oranı %4,48 (n: 27); lisans mezunlarının oranı %9,62 (n: 58); yüksek lisans mezunlarının oranı %0,66 (n: 4); doktora mezunlarının oranı %1 (n: 6)'dir.

Tablo 3.4'de araştırma kapsamındaki öğrencilerin baba öğrenim durumlarına ilişkin dağılımlar verilmiştir.

Tablo 3.4 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin baba öğrenim durumları

| Özellikler | Kategoriler | n | % |
|----------------------------|----------------------|------------|------------|
| | Okuma yazma yok | 2 | 0.33 |
| | İlkokul mezunu | 140 | 23.22 |
| | Ortaokul mezunu | 108 | 17.91 |
| | Lise mezunu | 208 | 34.49 |
| Baba öğrenim durumu | Yüksek okul mezunu | 45 | 7.46 |
| | Lisans mezunu | 91 | 15.09 |
| | Yüksek lisans mezunu | 4 | 0.66 |
| | Doktora mezunu | 5 | 0.83 |
| | Toplam | 603 | 100 |

Tablo 3.5'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının; %0.33'ü (n: 2) okuma yazma bilmemektedir. Lise mezunları %34.49 (n: 208) ile dağılımda en yüksek değere sahiptir. İlkokul mezunlarının oranı %23.22 (n: 140); ortaokul mezunlarının oranı %17.91 (n: 108); yüksek okul mezunlarının oranı %7.46 (n: 45); lisans mezunlarının oranı %15.09 (n: 91); yüksek lisans mezunlarının oranı %0.66 (n: 4); doktora mezunlarının oranı %0.83 (n: 5)'dür.

Tablo 3.5'de araştırma kapsamındaki öğrencilerin anne baba durumlarına ilişkin dağılımlar verilmiştir.

Tablo 3.5 Araştırma kapsamındaki öğrencilerin anne baba durumları

| Özellikler | Kategoriler | N | % |
|----------------------------|--------------------------|----|------|
| Anne baba durumları | Boşanmış | 27 | 4.48 |
| | Annesi veya babası ölmüş | 43 | 7.13 |

Tablo 3.6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %4.48'inin (n: 27) anne ve babasının boşandığı; %7.13'ünün (n: 43) annesinin veya babasının öldüğü görülmektedir. Hem annesi hem de babası ölmüş öğrenci yoktur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; zorbalık ve kurban düzeyini belirlemek için "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu", benlik algılarını belirlemek amacıyla "Sosyal Karşılaştırma Ölçeği", rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek için "Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu" kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma ve zorba davranışlar gösterme düzeylerini belirlemek amacıyla Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu" kullanılmıştır.

Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin, geliştirme süreci zorbalıkla ilgili kuramsal yaklaşımlar ve bunlara temel alarak geliştirilen ölçek ve anketlerin incelenmesiyle başlamıştır. Literatürde tanımlanan zorbalık kavramının, kurban ve zorba boyutuyla ilişkili 5 alt yapısına yönelik madde havuzu hazırlanmıştır. Bu maddeler, PDR alanı ile ölçme ve değerlendirme alanındaki uzman kişilerin görüşlerine sunulmuş ve onların önerileri alınmıştır. Öneriler üzerine gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve ölçeğin formu oluşturulmuştur. Bu form 6,7,8,9,10 ve 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre bazı maddelerin ifadelerinde değişiklik yapılmıştır. Son haline getirilen ölçek Ankara ilinde farklı sosyoekonomik düzeydeki 6,7,8,9,10 ve 11. sınıfa devam eden 1900 öğrenciye uygulanmıştır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Ergen Formu, zorba ve kurban olmak üzere paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Ölçeklerde, aynı maddeler farklı biçimde sorulur. Öğrenciler, zorba ölçeğinde söz ve eylemleri hangi sıklıkla yaptıklarını, kurban ölçeğinde ise bu söz ve eylemlere hangi sıklıkta maruz kaldıklarını işaretlerler. Ölçek, 53 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı; 1-15. maddeler fiziksel zorba ve kurban, 16-22. maddeler sözel zorba ve kurban, 23-28. maddeler izolasyon zorba ve kurban, 29-33. maddeler söylenti yayma zorba ve kurban, 34-43. maddeler eşyalara zarar verme zorba ve kurbanı, 44-53. maddeler cinsel zorba ve kurbanı şeklindedir. Ölçeğin zorba ve kurban boyutlarından alınabilecek en düşük puan 53, en yüksek puan 265'dir. Puanlama, öğrencinin işaretlediği davranış sıklığına göre yapılır ve hemen hemen her gün 5, haftada en az 1 defa 4, ayda 1 defa 3, dönem boyunca bir defa 2, hiçbir zaman 1 puan olarak değerlendirilir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma durumu artar.

Zorba ve kurban ölçeklerinin geçerlik çalışması için uzman görüşü alınarak doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Zorba ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için 0.92, "fiziksel zorbalık" alt ölçeği için 0.83, "sözel zorbalık" alt ölçeği için 0.74, "izolasyon" alt ölçeği için 0.75, "söylenti yayma" alt ölçeği için 0.66, "eşyalara zarar verme" alt ölçeği için 0.79 ve "cinsel zorbalık" alt ölçeği için 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Kurban ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için 0.93, "fiziksel zorbalık" alt ölçeği için 0.82, "sözel zorbalık" alt ölçeği için 0.75, "izolasyon" alt ölçeği için 0.77, "söylenti yayma" alt ölçeği için 0.75, "eşyalara zarar verme" alt ölçeği için 0.80 ve "cinsel zorbalık" alt ölçeği için 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Karşılaştırma Ölçeği

Gilbert ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, bu araştırmada benlik algısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kişinin başkalarıyla kendisini karşılaştırdığında çeşitli boyutlarda nasıl gördüğüne ilişkin algılarını ölçen

sosyal karşılaştırma ölçeğinin özgün formu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Şahin ve Şahin (1992) tarafından başarılı-başarısız maddesi eklenerek 6 madde olarak uyarlanmış ve 12-14, 15-17, 18-26 yaşlarındaki 3 grubun oluşturduğu örnekleme uygulanmıştır. Ölçek daha sonra Şahin ve Durak (1994) tarafından 18 maddeye çıkartılarak bugünkü şeklini almıştır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alfa değeri .87 olarak bulunmuştur. Türkçe uyarlamasında Cronbach Alfa değeri .918'dir ve geçerliliği yüksektir. Bu araştırmanın verilerine göre ise Cronbach Alfa değeri .90 olarak bulunmuştur.

Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, ergen ve yetişkinlere uygulanabilen ve zaman sınırlaması olmayan bir kendini değerlendirme ölçeğidir (Şahin ve Şahin, 1992). Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinde, kişiler başkaları ile kendilerini kıyaslar ve kendilerini nasıl algıladıklarını değerlendirir. Benlik algısı da kendimizi nasıl gördüğümüzü ve kendimize nasıl değer biçtiğimizi ifade eder (Yörükoğlu, 1986).

Ölçekte, ölçeği dolduran kişinin kendisi ile ilişkili kişisel görüşlerini, 1-6 arası puan vererek değerlendirmesi beklenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 108, en düşük puan 18'dir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi benlik algısı düzeyinin de yükseldiğini, olumlulaştığını ifade etmektedir.

Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu

Rehberlik ihtiyaçları belirleme formu Akar'ın (2007) Idaho Rehberlik Programı'nda (1990) bulunan maddeleri Türkçe'ye çevirip birleştirilmesiyle oluşmuştur. Formdaki maddeler, araştırmacı tarafından, ilkokul ve ortaokul düzeyi için önerilen rehberlik ihtiyaçlarından alınmıştır. Forma alınan maddeler Türkçe'ye çevrildikten sonra, dil uzmanları tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiş ve çevirinin doğruluk oranı değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu maddeler, alan uzmanları tarafından formun kullanım amacına uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Maddeler beşli bir ölçek üzerinden üçün üzerinde puan almıştır. 7 ve 26. maddeler uzmanların tavsiyesi ile forma eklenmiştir.

Anket formunda her bir maddeden sonra 3 cevap seçeneği verilmiştir. Seçenekler; evet (), kararsızım (), hayır () şeklindedir. Öğrencilerden 3 katılma derecesinden birini işaretlemesi beklenir. Öğrenci tarafından işaretlenen seçenek, aynı

zamanda öğrencinin o sorudan aldığı puanı da ifade etmektedir. Öğrenci evet için 3, kararsızım için 2, hayır için 1 puan alır. İşaretlenen seçeneklerdeki puanların tümü toplanarak öğrenci için genel rehberlik ihtiyacı belirlenir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 78, en düşük toplam puan 26'dır. Toplamda ve alt ölçeklerde, puanların artması rehberlik ihtiyacının da arttığını göstermektedir.

Formun alt ölçekleri

1-Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı: Öğrencilerin, eğitimin çeşitli kademelerinde psikolojik sağlık ve uyumuna yönelik yeterlilik kazanması; kişisel ve sosyal gelişimini sağlıklı sürdürebilmesi için gerekli rehberlik hizmetleri bu kategoride yer alır. 13 maddeden oluşan bu alt ölçeğin maddeleri şunlardır: 3, 9, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26. Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacından alınabilecek en yüksek puan 39, en düşük puan 13'tür.

2-Eğitsel rehberlik ihtiyacı: Öğrencilerin, öğrenim ve öğrenme ile ilgili olumlu tutum ve alışkanlıklar kazanmasını amaçlayan ve başarıyı artırma konusunda yapılan rehberlik hizmetlerini içerir. 7 maddeden oluşan bu alt ölçeğin maddeleri şunlardır: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8. Eğitsel rehberlik ihtiyacından alınabilecek en yüksek puan 21, en düşük puan 7'dir.

3-Mesleki rehberlik ihtiyacı: öğrencilerin mesleki gelişimlerini odak noktası yapan ve öğrencilerin kendi potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koyabileceği mesleği seçimine ait problemler ile ilgilenen rehberlik hizmetleri bu kapsamda yer alır. 6 maddeden oluşan bu alt ölçeğin maddeleri şunlardır: 11, 12, 13, 14, 15, 16. Mesleki rehberlik alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 18, en düşük puan 6'dır.

Formun güvenilirliğini ölçmek amacıyla; 30 ilköğretim öğrencisi, 30 veli ve 30 öğretmenden oluşan gruba uygulanmıştır. İç tutarlık katsayıları: kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı için .86, eğitsel rehberlik ihtiyacı için .81, mesleki rehberlik ihtiyacı için .70 bulunmuştur.

Uygulamadan edinilen izlenimlere göre formda yer alan maddelerin ifade değişiklikleri yapılmıştır. Yeniden düzenlenen alt ölçekler, 560 öğrenci, 488 veli, 112 öğretmenden oluşan 1160 kişilik araştırma grubuna uygulanmıştır. Okullardaki tüm

öğretmenler ile 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıf öğrenci ve velileri gruba dâhil edilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, 1160 kişilik grupta, yeniden düzenlenen alt ölçeklere göre hesaplanan iç tutarlılık kat sayıları: kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı için .88, eğitsel rehberlik ihtiyacı için .78, mesleki rehberlik ihtiyacı için .70 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”, “Benlik Algısı Ölçeği” ve “Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu” birlikte uygulanmıştır. Uygulamadan önce ölçeklerle ilgili yönergeler araştırmacı tarafından okunmuş ve uygulamayla ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

Verilerin Analizi

Değerlendirmenin ilk aşamasında Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Ergen Formu, Benlik Algısı Ölçeği ve Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu’ndaki veriler bilgisayar ortamında sınıflandırılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Zorba/kurban davranışları, benlik algısı, rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkileri belirlemek için “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği” kullanılmıştır. Zorba/kurban davranışları, benlik algısı ve rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde “t Testi” kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin zorba/kurban davranışları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti, eşyalara zarar verme ve cinsel zorba), benlik algıları ve rehberlik ihtiyaçları (eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal) puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı; zorba/kurban davranışları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti, eşyalara zarar verme ve cinsel zorba), benlik algıları ve rehberlik ihtiyaçları (eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal) puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Zorba/Kurban Davranışları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 4.1. Zorba/kurban davranışları ve benlik algıları arasındaki ilişki

| | Kurban Davranışları | | | | | | | Zorba Davranışları | | | | | | | Benlik algısı |
|----------------------------|---------------------|--------|-----------|----------------|----------------------|--------|--------|--------------------|--------|-----------|----------------|----------------------|--------|--------|---------------|
| | Fiziksel | Sözel | İzolasyon | Söylenti Yayma | Eşyalara Zarar Verme | Cinsel | Toplam | Fiziksel | Sözel | İzolasyon | Söylenti Yayma | Eşyalara Zarar Verme | Cinsel | Toplam | |
| Kurban Davranışları | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fiziksel | r | | | | | | | | | | | | | | |
| Sözel | r .663** | | | | | | | | | | | | | | |
| İzolasyon | r .435** | .530** | | | | | | | | | | | | | |
| Söylenti Yayma | r .487** | .556** | .656** | | | | | | | | | | | | |
| Eşyalara Zarar Verme | r .556** | .524* | .531** | .640** | | | | | | | | | | | |
| Cinsel | r .521** | .461** | .435** | .542** | .642** | | | | | | | | | | |
| Toplam | r .853** | .808** | .709** | .769** | .802** | .740** | | | | | | | | | |
| Zorba Davranışları | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fiziksel | r .457** | .245** | .171** | .163** | .142** | .168** | .330** | | | | | | | | |
| Sözel | r .356** | .371** | .188** | .203** | .136** | .174** | .328** | .679** | | | | | | | |
| İzolasyon | r .323** | .249** | .417** | .314** | .229** | .229** | .371** | .492** | .558** | | | | | | |
| Söylenti Yayma | r .304** | .240** | .290** | .405** | .297** | .262** | .373** | .457** | .469** | .598** | | | | | |
| Eşyalara Zarar Verme | r .318** | .232* | .222** | .273** | .386** | .291** | .369** | .443** | .429** | .439** | .622** | | | | |
| Cinsel | r .220** | .196** | .142** | .195** | .191** | .321** | .268** | .385** | .458** | .341** | .473** | .576** | | | |
| Toplam | r .458** | .332** | .272** | .287** | .255** | .288** | .426** | .871** | .825** | .690** | .692** | .695** | .680** | | |
| Benlik algısı | r | -158** | -195** | -264** | -208** | -151** | -132** | -225** | -132** | -148** | -189** | -.222** | -183** | -137** | -199** |

** $p < 0.01$

Zorba/Kurban Davranışları ve Benlik Algıları arasındaki ilişkiyi açıklamak için “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği” kullanılmıştır.

Tablo 4.1 incelendiğinde Zorba/Kurban Davranışlarının tüm alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel) ve toplam puan ortalamaları ile benlik algıları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Analiz sonuçları zorbalık davranışları alt boyutlarında fiziksel zorbalık için ($r = -.132$, $p < 0.01$) sözel zorbalık için ($r = -.148$, $p < 0.01$) izolasyon zorbalık için ($r = -.189$, $p < 0.01$) söylenti yayma zorbalık için ($r = -.222$, $p < 0.01$) eşyalara zarar verme zorbalığı için ($r = -.183$, $p < 0.01$) cinsel zorbalık için ($r = -.137$, $p < 0.01$) toplam zorbalık için ($r = -.199$, $p < 0.01$) çıkmıştır. Zorbalık puanları arttıkça benlik algısı puanları düşmüştür. Bu bulgular zorbalık yapma ile benlik algısının negatif yönlü anlamlı ilişkisini göstermektedir.

Tabloda 4.1’de kurban davranışları alt boyutlarında fiziksel kurban için ($r = -.158$, $p < 0.01$) sözel kurban için ($r = -.195$, $p < 0.01$) izolasyon kurban için ($r = -.264$, $p < 0.01$) söylenti yayma kurban için ($r = -.208$, $p < 0.01$) eşyalara zarar verme kurban için ($r = -.151$, $p < 0.01$) cinsel kurban için ($r = -.132$, $p < 0.01$) toplam kurban için ($r = -.225$, $p < 0.01$) çıktığı görülmektedir. Yani kurban olma puanlarının artması halinde de benlik algısı puanları düşmektedir. Bu bulgular kurban olma ile benlik algısının negatif yönlü anlamlı ilişkisini göstermektedir.

Zorba/Kurban Davranışları ve Rehberlik İhtiyaçları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 4.2. Zorba/kurban davranışları ve rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişki

| | | Kurban Davranışları | | | | | | Zorba Davranışları | | | | | | Rehberlik İhtiyaçları | | | | | |
|-----------------------|---------|---------------------|--------|-----------|----------------|----------------------|--------|--------------------|----------|--------|-----------|----------------|----------------------|-----------------------|--------|---------|---------|----------------|--------|
| | | Fiziksel | Sözel | İzolasyon | Söylenti Yayma | Eşyalara Zarar Verme | Cinsel | Toplam | Fiziksel | Sözel | İzolasyon | Söylenti Yayma | Eşyalara Zarar Verme | Cinsel | Toplam | Eğitsel | Mesleki | Kişisel Sosyal | Toplam |
| Rehberlik İhtiyaçları | Eğitsel | r | .196** | .160** | .170** | .184** | .123** | .119** | .206** | .119** | .162** | .121** | .066 | .075 | .074 | .142** | | | |
| | Mesleki | r | .143** | .144** | .098* | .114** | .122** | .088* | .155** | .026 | .047 | .036 | -.007 | .014 | -.030 | .023 | .567** | | |
| | Kişisel | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sosyal | r | .196** | .166** | .169** | .181** | .166** | .130** | .217** | .131** | .150** | .149** | .102* | .127* | .109* | .167** | .685** | .627** | |
| | Toplam | r | .208** | .181** | .173** | .188** | .164** | .133** | .226** | .117** | .147** | .131** | .076 | .099* | .077 | .144** | .839 | .793** | .943** |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Zorba/Kurban Davranışları ve Rehberlik İhtiyaçları arasındaki ilişkiyi açıklamak için 'Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği' kullanılmıştır.

Tablo 4.2 incelendiğinde kurban davranışlarının tüm alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel) ve toplam puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının tüm alt boyutları (eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal) ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Kurban davranışları puanları arttıkça rehberlik ihtiyaçları puanları da artmaktadır.

Analiz sonuçları kurban davranışları alt boyutlarından fiziksel kurban olma ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .196$, $p < 0.01$), mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .143$, $p < 0.01$), kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .196$, $p < 0.01$) ve toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .208$, $p < 0.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2'de kurban davranışları alt boyutlarından sözel kurbanı incelediğimizde; eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .160$, $p < 0.01$), mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .144$, $p < 0.01$), kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .166$, $p < 0.01$) ve toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .181$, $p < 0.01$) ile arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

İzolasyon zorbalığı kurbanı olma ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .170$, $p < 0.01$) mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .098$, $p < 0.05$) kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .169$, $p < 0.01$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .173$, $p < 0.01$) ile arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Söylenti yayma zorbalığına maruz kalma ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .184$, $p < 0.01$) mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .114$, $p < 0.01$) kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .181$, $p < 0.01$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .188$, $p < 0.01$) arasındaki pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkisi Tablo 4.2'de yer almıştır.

Analiz sonuçlarında eşyalara zarar verme zorbalığı kurbanı olma ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .123$, $p < 0.01$), mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .122$, $p < 0.01$), kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .166$, $p < 0.01$) ve toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .164$, $p < 0.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğunu görülmektedir.

Cinsel zorbalık kurbanının da eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .119$, $p < 0.01$), mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .088$, $p < 0.05$), kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .130$, $p < 0.01$) ve toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .133$, $p < 0.01$) ile arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır.

Tablo 4.2'deki analiz sonuçları, kurban davranışları toplam puanı ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .206$, $p < 0.01$) mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .155$, $p < 0.01$) kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .217$, $p < 0.01$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .226$, $p < 0.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir.

Zorba davranışlarının fiziksel, sözel, izolasyon alt boyutları ve toplam puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının eğitsel, kişisel/sosyal alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Zorba davranışları söylenti yayma ve cinsel alt boyutu puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür. Zorba davranışları eşyalara zarar verme alt boyutu puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür.

Analiz sonuçları zorba davranışları alt boyutlarından fiziksel zorbalık ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .119$, $p < 0.01$) kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .131$, $p < 0.01$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .117$, $p < 0.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Fiziksel zorbalık ile mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .026$, $p > .05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.2, zorba davranışları alt boyutlarından sözel zorbalık ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .162$, $p < .01$) kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .150$, $p < .01$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .147$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Sözel zorbalık ile mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .047$, $p > .05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür.

İzolasyon zorbalık ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .121$, $p < .01$) kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .149$, $p < .01$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .131$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu Tablo 4.2'de görülmektedir. İzolasyon zorbalık ile mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .036$, $p > .05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür.

Söylenti yayma zorbalığı ile kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .102$, $p < .05$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülürken; söylenti yayma zorbalığı ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .066$, $p > .05$) mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = -.007$, $p > .05$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .076$, $p > .05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür.

Eşyalara zarar verme zorbalığı ile kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .127$, $p < .01$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .099$, $p < .05$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu; eşyalara zarar verme zorbalığı ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .075$, $p > .05$) mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .014$, $p > .05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı Tablo 4.2’de görülmektedir.

Cinsel zorbalık ile kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .109$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki varken; cinsel zorbalık ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = .074$, $p > .05$) mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = -.030$, $p > .05$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .077$, $p > .05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki yoktur.

Analiz sonuçları zorba davranışları alt boyutları toplam puanı ile eğitsel rehberlik ($r = .142$, $p < .01$) kişisel/sosyal rehberlik ($r = .167$, $p < .01$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = .144$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Toplam zorbalık puanı ile mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = .023$, $p > .05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür.

Benlik Algıları ve Rehberlik İhtiyaçları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 4.3. Benlik algıları ve rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişki

| | Rehberlik İhtiyaçları | | | | Benlik Algıları |
|------------------------|-----------------------|---------|----------------|--------|-----------------|
| | Eğitsel | Mesleki | Kişisel Sosyal | Toplam | |
| Eğitsel | r | | | | |
| Mesleki | r | .567** | | | |
| Kişisel Sosyal | r | .685** | .627** | | |
| Toplam | r | .839** | .793** | .943** | |
| Benlik Algıları | r | -.244** | -.114** | .296** | -.272 |

** $p < 0.01$

Benlik Algıları ve Rehberlik İhtiyaçları arasındaki ilişkiyi açıklamak için ‘Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği’ kullanılmıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde Benlik Algıları puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının tüm alt boyutları (eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal) ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Benlik algısı ile eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve toplam rehberlik puanları arasında negatif yönlü ilişki görülürken; kişisel/sosyal rehberlik puanı ile pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Öğrencilerin Benlik Algısı Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ile eğitsel rehberlik ihtiyacı ($r = -.244$, $p < .01$), mesleki rehberlik ihtiyacı ($r = -.114$, $p < .01$) toplam rehberlik ihtiyacı ($r = -.272$, $p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Benlik algısı ile kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı ($r = .296$, $p < .01$) arasında da pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır.

Zorba/Kurban Davranışları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4.1. Kız ve erkek öğrencilerinin kurban puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | T | P | |
|---------------------|----------------------|-------|-----------|-------|--------|--------|--------|
| Kurban Davranışları | Fiziksel | Kız | 298 | 30.67 | 11.291 | -2.572 | .010** |
| | | Erkek | 305 | 33.07 | 11.593 | | |
| | Sözel | Kız | 298 | 15.07 | 6.772 | .787 | .432 |
| | | Erkek | 305 | 14.65 | 6.472 | | |
| | İzolasyon | Kız | 298 | 9.36 | 4.806 | -.990 | .323 |
| | | Erkek | 305 | 9.76 | 5.068 | | |
| | Söylenti Yayma | Kız | 298 | 8.18 | 4.168 | -2.432 | .015* |
| | | Erkek | 305 | 9.08 | 4.796 | | |
| | Eşyalara Zarar Verme | Kız | 298 | 14.02 | 5.473 | -1.425 | .155 |
| | | Erkek | 305 | 14.71 | 6.338 | | |
| | Cinsel | Kız | 298 | 13.12 | 5.207 | -.679 | .497 |
| | | Erkek | 305 | 13.42 | 5.698 | | |
| | Toplam | Kız | 298 | 90.44 | 29.159 | -1.691 | .091 |
| | | Erkek | 305 | 94.69 | 32.476 | | |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Tablo 4.4.1 incelendiğinde öğrencilerinin kurban davranışları alt boyut ve toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre fiziksel kurban puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -2.572$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin fiziksel kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 33.07$) kız öğrencilerin fiziksel kurban puan ortalamalarından ($\bar{X} = 30.67$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha az fiziksel zorbalığa maruz kalmaktadır.

Tablo 4.4.1’de sözel kurban puan ortalamaları incelendiğinde cinsiyetler arası farklılıkların ($t = .787$, $p > .05$) anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin sözel kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 14.65$), kız öğrencilerin sözel kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 15.07$) olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre kız ve erkek

öğrencilerinin sözel kurban puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

İzolasyon kurban puan ortalamalarında da cinsiyetler arası farklılıkların ($t = -0.990$, $p > .05$) anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin izolasyon kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 9.76$), kız öğrencilerin izolasyon kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 9.36$) olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerinin izolasyon kurban puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Söylenti yayma kurban puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -2.432$, $p < .05$) anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin söylenti yayma kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 9.08$) kız öğrencilerin söylenti yayma kurban puan ortalamalarından ($\bar{X} = 8.18$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla söylenti yayma zorbalığına maruz kalmaktadır.

Eşyalara zarar verme kurban puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -1.425$, $p > .05$) anlamlı bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin eşyalara zarar verme kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 14.71$), kız öğrencilerin eşyalara zarar verme kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 14.02$) olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerinin eşyalara zarar verme kurban puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Analiz sonuçları göre cinsel kurban puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıkların ($t = -0.679$, $p > .05$) anlamlı olmadığını göstermektedir. Erkek öğrencilerin cinsel kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 13.42$), kız öğrencilerin cinsel kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 13.12$) olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerinin cinsel kurban puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Analiz sonuçlarına göre toplam kurban puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -1.691$, $p > .05$) anlamlı bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin toplam kurban puan ortalamalarının ($\bar{X} = 94.69$), kız öğrencilerin toplam kurban puan

ortalamalarının ($\bar{X} = 90.44$) olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerinin toplam kurban puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Tablo 4.4.2. Kız ve erkek öğrencilerinin zorba puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | T | P | |
|---------------------------|-----------------------------|-------|-----------|-------|--------|--------|--------|
| Zorba Davranışları | Fiziksel | Kız | 298 | 20.48 | 6.780 | -7.046 | .000** |
| | | Erkek | 305 | 25.24 | 9.542 | | |
| | Sözel | Kız | 298 | 9.23 | 3.538 | -4.942 | .000** |
| | | Erkek | 305 | 10.97 | 4.967 | | |
| | İzolasyon | Kız | 298 | 7.14 | 2.667 | -2.638 | .009** |
| | | Erkek | 305 | 7.73 | 2.763 | | |
| | Söylenti Yayma | Kız | 298 | 5.57 | 1.460 | -4.122 | .000** |
| | | Erkek | 305 | 6.18 | 2.124 | | |
| | Eşyalara Zarar Verme | Kız | 298 | 10.68 | 1.867 | -4.339 | .000** |
| | | Erkek | 305 | 11.66 | 3.410 | | |
| | Cinsel | Kız | 298 | 10.51 | 2.202 | -5.246 | .000** |
| | | Erkek | 305 | 12.30 | 5.467 | | |
| | Toplam | Kız | 298 | 63.62 | 14.456 | -6.960 | .000** |
| | | Erkek | 305 | 74.08 | 21.649 | | |

** $p < 0.01$

Tablo 4.4.2. incelendiğinde öğrencilerinin Zorba davranışları alt boyut ve toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı “t testi” ile analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre fiziksel zorba puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -7.046$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin fiziksel zorba puan ortalamalarının ($\bar{X} = 25.24$) kız öğrencilerin fiziksel zorba puan ortalamalarından ($\bar{X} = 20.48$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre erkek öğrenciler kız öğrencilerden fazla fiziksel zorba davranışı göstermektedir.

Cinsiyetler arasındaki sözel zorba puan ortalamalarında, farklılıklar ($t = -4.942$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin sözel zorba puan

ortalamalarının ($\bar{X} = 10.97$) kız öğrencilerin sözel zorba puan ortalamalarından ($\bar{X} = 9.23$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Yani erkek öğrenciler kız öğrencilerden fazla sözel zorba davranışı göstermektedir.

İzolasyon zorba puan ortalamalarındaki cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -2.638$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin izolasyon zorba puan ortalamalarının ($\bar{X} = 7.73$) kız öğrencilerin izolasyon zorba puan ortalamalarından ($\bar{X} = 7.14$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla izolasyon zorba davranışı yaptığını göstermektedir.

Söylenti yayma zorba puan ortalamalarına bakıldığında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -4.122$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin söylenti yayma zorba puan ortalamalarının ($\bar{X} = 6.18$) kız öğrencilerin söylenti yayma zorba puan ortalamalarından ($\bar{X} = 5.57$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla izolasyon zorbalığı yaptığını gösteren bir sonuçtur.

Tablo 4.4.2.'de eşyalara zarar verme zorba puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -4.339$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin eşyalara zarar verme zorba puan ortalamalarının ($\bar{X} = 11.66$) kız öğrencilerin fiziksel zorba puan ortalamalarından ($\bar{X} = 10.68$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Kızlar eşyalara zarar verme zorba davranışını erkeklerden daha az yapmaktadır.

Cinsel zorba puan ortalamalarında da cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -5.246$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin cinsel zorba puan ortalamalarının ($\bar{X} = 12.30$), kız öğrencilerin cinsel zorba puan ortalamalarından ($\bar{X} = 10.51$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Cinsel zorba davranışlarının erkek öğrenciler tarafından daha fazla yapıldığını gösteren bir sonuçtur.

Araştırmanın analiz sonuçlarına göre toplam zorba puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -6.960$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin toplam zorba puan ortalamalarının ($\bar{X} = 74.08$) kız öğrencilerin toplam zorba puan ortalamalarından ($\bar{X} = 63.62$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre zorba davranışlara daha az yöneldiğini göstermektedir.

Benlik Algıları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5. Kız ve erkek öğrencilerinin benlik algıları puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | T | P |
|-----------------|----------|-----|-----------|-------|-------|-------|
| Benlik | Kız | 298 | 90.36 | 12.99 | 1.964 | .050* |
| Algıları | Erkek | 305 | 88.10 | 15.20 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 4.5'te öğrencilerin benlik algıları toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığına dair yapılan t testi sonuçları yer almaktadır.

Analiz sonuçlarına göre benlik algısı puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = 1.964$, $p < .05$) anlamlı bulunmuştur. Kız öğrencilerin benlik algısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 90.36$) erkek öğrencilerin benlik algısı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 88.10$) yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin benlik algıları erkek öğrencilerin benlik algularından yüksektir.

Rehberlik İhtiyaçları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.6. Kız ve erkek öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | T | P | |
|-----------------------|----------------|-------|-----------|-------|-------|--------|--------|
| Rehberlik İhtiyaçları | Eğitsel | Kız | 298 | 15.73 | 3.96 | -1.942 | .053 |
| | | Erkek | 305 | 16.36 | 3.91 | | |
| | Mesleki | Kız | 298 | 13.65 | 3.50 | -.615 | .539 |
| | | Erkek | 305 | 13.83 | 3.62 | | |
| | Kişisel Sosyal | Kız | 298 | 24.00 | 7.32 | -4.268 | .000** |
| | | Erkek | 305 | 26.64 | 7.88 | | |
| | Toplam | Kız | 298 | 53.38 | 12.56 | -3.178 | .002** |
| | | Erkek | 305 | 56.83 | 14.01 | | |

** $p < 0.01$

Tablo 4.6’da öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları alt boyut ve toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan “t testi” sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6 incelendiğinde rehberlik ihtiyaçları eğitsel alt boyutu puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -1.942$, $p > .05$) anlamlı bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları eğitsel alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X} = 16.36$), kız öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları eğitsel alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X} = 15.73$) olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları eğitsel alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Tablo 4.6’ya göre rehberlik ihtiyaçları mesleki alt boyutu puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -.615$, $p > .05$) anlamlı bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları mesleki alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X} = 13.83$), kız öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları mesleki alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X} = 13.65$) olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları mesleki alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu puan ortalamalarında ise cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -4.268$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Kız ğrencilerin rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X} = 24.00$) erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X} = 26.64$) dūřuk olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç erkek öğrencilerin kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacının kızlarınkinden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre rehberlik ihtiyaçları toplam puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar ($t = -3.178$, $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Kız ğrencilerin rehberlik ihtiyaçları toplam puan ortalamalarının ($\bar{X} = 53.38$) erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları toplam puan ortalamalarından ($\bar{X} = 56.83$) dūřuk olduğu gözlenmiştir. Rehberlik ihtiyacı belirleme formunda puanların yūkselmesi ihtiyacın olduğunu, azalması da ihtiyacın olmadığını gösterir. Bu sonuca göre kız ve erkek ğrencilerinin rehberlik toplam puan ortalamaları arasında erkeklerin lehinde anlamlı dūzeyde farklılık olması, erkeklerin rehberlik ihtiyacının daha fazla olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sürecinde uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmış, tartışılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları ve benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma bulgularına göre zorba davranışlarının tüm alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel) ve toplam puan ortalamaları ile benlik algıları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Diğer bir anlatımla zorba ölçeğinden alınan puanlar arttıkça benlik algısı puanları düşmektedir. Ancak bu korelasyon ($r = -0.199$) zayıf olarak kabul edilir. Korelasyon katsayı değerinin 1.00 olması pozitif ve mükemmel ilişkiyi, -1.00 negatif ve mükemmel ilişkiyi, 0.00 ilişki olmadığını gösterirken; korelasyon katsayısı mutlak değerinin 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek, 0.30 ile 0.70 arasında olması orta, 0.00 ile 0.30 arasında olması düşük düzeydeki ilişki olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2007).

İlgili alan yazın incelendiğinde benlik algısı ve zorba/kurban davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarının birbirinden farklı sonuçlar ürettikleri görülmektedir. Bazı araştırmalar, araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren bir biçimde saldırgan davranışlar gösteren bireylerin benlik algılarının düşük olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Başar, 1996; Güleç, 2002; Arıca, 1995). Aynı zamanda zorbalıların, benlik algılarının normal veya daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Atkıncı-Elmas, 2009). Bununla birlikte zorbalıların benlik algılarının yüksek olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009; Satan, 2006).

Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin nedenlerinden birisi, zorbalık yapan öğrencilerin etrafında onu destekleyen izleyicilerin olması şeklinde açıklanabilir. Bu izleyiciler zorbayı popüler yapabilir ve popülerlik ise benlik algısını olumlu etkileyebilir. Bu nedenle zorba öğrencilerin benlik algıları izleyicilerin zorbaya yönelik pekiştirici davranışlarına göre çeşitlilik oluşturduğu şeklinde

açıklanabilir. Diğer bir anlatımla zorba davranışlarının kabul görmediği bir sosyal çevrede benlik algısının düşmesi, kabul gördüğü bir sosyal çevrede ise benlik algısının yükselmesi şeklinde kendisini gösterebilir.

Benlik algısı, bireyin kendisinin değerli ve önemli olmakla ilgili duyguyu ya da kendisini sevmesi, ödüllendirmesi, takdir etmesi, onaylaması, değerli bulması ile ilgili bir kavramdır. Bu kavram benlik kavramının sadece bir boyutudur ve bireyin nesne olarak kendine ilişkin duygu ve düşüncelerini tanımlar (Korkut, 2004). Benlik algısı düşük olanlar, başkaları tarafından ilgi görmek ve güçlü olduklarını hissettirmek için saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Erikson'un benlik psikolojisi yaklaşımında benlik, kişiliğin güçlü ve bağımsız bir bölümüdür ve kimlik oluşturma, çevresinde üstünlük kurma gereksinimlerini tatmin etme hedefleriyle çalışır (Burger, 2006). Zorbalar yaptıkları zorbalık davranışlarıyla diğerlerinden üstün olduğu hissine kapılabilir. En kuvvetli, en cesur, en popüler gibi özellikleri kendine yükleyip, benlik algısını yükseltebilir. Benlik algısı düşük olanlar ise başkaları tarafından ilgi görmek ve güçlü olduklarını hissettirmek için saldırgan davranışlar sergileyebilirler.

Yaşanılan ülke, toplum ve ailede görülen zorbalığın nedenleri ve düzeyleri ile okulda karşılaşılan zorbalık olaylarının nedenleri ve düzeyleri benzerlik gösterir (Özdiñer-Arslan ve Savaşer, 2009). Yaşanılan çevreye bağlı olarak saldırganlık, şiddet ve zorbalık davranışları takdirle karşılanan bir davranış olabilir ve zorbaların benlik algılarını yükseltebilir. Bunun tersi durumda ise çocukların zorbalık, şiddet gibi davranışları yaşanılan çevrede onaylanmaz ve hoş karşılanmaz. Bu durumun, araştırma örneklemindeki zorba ergenlerin benlik algısının düşük olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu davranışlar toplumumuzda ve özellikle okullarda istenmeyen, hoş karşılanmayan, hayatı olumsuz etkileyen ve kişilik gelişimine de olumsuz yansiyacak türdendir. Ancak bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal statülerine yönelik bir veri elde edilmemiştir. Bundan sonraki araştırmalarda değişkenlere sosyal statünün de eklenmesiyle bu durumla ilgili veri elde edilebileceği düşünülmektedir.

Kurbanların ise benlik değerlerinin genel olarak düşük olduğunu gösteren araştırmalar (Graham ve Juvonen, 1998; Özen, 2006; Andreou, 2000; Austin ve Joseph, 1996; Boivin ve Hymel, 1997; Boulton ve Smith 1994; Egan ve Perry 1998; Graham ve Juvonen, 1998; Karatzias ve ark. 2002; Mars, Parada, Yeung ve Healey, 2001; Mynard ve Joseph, 1997; Neary ve Joseph, 1994; Salmivalli, Kaukianen,

Kaistaniemi ve Lagerspetz, 1999; Slee ve Rigby, 1993; akt. Gültekin ve Sayıl, 2005; Savi, 2006) mevcuttur. Bu araştırmada kurban davranışlarının tüm alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel) ve toplam puan ortalamaları ile benlik algıları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Kurban olma ve benlik algısı arasındaki negatif ilişki ($r = -0.225$) zayıf olsa da ilgili alan yazındaki bulgularla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Zorbalığa maruz kalanlarda benlik algısının daha düşük olması, kurbanların zorbalıkla beraber benlik algılarının düşmüş olabileceğini ya da benlik algısı düşük olanların kurban olduğu şeklinde açıklanabilir. Kurban genellikle hiç arkadaşı olmayan kişilerdir (ECESF, 2001). Kurban literatürde ağırlıklı olarak pasif, itaatkâr, içine kapanık, benlik saygısı düşük, yalnız, kendini suçlayan, hassas, sakın ve temkinli, özgüveni düşük, içine kapanık, kaygılı, utangaç, ailelerinde çatışma, şiddet, bağırışma olmadığından zorbalığa nasıl karşılık verileceğini bilmeyen çocuklar olarak karakterize edilmiştir (Olweus, 1994; Kaltiala-Heino, Rantanen ve Rimpela, 2000; Pişkin, 2002; Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009). Stevenson ve Smith (1989; akt. Pişkin, 2002) fiziksel olarak güçlü, atılgan, zorbalığa uğradığında öğretmenleri ile paylaşan küçük kısmı ise “kışkırtıcı kurban” olarak tanımlamıştır.

Benlik; bireyin kendisi, toplumsal ve fiziksel çevresi ile etkileşimleri sonucu kazandığı; kendi duygu, değer ve kavramlar sistemidir (Karakülhancı, 2000). Özellikle akran grubu içinde zor duruma düşmek benlik algısının düşmesine ve kendini yetersiz hissetmesine neden olabilir. Genellikle gruptan dışlanan kurbanların aidiyet duygusu gelişmez ve sosyal karşılaştırma yaptıklarında gruptakileri kendilerinden üstün görürler.

Ergenlik dönemindeki öğrenciler çoğu zaman korku, dayak yeme, şikâyet etme gibi sosyal çevrenin olumlu karşılamadığı duygu ve davranışlarını bastırmak zorunda da kalabilmektedirler. Bu sorunlar karşısında ergenler yetersiz ve çaresiz kalma, engellenme ve yoğun öfke duygularını yaşayabilmektedirler (Yavuzer, 2003). Bu durum, kişilik gelişmelerini ve benlik algılarını olumsuz yönde etkiler.

Finn (1989, akt. Bergeson ve Heuschel, 2003) akademik başarısı düşük, okuldaki faaliyetlere katılımı düşük olan ve öğrenme problemleri belirtileri gösteren öğrencilerin olumsuz benlik algısı geliştireceklerini ve sonrasında okulu terk edeceklerini belirtmiş; benlik algısının olumlu noktaya getirilmesinde çalışmaların etkili olacağını vurgulamıştır.

8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları ve rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kurban davranışlarının tüm alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel) ve toplam puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının tüm alt boyutları (eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal) ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Kurban davranışları puanları arttıkça rehberlik ihtiyaçları puanları da artmaktadır. Kurbanların toplam rehberlik ihtiyacının daha çok olduğu görülmektedir. Ancak zorba/kurban davranışları ile rehberlik ihtiyaçları arasındaki korelasyonun düşük olduğu da dikkate alınmalıdır.

Bu sonuçları karşılaştırabileceğimiz bir araştırma bulgusuna da alan yazında ulaşılamamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde de öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu gösteren araştırmalar (Grant 1954, akt. Polat, 2007; Tatlıoğlu, 1999; Kesici 2007; Tuzcuoğlu 1995; Erkan, 1997; Kesici, 2008) literatürde yer almaktadır. Kurban olan öğrencilerin okul başarısı düşük veya düşmüş, hedefleri olmayan, kendini iyi tanımayan gibi olumsuz özellikleri göz önüne alındığında rehberlik ihtiyaçlarının artması da olağandır. Bu bağlamda rehberlik ihtiyaçları giderilen öğrencilerin negatif olan bu özelliklerinin olumlu, kabul edilebilir bir nitelik kazanmasına bağlı olarak olumlu benlik algısı geliştirmeleri konusunda destekleyici olabilir. Nitekim Kılıç-Demiç'in (2006) rehberlik çalışmalarının benlik algısını arttırdığına yönelik yapmış olduğu araştırma sonucu bu durumun kanıtı olarak gösterilebilir.

Zorba davranışlarının fiziksel, sözel, izolasyon alt boyutları ve toplam puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının eğitsel, kişisel/sosyal alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Zorba davranışları söylenti yayma ve cinsel alt boyutu puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür. Zorba davranışları eşyalara zarar verme alt boyutu puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Zorba davranışlar ile rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi açıklayan bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak Sutton ve Smith (1999), Güleç'in (2002), Uzbaş (2009) ve Kesici (2007) araştırmalarında, saldırganlık davranışı gösteren öğrencilerin rehberlik ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu bulgulardan zorbalık davranışlarının tüm alt boyutları ile sosyal/kişisel rehberlik ihtiyacı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalık ve kişisel-sosyal rehberlik ihtiyacı puanları arasında pozitif korelasyon olması; kişilerarası ilişkilerin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen becerileri içeren kişisel-sosyal rehberlik ihtiyacına duydukları ihtiyacın farkında olmalarının yanı sıra, bunun eksikliği nedeniyle sosyal ilişkilerde bir problem olan zorbalığa yöneldikleri sonucuna varılmasını sağlayabilir. Ayrıca zorba öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacı ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Zorbaların okullardan sonra da bu davranışlara devam ettiğini ve hapse girme risklerinin diğerlerine göre fazla olduğunu gösteren araştırmaları (Pişkin, 2002; Atabay, 2009) dikkate alındığında da, zorbaların gelecekle ilgili planlarının olmamasını, mesleki rehberliğe ihtiyaç duymamaları ile ilişkilendirebilir ve bu açıdan mevcut alan yazınla tutarlı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

8. sınıf öğrencilerinin benlik algıları ile rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Benlik algıları puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının tüm alt boyutları (eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal) ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Benlik algısı ile eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve toplam rehberlik puanları arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Benlik algısının rehberlik ihtiyaçları ile ilişkisinin karşılaştırılabileceği bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Ancak kısmen de olsa Karaduman'ın (2004) araştırmasında dikkat toplama çalışmaları için yapılan rehberlik faaliyetlerinin öğrencilerin benlik algısını yükselttiği görülmüştür. Bu bağlamda yapılacak rehberlik faaliyetlerinin öğrencinin benlik algısı üzerinde olumlu etki oluşturacağı düşünülebilir.

Ayrıca benlik algısı ile kişisel/sosyal rehberlik puanı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu benlik algısı yükseldikçe kendini gerçekleştirme noktasına daha fazla yaklaşan öğrenciler bunun verdiği içsel kuvvetle kişisel sosyal rehberliğe, belirtilen konularda yardım almaya daha çok ihtiyaç duyabileceği şeklinde açıklanabilir.

8. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Analiz sonuçlarına göre fiziksel kurban puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha az fiziksel zorbalığa maruz kalmaktadır. Söylenti yayma kurban puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla söylenti yayma zorbalığına maruz kalmaktadır.

Sözel kurban, izolasyon kurban, eşyalara zarar verme kurban, cinsel kurban ve toplam kurban puan ortalamalarında cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kocaşahan'ın (2012) araştırma bulguları toplam kurban puanlarında cinsiyetler arası farklılık olmadığını desteklemektedir.

Olweus (1995), Satan (2006), İlhan-Alper (2008) ve Kabil'in (2010) araştırma sonuçları bu bulguları desteklerken, bazı araştırmalarda kız ve erkekler arasında zorbalığa uğrama türlerinde farklılık olmadığını ortaya koymaktadır (Karatzias, Power ve Swanson, 2002; Kochenderfer-Ladd ve Skinner, 2002; akt. Kabil, 2010).

Analiz sonuçlarına göre fiziksel zorba puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek öğrenciler kız öğrencilerden fazla fiziksel zorba davranışı göstermektedir. Ergenlik döneminde ortaya çıkan yüksek enerjinin olumlu bir sinerjiye dönüştürülememesi zorbalık davranışlarına eğilimi ortaya çıkarabilir. Erkek ergenlerin aile içinde ve sosyal çevrelerinde kızlara göre daha rahat hareket ediyor olmaları; tehlikeli akran gruplarına katılmalarını ve toplumda en çok rastlanan ve görülen şiddet türü olan fiziksel şiddeti uygulamalarını tetikleyebilir.

Cinsiyetler arasındaki sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel ve toplam zorba puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğrenciler zorbalığın tüm alt boyutlarında kız öğrencilerden fazla zorbalık davranışı göstermektedir. Araştırma bulguları ile Şahin, Sarı, Özer ve Er (2010), Pekel (2004), (Thorne, 1993; akt. Satan, 2006), Pişkin (2002), Olweus (1995), Satan'ın (2006), Ünalmiş (2010) ve Kocaşahan'ın (2012) araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Erkekler, başkalarına zorbalık yaptıklarını kabul etmede kızlara göre daha kabul edici olabilirler. Kurban olmak ise, daha çok erkek çocuklar için, boyun eğmek, itaat etmek olduğu için güçsüzlük olarak görülebilir. Askew (1989), sosyokültürel kalıpların kızlara pasif ve itaatkâr bir rol, buna karşılık erkeklere ise saldırgan ve baskın olma rolü yüklediğini belirlemiştir. Bu sosyal beklentileri karşılamayan erkekler zayıf, korkak ve ana kuzusu olarak etiketlenir. Bunun aksine kızlardan, tepkisel ve saldırgan davranmamaları beklenir; çünkü onlar duygusal, zayıf ve itaatkâr olarak algılanır. Erkeklerin küçük yaşlardan itibaren silah ve benzeri oyuncaklarla oynaması bile, şiddete yönelik daha olumlu tutumlar sergilemelerinin bir kaynağı olarak düşünülebilir (Gökler, 2007). Bu bilgiler ışığında erkeklerin saldırganlık olaylarına karışmaya, kızlara oranla daha yatkın ve alışkın olduğu söylenebilir. Buna karşılık kız çocuklara biçilen ya da toplumda onay gören roller ise, uyumlu davranışlar sergileme, itaat etme ve benzeri biçimlerdedir (Askew, 1989).

8. sınıf öğrencilerinin benlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Analiz sonuçlarına göre benlik algısı puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerin benlik algıları erkek öğrencilerin benlik algılarından yüksektir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde araştırma sonucunu destekleyen araştırmalara (Halıcı, 2005; Kundakçı, 2005; Özer, 2001) rastlansa da daha çok cinsiyetler arası farklılık olmadığı görülmektedir (Kahraman 2009; Dindar, Özen, Türkmen ve Akbaş, 2005; Bediz, 2002; Vidinlioğlu, 2010). Benlik algısı üzerine yapılan ve farklı sonuçlar ortaya koyan araştırmalar da vardır. Sezer (2010) ve Sarı ve Cenkseven'in (2008) araştırmalarında erkeklerin benlik algısı yüksek çıkmıştır. Yurtdışında özsaygı ve cinsiyet arasındaki araştırmaları inceleyen Pişkin (1996, akt. Çiğdemoğlu, 2006), araştırmaların %75'inde cinsiyetin özsaygı üzerinde etkili olmadığı, %16'sında erkeklerin özsaygısının yüksek olduğu, %9'unda kızların özsaygılarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ülkemizdeki 12 araştırmada ise sadece bir araştırmada (Özoğlu, 1988) erkeklerin özsaygısı yüksek çıkmış, diğerlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çiğdemoğlu, 2006).

Benlik kavramı dinamik, çok yönlü ve karmaşık bir sosyal süreçtir. Cinsiyet ile benlik değeri arasında ilişkinin farklı sonuçlar vermesinin nedeni olarak,

kullanılan ölçeklerde bütünsel benlik değerinin tüm boyutlarının tek bir ölçekle ölçülememesi gösterilebilir (Gökler, 2007). Ölçülen boyutların bazılarında kızlar bazılarında ise erkekler daha iyi olabilmektedir. Ergenlik döneminde genel olarak benlik kavramında iniş çıkışların ve dalgalanmaların olması da diğer bir neden olarak belirtilebilir.

8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Rehberlik ihtiyaçları eğitsel alt boyutu puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları eğitsel alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Rehberlik ihtiyaçları mesleki alt boyutu puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları mesleki alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur.

Rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu puan ortalamalarında ise cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç erkek öğrencilerin kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacının kızlarıkinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Herdem (2012) ve Harper ve Marshal'ın (1991) araştırma sonuçları bulguları desteklemektedir.

Analiz sonuçlarına göre rehberlik ihtiyaçları toplam puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç erkeklerin rehberlik ihtiyacının daha fazla olduğunu göstermektedir. Literatürde bulguların karşılaştırılması için yeterli veri bulunamamıştır. Ancak toplam rehberlik ihtiyacındaki bu anlamlılığın kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı davranışları, benlik algıları ve rehberlik ihtiyaçları ile bu değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre:

- Zorba/Kurban davranışlarının tüm alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel) ve toplam puan ortalamaları ile benlik algıları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür.
- Kurban davranışlarının tüm alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel) ve toplam puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının tüm alt boyutları (eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal) ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür.
- Zorba davranışlarının fiziksel, sözel, izolasyon alt boyutları ve toplam puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının eğitsel, kişisel/sosyal alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Zorba davranışları söylenti yayma ve cinsel alt boyutu puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür. Zorba davranışları eşyalara zarar verme alt boyutu puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçları kişisel/sosyal alt boyutu ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür.
- Benlik Algıları puan ortalamaları ile rehberlik ihtiyaçlarının tüm alt boyutları (eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal) ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Benlik algısı ile eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve toplam rehberlik puanları arasında negatif yönlü ilişki görülürken; kişisel/sosyal rehberlik puanı ile pozitif yönlü bir ilişki vardır.

- Fiziksel kurban ve söylenti yayma kurban puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla fiziksel ve söylenti yayma kurbanı olmaktadır.
- Zorba davranışlarının tüm alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel) ve toplam puan ortalamaları açısından cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrenciler daha fazla zorba davranışlar yaptıklarını rapor etmişlerdir.
- Benlik algısı puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Kız öğrencilerin benlik algısı puan ortalamaları erkek öğrencilerin benlik algısı puan ortalamalarından yüksektir.
- Rehberlik ihtiyaçları toplam puanında ve kişisel/sosyal alt boyutu puan ortalamalarında cinsiyetler arası farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin toplam rehberlik ihtiyacı ve kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı kız öğrencilerden fazladır.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Rehberlik etkinliklerinin tüm okul öğeleri üzerinde etkisini artıracak, okul içi ve okul dışı düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okul rehber öğretmenleri zorbalığa kaynaklık eden esasları tespit ederek rehberlik servisinin çalışmalarına yön vermelidir. Rehber öğretmenlerin görüşme veya danışma yaptığı öğrenciler üzerindeki etkisinin sürekliliği için sınıf ve şube rehber öğretmenlerine müşavirlik etmesi gerekir.
- Zorbalıkla baş etme çalışmalarında okulun, şehrin hatta ülkenin kültürel özellikleri dikkate alınarak programlama yapılmalıdır. Çünkü benlik algısını ve zorbalık eylemlerini çevre, öğretmen, akran ilişkileri ve aile tutum ve davranışları etkiler. Zorbalığı önlemeye yönelik yapılan programlarda taviz verilmemeli ve tutarlı olunmalıdır.

- Öğrenciler yaşadıkları zorbalık davranışları sonucunda benlik algısında düşme, yetersizlik, engellenme, çaresizlik ve öfkeyi yoğun olarak yaşayabilmektedirler. Okul rehberlik hizmetleri kapsamında zorba davranışları önlemeye yönelik etkinlikler düzenlenmeli; okul rehber öğretmeni tarafından empati eğitimi, sosyal beceri kazandırma eğitimleri, öfkeyle başa çıkma yöntemleri, karakter eğitimi konularında yeterlilik kazandırmak için grup rehberliği uygulamalarını gerçekleştirmelidir.
- Okul rehber öğretmenleri özellikle gruptan dışlanma ve yalnızlık duyguları yaşayan öğrencilerin bu duygulardan kurtularak kurban olma potansiyelini düşürecek programlar geliştirmelidirler.
- Okul rehber öğretmenleri tarafından zorba ve özellikle kurbanların kendilerini ifade edebilecekleri platformlar oluşturulmalıdır.
- Benlik algısı daha düşük olan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönlendirilerek başarıma duygusunu yaşamaları ve yaptıkları ile takdir almaları sağlanmalıdır.
- Fiziksel zorbalığa daha çok başvuran erkek öğrencilerin zihin ve kas koordinasyonlarını geliştirebilecekleri etkinliklere yönelmesini sağlayacak fırsatlar sunulmalıdır.
- Erkek öğrencilerin birbirleriyle daha kuvvetli ilişkiler kurarak işbirliği yapmalarını sağlayacak, kendilerini ve başkalarını anlayabileceği, ailesini kabul edip değerini anlayabileceği, toplumsallaşabileceği, karar verme ve uygulama becerilerini artırabileceği, yaşam becerileri edinebileceği etkinlikler düzenlenmelidir.
- İlgili alan yazından yaşanan şiddet olaylarında idare, öğretmen, veli ve öğrenci ilişkilerinin önemi ortaya konmuştur. Tüm okul personeli ve veliler akran zorbalığı hakkında bilgilendirilmeli ve onları sürece katacak etkinlikler geliştirilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Zorbalık konusunda yapılacak yeni çalışmalarda kişilik özelliklerine ilişkin veriler elde edilmesi, hazırlanacak zorbalıkla mücadele programlarına katkı sağlayacaktır.
- Benlik algısını geliştirecek ve sınıf düzeyinde uygulanabilecek rehberlik etkinlikleri yeni araştırmalara konu edilmelidir.
- Rehberlik uygulamalarının, zorbalık davranışlarının azaltılması ve benlik algısının yükseltilmesi üzerine etkilerini ortaya koyan araştırmaların sayısı artırılmalıdır.
- Okullarda uygulanan ve kişisel/sosyal gelişimi desteklediği düşünölen etkinliklerin amacına ulaşma durumu incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- Ahmed E. ve Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Akan-Gürpınar, A. (2001). 7-12 yaş çocuklarında görülen uyum ve davranış bozuklukları ve benlik saygısı ilişkisi. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Akbaba, S. ve Bilgin, A. (2009). *Rehberlik*. İstanbul: Lisans Yayınları.
- Akboy, R. ve İkiz, E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akkoyun, F. ve Ersever, H. (1989). İdeal benliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22-2, 675-685.
- Alikaşifoğlu, M., Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık/zorbalık davranışları: Hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Arşivi*, 2007; 42(1) 19-25.
- Alkan, H., B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21 (1), 59-66.
- Ardalı, C. ve Erten, Y. (1999). *Psikanalizden dinamik psikoterapilere*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arıcak, T. (1999). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve mesleki benlik saygılarının geliştirilmesine yönelik bir grupta psikolojik danışma uygulaması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 11-22.
- Arıcak, T.O. (1995). *Üniversite öğrencilerinin saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Armutlu, C. (2008). *Sembolik tüketim: Benlik imajı uyumu üzerine bir araştırma*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bölümü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Askew, S. (1989). Aggressive behaviour in boys: to what extent is it institutionalised? D. P. Tattum ve D. A. Lane (Eds) *Bullying in schools* (pp. 59-71). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Aslan, S. ve Aşıcı, H. (2011). Ergenlerde okul zorbalığının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 71-83.
- Atabay, O. (2009). *Suçta karışan ergenlerin karışmayan ergenler ile benlik algısı çerçevesinde karşılaştırılması (Diyarbakır örneği)*. Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Bölümü Sosyoloji Anabilim Dalı Sosyoloji Bilim Dalı Yüksek Lisans, Diyarbakır.

- Atay, İ. M. ve Gündoğar, D. (2004). İntihar davranışında risk faktörleri: Bir gözden geçirme. *Kriz Dergisi*, 12 (3), 39-52.
- Atkıncı-Elmas, H.E. (2009). *Ortaöğretim öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Felsefe Grubu Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Aydın, A. (1996). *Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, B. (2007). *İlköğretim çocuğunun gelişim özellikleri: İlköğretim çağına genel bir bakış*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aydın, G. (1990). Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanın önemi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (1), 39-44.
- Ayran, G. (2013). *Ergenlerde akran zorbalığı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Erzurum.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik algısı. Kendini ayarlamanın psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (1994). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Turhan Basımevi.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Balcıoğlu, İ. (2000). Şiddet, Gençlik, Uyuşturucu Maddeler. İ.Balcıoğlu (Editör). *Biyolojik, Sosyolojik Psikolojik Açından Şiddet* (s. 85-91). İstanbul: Yüce Yayım.
- Başar, F. (1996). *Üvey ebeveyne sahip olan ve olamayan 10-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimleri ve kendilerini algılama biçimlerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baumeister, R. F. (1993). Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard. In R.F. Baumeister (Ed.) *Nature of low self-esteem* (pp.186-225). New York: Plenum.
- Bayat, B. (2003). Bireylerin benlik algısı (Benlik tasarımları) sistemi ve bu sistemin davranışlar üzerindeki rolü. Web: <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7219.pdf>. 20.01.2010. adresinden alınmıştır.
- Baymur, F. (1993). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Bediz, Z. (2002). *Physical Self-Perceptions of Athletes and Non-Athletes*. Yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bergeson, T., ve Heuschel, M. A. (2003). Helping students finish school. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate. Web: <http://www.k12.wa.us/research/default.aspx> adresinden alınmıştır.
- Besag, V. (1995). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Bilgiç, E., Yurtal, F. (2008, 2-4 Mayıs). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. Bu çalışma yüksek lisans tezinden hazırlanmış olup, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda bildiri olarak kabul edilmiştir.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bağlam Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Callaghan S., Joseph S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren *Personality and Individual Differences*, 18 (1), 161-163
- Canat S. (1999). Kendini yaralama davranışı (self mutilasyon). *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1, 46-48.
- Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The handbook of attachment theory and research* (pp. 3-20). New York: Guilford Publications.
- Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basım Evi.
- Collins, K., McAleavy, G. ve Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational Research*, 46, 55-71.
- Craig, W. M., ve Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to policy. *Canadian Psychology*, 48, 86-93.
- Crick, N. R., ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Cüceloğlu D. (1984). *İnsan insana*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakmak, Z. ve Kara, H. (2011). Yöneticilerde benlik algılamalarının belirlenmesi: Sanayi örgütlerinde bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 301-310 .
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 555-576.

- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., ve Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 151-158.
- Çiğdemoglu, S. (2006). *Lise I.sınıf öğrencilerinin akran baskısı, özsaygı ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin okul türlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Çuhadaroglu, F. (1985, 7-13 Ekim). *Gençlerde benlik saygısı ile ilgili bir araştırma*. XXI. Ulusal Psikiyatri ve Nöroloji Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Mersin.
- Çuhadaroglu, F. (1987, 14-18 Eylül). *Adolesanlarda özdeğerlilik duygusu ve çeşitli psikopatolojik durumlarla ilişkisi*. XXIII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi'nde sunuldu, İstanbul.
- Demirtaş, S. (2010). *Suç ve bağlan-ma!* T. Solmuş (Editör). *Bağlanma, evlilik ve aile psikolojisi (440-450)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dinç, F. (1992). *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S. ve Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289-1309.
- Doğan, S. (1983). *Lise son sınıf öğrencileri hangi konularda kime açılıyorlar?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (1998). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik kimliği: Gelişmeler ve sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 139, 69-76
- Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise 9. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (2), 315-328.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dölek, N. (2002). *İlk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların önlenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, E. (2013). Ergen bakış açısıyla okulda şiddet ve çözüm önerileri. e- International Journal of Educational Research, 4 (3),41-57. Web: <http://www.e-ijer.com/ijer/index.php/files/article/view/2013-4.3.3/132> adresinden alınmıştır.
- Elliot, M. (1997). Förtroendet för medier. *Educational Psychologist* 34 (3), 169-189.
- Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara.

- Ergene, T. (2002). Psikolojik danışmanlık meslek kimliği üzerine. *Yöret Postası*, 17. <http://www.yoret.org.tr/download/posta/53.doc> adresinden alınmıştır.
- Ergül, H.F. (1995). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erkan, S. (1997). *İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (2005). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erözkan, A. (2011). The attachment styles bases of loneliness and depression. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(9), 186-193.
- Eslea, M., ve Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school?. *Aggressive Behavior*, 27(6), 419-429.
- Flannery, D.J., Wester, K. ve Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32, 559-573.
- Fleming, M., Towey, K., ve Limber, S. P. (2002). *Educational forum on adolescent health: Youth bullying*. American Medical Association, Chicago.
- Freedman, J.L, Sears, D.O. ve Carlsmith, M. (1998). *Sosyal psikoloji*. (çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Yayınevi.
- Furlong M. ve Morrison G. (2000). The school in school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime – is it? *Education and Law*, 12(1), 10-29.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., ve Stoker, S. (2002). Bullying in schools: A review of prevention programs. Best practices in school crisis prevention and intervention, 171-189.
- Geçtan, E. (1984). *İnsan olmak*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Gibbons, F. X. ve Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 129-142.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Göller, G. Y. (2004). *Okullardaki Önleyici Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Guindon, M. H. (2002). Toward accountability in the Use of the self-esteem construct. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 204-214.

- Gülbahçe, A. (2007). *Mesleki olgunluk düzeyler farklı olan öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve benlik imgelerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güleç, Y. (2002). *Ergenlerin öfke yaşantıları, benlik alguları ve akademik başarı ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülgün, M. (1991). *Çeşitli sosyo-kültürel gruplarda kültürel veya sosyal kimlik olgusunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.
- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeğinin geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15, 47-61.
- Gültekin-Akduman, G., Akduman, B., Cantürk, G. (2007). Ergen suçluluğunda bazı kişisel ve ailesel özelliklerin incelenmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, , 42(4), 156-161.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, E. (2002). İlköğretimdeki velilerin rehberlik anlayışı ile öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güven, Mehmet (2008). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hakan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin farklı zorbalık türleri ile karşı karşıya kalma düzeylerinin demografik özelliklere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 109-135.
- Halıcı, P. (2005). *Yatılı ilköğretim bölge okullarına devam eden ve ailesiyle birlikte yaşayan 12-14 yaş grubu çocukların saldırganlık eğilimleri ile benlik kavramlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harper J. F. ve Marshall, E. (1991). Adolescents Problems and their Relationship to Self Esteem. *Journal of Adolescence*, 55(4), 64-70.
- Haskan, Ö. ve Yıldırım, İ. (2012). Şiddet eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim dergisi*. 37 (163), 165-177.
- Hatipoğlu, H. (2010). *Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 333-338.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Herdem, F.S. (2012). *İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi.

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kayseri.

- Herr, E. L., Cramer, S. H. ve Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling: Through the lifespan*. Boston: Pearson Education Inc.
- Hıdır, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında sunulan rehberlik hizmetlerinin öğrenci kazanımlarının amacına ulaşma düzeyi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hilton, D. J., Smith, R. H., Alicke, M. D. (1988). Knowledge-based information acquisition; norms and the functions of consensus information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55-4, 530-540.
- Hogg, M.A. ve Vaughan, G.M. (2007). *Sosyal Psikoloji* (çev: İ.Yıldız ve A.Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- House, R.M., ve Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5(4), 249.
- Humphreys, Tony (2002). *Çocuk eğitiminin anahtarı: Öz güven* (çev. T. Anapa). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- İçli, T.G. (1999). *Kriminoloji*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- İlhan-Alper, S. (2008). *İlköğretimde zorbalık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İrfaner, S. (2009). *Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Josephs, R.A., Bosson, J.K. ve Jacobs, C.G. (2003). Self-esteem maintenance processes: Why low self-esteem may be resistant to change. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 920-933.
- Jung, C. G. (1996). *Bilinç ve bilinçaltının işlevi* (çev. E. Büyükinal). İstanbul: Say Yayınları.
- Kabil, M. (2010). *Sınıflardaki öğrenci sayılarının zorbalık üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. ve Rimpelä, A. (2000). Bullying at school— an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-674.
- Kanadıkırık- Kılıç, A., Kılıç A. (2013). MEB ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ve özgüven arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 767-780.
- Kandemir M. ve Özbay Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 322-333. Web: ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m5.doc adresinden alınmıştır.

- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kara, H. (2009). *Yönetim biliminin düşünce izleri*. Kütahya: Üç Mart Baskı Merkezi.
- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagözoğlu, C. ve Kemertaş, İ. (2004). *Eğitimde üçüncü boyut: Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Karahan, T.F. ve Sardoğan, M.E. (2004). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Karakülhancı, B. (2000). *Okul türlerine göre orta öğretimdeki öğrencilerin benlik imgelerinin değerlendirilmesi (Balıkesir örneği)*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karalar, R. (2006). Tüketici davranışlarında kişilik ve yaşam biçimi. R. Karalar (Editör) *Tüketici davranışları (s. 103-124)*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları, Eskişehir.
- Karaman-Kepenekci, Y. ve Çınkır, Ş. (2006) Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30, 193–204.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatzias, A., Power, K. G., ve Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities?. *Aggressive Behavior*, 28(1), 45-61.
- Karşlı, E. (2008). *Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve psikomatik bozukluklar*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı/Klinik Psikoloji) A.B.D., Ankara.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 207-227.
- Kaya, A. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, M., Güneş, G., Kaya, B., Pehlivan, E. (2004) Tıp fakültesi öğrencilerinde boyun eğici davranışlar ve şiddetle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 5-10.
- Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkim Kitapevi.
- Karaman-Kepenekçi, Y., ve Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(2), 236-253.

- Kesici, Ş. (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 365-369.
- Kesici, Ş., Hamarta, E. ve Arslan C., (2008). İlköğretim öğrencilerinin anne baba tutumları ve rehberlik ihtiyaçlarının mesleki karar verme zorluklarını yordaması. *İlköğretim Online*, 7(2), 361-367. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden ulaşılmıştır.
- Kılıç, N. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kılıç-Demiç, S.A. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretimde uygulanan rehberlik çalışmalarının öğrencilerin benlik alguları üzerindeki etkisi (Niğde İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klein, M. (1997). *The psycho-analysis of children*. New York: Random House.
- Klein, W. M., ve Goethals, G. R. (2002). Social reality and self-construction: A case of "bounded irrationality?". *Basic and applied social psychology*, 24(2), 105-114.
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and psychopathology*, 9 (01), 59-73.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara.
- Koç, M. (2007). Şiddetin ortaya çıkardığı psikolojik travmayla baş etmede sporun işlevselliği. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 167-179.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik Ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1995). *Kişilik*. İstanbul: Altın yayınları.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal-Akyol, A. (2002). Yibo'da okuyan çocukların benlik kavramlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (23), 1-6.
- Kristensen, S. M. ve Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Kutlu, M. ve Güven, M. (2002). Özel ve resmi ilköğretim okulu (II. Kademe) öğrencilerinin öğretmenlerden beledikleri ve gözledikleri rehberlik davranışları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(18), 15-24.
- Kuzgun, Y. (1983). *Psikolojik danışma ve psikoloji teorileri*. Yayımlanmamış Ders Notları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2008). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Külahoğlu, S. (2004). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar (3-22)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Land, D. (2003). Teasing apart secondary students conceptualizations of peer teasing bullying and sexual harassment. *Scholl Psychology International*, 24 (2), 147-165.
- Lapan, R. T. (2001). Results-based comprehensive guidance and counseling programs: A framework for planning and evaluation. *Professional School Counseling*, 4(4), 289-300.
- Lavusa, N. I. (2010). *Guidance-related needs of adolescents in Kenya*. Ph.D., University of Calgary, Canada.
- Leary, M.R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8 (1) , 32-35.
- Lee, C. C. (2005), Urban school counseling: context, characteristics, and competencies, *Professional School Counseling*, February. Web: www.findarticles.com adresinden alınmıştır.
- Ma, X. Stewin, L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*. 16(3), 247-270
- Macar, F. (2013). *Genç ergenlerde obezite, akran zorbalığı ve algılanan sosyal desteğin benlik saygısıyla ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Uygulamalı Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul.
- Marangoz, G. (2004). Aile yapıları ve çocuk. *Kültür Ocağı Vakfı Bülteni*. Web: www.kocav.org.tr adresinden alınmıştır.
- Martin, M. ve Greenwood (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Maşrabacı, T. S. (1994). *Hacettepe üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McKay, M., Fanning, P. (2005). *Özgüven* (çev: F. G. Altay). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Mehmedoğlu, A. U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Meyvacıoğlu-Kuzgun, Y. (1983). Benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek kavramı ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-16.

- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Okullarda Şiddetin Önlenmesi (2006). 2006/26 sayılı genelgesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001). Resmi Gazete (17.04.2001). Sayı: 24376
- Morganet, Rosemarie S. (2005). Yaşam becerileri ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları. (çev: S.Güçray, A.Kaya, M. Saçkes). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Muscari, M. E. (2002). Sticks and stones: The NP's role with bullies and victims. *Journal of Pediatric Health Care, 16(1)*, 22-28.
- Mutluer S. (2006). *Özgüven oluşmasında manevi değerlerin rolü*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Mynard, H. ve Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior, 26*, 169–178.
- Natvig, G.K., Albrektsen, G. ve Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 30(5)*, 561-575.
- Nazlı, S. (2005). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- O'Connell, P., Pepler, D. J. ve Craig, W. (1999). Peer involvement in Bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 86-97.
- O'Moore, M., Kirkham (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour *Aggressive Behavior, 27(4)*, 269–283.
- Oğurlu, U. (2006). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerdeki benlik saygısı düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- O'Koon, J. (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image. *Adolescence, 32(126)*, 471-483.
- Olafsen, R. N., ve Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10 to 12 years old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior, 26(1)*, 57-65.
- Olweus, D. (1991). *Victimization among scholl children*. In R. Baenniger *Targets of violence and aggression*. Amsterdam: North-Holland.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at scholl: Long-term outcomes for the victims and an effective scholl-based intervention program*. In L. R. Huesmann (Ed.) *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 196-200.

- Olweus, D., Limber, S. ve Mihalic, S.F. (1999). *Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention*, Blueprints for Violence Prevention Series, 10. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence,.
- O'Moore, M. ve Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Öğülmüş, S. (1995). *Okullarda (liselerde) şiddet ve saldırganlık*. Yayınlanmamış araştırma raporu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Öksüz, E. ve Malham, S. (2004, 4-7 Mayıs). *Sosyal karşılaştırma ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik analizi*. VI. Ulusal Aile Hekimliği Kongresi'nde sunuldu, Bursa.
- Öner, U. (1987). Bibliyoterapi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 143-149.
- Özbay, M. H. (2002). Psikiyatri polikliniğine başvuran ergenlerde kendilik algısı ile demografik değişkenlerin etkileşimi: Kontrollü bir çalışma. *Psikoloji, Psikiyatri, Psikofarmakoloji Dergisi*, 10 (1).
- Özdiñer-Arslan, S. (2008). *Lise Öğrencilerinde Özkavram Ve Aile İlişisinin Akran Zorbalığına Etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Özdiñer-Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık.. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 218-226.
- Özdoğan, Ö. (2005). *İsimsiz Hayatlar*. Ankara: Lotus Yayınları.
- Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21, (58), 77-94.
- Özer, İ. (2001). *Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Özgüven, İ.E. (2003). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkalp, E., Arıcı, H., Aydın, O., Bayraktar, R., Uzunöz, Al. ve Erkal, B. (2000). Davranış Bilimlerine Giriş. Enver Özkalp (Editör). Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1027.
- Özkan, Y. ve Çıfci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*. 9(2). 576-586.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Özoğlu, S.Çetin (1988). *Gençlerin Kişilik Gelişimine Nasıl Yardımcı Olabiliriz?* Ankara: TED Yayınları.
- Özönder, C., Sağlam, S. ve Aksoy, E. (2005) *İlköğretim Okullarında Şiddet ve Taciz..* Ankara: Türk Eğitim Sen.

- Öztürk, M. O. (1998). *Psikanaliz ve psikoterapi*. Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi.
- Öztürk, T. (2011). *İnfertilitede anksiyete, depresyon, stresle başa çıkma tutumları, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı açısından cinsiyet farklılıkları*. Yüksek lisans tezi, Psikiyatri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Patti, J. Ve Lantieri, L. (1999). Waging peace in our scholls social and emotional learning throught conflict resolution. In J. Cohen (ed.) *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence* (126-136). New York: Teachers College Press.
- Pekel, N. (2004). *Akran Zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Development Psychology*, 19, 165-176.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Pişkin, M. (1999). Özsaygı Geliştirme Eğitimi. Y. Kuzgun (Editör). İlköğretimde rehberlik, (95 –120). Ankara: Nobel Yayınları.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Pişkin, M. (2006). Okul şiddeti: Tanımı, yaygınlığı ve önleme stratejileri. *Kamuda Sosyal Politika*, 1, 45-62.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını. Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (editör) *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilonço Denemesi* (s. 458-501). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005, 21-23 Eylül). Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi’nde sunulan bildiri. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23,1–12.
- Polat, C. (2007). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Elazığ.
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Reçber, B. (2002). *Bir özsaygı geliştirme programının yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin özsaygı düzeyleri üzerinde etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Reid, P., Mosen, J. & Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 241-258.

- Rigby, K. (1995). What schools can do about bullying. *The Professional Reading Guide for Educational Administrators*, 17(1), 1-5.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue canadienne de psychiatrie*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K., Slee P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29 (2), 119-130.
- Robak, R. W. (2001). Self-definition in psychotherapy: Is it time to revisit self-perception theory?. *North American Journal of Psychology*, 3, 529-534.
- Rodkin, P. C. ve Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychological and school professionals. *School Psychology Review*, 32 (3), 384-400.
- Roffey, S. (2000). Addressing bully in schools: organisational factors from policy to practice. *Educational and Child Psychology*, 17(1), 6-19.
- Roland, E. ve Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44 (3), 299-312.
- Rutledge, T. (2000). *Öz yargıdan özsaygıya* (çev: A. Çakıroğlu). İstanbul: Kuraldısı Yayınları.
- Sagıner, B., Savaşan, E., Sözen, D. ve Köknel, Ö (2007). Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul Ticaret Üniversitesi örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 253-265.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpaa, J. ve Peets, K., (2005). Other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41(2), 363-75.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5, (2), 1-16.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Satılmış, G., ve Seber, G. (1989). Self esteem in adolescents who live in training-institute. *Journal of Psychology*, 7(23), 68-73.
- Savaşır, I., Şahin N. H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Savi, F. (2006). Ergenlerde duygusal istismar ve ihmal ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(329), 17-22.
- Sayıl, M., Güre-Yılmaz, A. ve Uçanok Z. (2002). Ergenliğe geçişte bilgilendirmenin ergenin bilgi düzeyi ve benlik algısına etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 47-58.

- Scott, C.G. ve Murray, G.C. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *Journal of Educational Research*, 89(5), 286-294.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerde kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-19
- Shavelson, R. J., ve Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Sılacı, Z. (2010). *Hizmet alanlar açısından sosyal bir statü olarak eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma: Bursa örneği*. Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sidal, T. (2009). *İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uyum sağlamaya etkisi*. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Smith, P.K. ve Brain, P. K. (2000). Bullying in scholls: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Soylu, S. (1994). *Örgütlerde sosyal kategorizasyon ve sosyal kimlik*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Stapel, D.A. ve Blanton, H., (2004). From seeing to being: Subliminal social comparisons affect implicit and explicit self-evaluations. *Journal of Personal Social Psychology*, October, 87 (4), 468-81.
- Strayer, J. ve Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year olds. *Social Development*, 13, 1-13.
- Sutton, J. ve Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111.
- Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (7), 180-190.
- Şahin M., Sarı S.V., Özer, Ö., Er, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- Şahin N. H., Basım, H. N. ve Çetin, F. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 153-163.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1992, June). *Adolescent guilt, shame, and depression in relation to sociotropy and autonomy*. Was presented at The World Congress of Cognitive Therapy, Toronto.
- Şahin, N.H., Durak, A. (1994, 14-17 Nisan). *Stresle başa çıkma ölçeği kısa formu: Psikometrik özellikleri*. IV. Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kongresi'nde sunuldu. Kirazlıyayla, Bursa.

- Şirvanlı-Özen, D. (2010). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş ve içe yönelim türü problem davranışlar ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (1), 5-12
- Şölenci, E. Öğretmen algılarına göre okul zorbalığının tespiti. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pxw0r73N4JcJ:issuu.com/eliftr/docs/elif_okul_zorbaligi/1+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr adresinden alınmıştır.
- Takış Ö. (2007). *Ortaöğretim kurumları için geliştirilen zorbaca davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Ankara.
- Tan, D.(2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile denetim odaklarının aile destek düzeyleri ve özlük nitelikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Taşdan, M. ve Memduhoğlu, H.B. (2008). Okul ve öğrenci sağlığının korunmasına ilişkin kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(180), 175-194.
- Tatlılıoğlu, K. (1999). *Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Servisinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taylor S.E., Peplau, L.A. ve Sears, D.O., (2000), *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Teközel, İ.M. (2000). *Sosyal karşılaştırma süreçlerinde benliğin olumlu değerlendirilmesi ihtiyacının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Terzi, A. R. ve Tezci E. (2007) Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Terzi-Işık, Ş. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunç, E. (2011). *Okulu terk etmiş orta öğretim öğrencilerinin benlik alguları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Erzurum.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K., ve Erdönmez, C. (2004). *Genel ve Teknik İletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). *İlkokullarda rehberlik servislerinden beklentiler ve rehberlik servisinin öğrenciler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328-345.

- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmalarının okulda saldırganlık ve şiddete y6nelik g6r6şlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif 6niversitesi Eğitim Fak6ltesi Dergisi*, 9, 90-110.
- 6ltanır, E., (2005). T6rkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin 6niversitesi Eğitim Fak6ltesi Dergisi*, 1 (1), 102-111.
- 6nalımış, M. (2010). *Lise 1. sınıf 6ęrencilerinin zorba-kurban davranışları ile sosyal beceri ve şiddete y6nelik tutumları*. Y6ksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa 6niversitesi, Sosyal Bilimler Enstit6s6, Tokat.
- Vidinlioğlu, S.6. (2010). *Orta6ęretim 6ęrencilerinin benlik algısı ve umutsuzluk d6zeyleri arasındaki ilişki*. Y6ksek lisans tezi. Sakarya 6niversitesi, Sosyal Bilimler Enstit6s6, Sakarya.
- Voltan-Acar, N. (1995). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. Ankara: Zincir Ajans.
- Waddell, G. R. (2007). Labor-market consequences of poor attitude and low self-esteem in youth. *Economic Inquiry*, 44 (1), 69-97.
- West R (2005). Time for a change: putting the transtheoretical (stages of change) model to rest. *Addiction*, 100 (10), 6–9.
- Whitehead, J. R. ve Corbin, C. B. (1997). Self Esteem in Children and Youth: The Role of Sport and Physical Education. K. R. Fox (Ed.). *The Physical Self: From Motivation to Well-Being* (pp.175-203). New York: Broun Brumfield.
- Wood, J. V., ve Taylor, K. L. (1991). Serving self-relevant goals through social comparison. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp. 23-49). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yağışan, N., S6nb6l, A. M., Y6celan, 6. B. (2007). Eğitim fak6ltesi g6zel sanatlar ve diğer b6l6m 6ęrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılması. *Selçuk 6niversitesi Sosyal Bilimler Enstit6s6 Dergisi*, 22, 243-262.
- Yavuz, ř. (2007). *Son 6ocukluk d6nemi 6ęrencilerinin saldırganlık d6zeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler a6ısından incelenmesi*. Y6ksek lisans tezi. Selçuk 6niversitesi, Sosyal Bilimler Enstit6s6, Konya.
- Yavuzer, H. (2003). *6ocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2013). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle 6ocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer,H. (2005). *Gençleri Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve T6rkiye a6ısından sonuçlar: Ge6mişten geleceğe y6nelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(1), 97-118.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Yılmaz, A. (2011). *Romantik ilişkilerde rakibin değerlendirilmesinin hata yönetim ve sosyal karşılaştırma kuramları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal karşılaştırma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yöndem, Z. D. Ve Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle baş etme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (35), 28-37.
- Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı (Ruh Sağlığı, Eğitimi ve Ruhsal Sorunlar)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları No: 270.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik Çağı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yörükoğlu, A., (1996). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
- Ziglar, Z. (2005). *Success and the self-image*. New York: Nightingale Conant Production.
- 10 liseliden 9'u şiddet görüyor (21 Mayıs 2012). Web: www.memurlar.net/haber/232438 adresinden alınmıştır.

EKLER

EK-1

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu söz ve eylemleri bazen tek başlarına bazen de arkadaşlarıyla birlikte yaparak kendilerinden daha güçsüz öğrencileri **rahatsız** ederler. Sizden istenen bu söz ve eylemlere; a) ne sıklıkla **uğradığınızı** ve b) ne sıklıkla **yaptığınızı** ilgili maddenin karşısına işaretlemenizdir.

Adınızı ve soyadınızı yazmayınız ve sorulara lütfen **dürüst** cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar **gizli tutulacak** ve hiç kimseye gösterilmeyecektir. Hepinize şimdiden teşekkürler.

Sınıfınız :

Cinsiyetiniz :

| | | BANA YAPILDI | | | | | BEN YAPTIM | | | | |
|----|---|--------------------|----------------------|-------------|----------------------|--------------|--------------------|----------------------|-------------|----------------------|--------------|
| | | Hemen hemen hergün | Haftada en az 1 defa | Ayda 1 defa | Dönem boyunca 1 defa | Hiçbir zaman | Hemen hemen hergün | Haftada en az 1 defa | Ayda 1 defa | Dönem boyunca 1 defa | Hiçbir zaman |
| 1 | El-kol şakası yaparak rahatsız etme | | | | | | | | | | |
| 2 | Rahatsız etmek amacıyla sürekli olarak gıdıklama | | | | | | | | | | |
| 3 | Saç ve kulak çekme | | | | | | | | | | |
| 4 | Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma | | | | | | | | | | |
| 5 | Kuyrukta zorla sırasını alma, önüne geçme | | | | | | | | | | |
| 6 | Oyun oynarken sahayı ya da bir mekanı güç kullanarak terketmeye zorlama | | | | | | | | | | |
| 7 | Çimdik atma, ısırma | | | | | | | | | | |
| 8 | Kalem, toplu iğne vb. sivri cisimler ile saldırma | | | | | | | | | | |
| 9 | İtme, dürtme, kolunu bükme, çelme takma, yere düşürme | | | | | | | | | | |
| 10 | Zarar vermek ya da rahatsız etmek amacıyla üzerine bazı cisimler atma, fırlatma | | | | | | | | | | |
| 11 | Kasıtlı olarak omuz atma, dirsek vurma, çarpma | | | | | | | | | | |
| 12 | Sopa, çubuk, cetvel vb. cisimler ile vurma | | | | | | | | | | |
| 13 | Tekme-tokat atma, yumruk atma, yüze, kafaya, enseye vurma | | | | | | | | | | |
| 14 | Bıçak, muşta, tornavida, maket bıçağı vb. kesici aletlerle saldırma veya korkutma | | | | | | | | | | |
| 15 | Tabanca gibi ateşli ve patlayıcı maddelerle saldırma ya da korkutma | | | | | | | | | | |
| 16 | Saç ve ten rengi, diş yapısı, dış görünüşü, giysileri, beden yapısı ya da bedensel özürüyle alay etme | | | | | | | | | | |
| 17 | Aksanı, şivesi ya da konuşma tarzıyla alay etme | | | | | | | | | | |
| 18 | Adı ya da soyadıyla dalga geçme, hoş gitmeyen, küçük düşürücü isimler (lakap) takma | | | | | | | | | | |
| 19 | Anne, baba ya da ailesinin bazı özellikleriyle alay etme | | | | | | | | | | |

EK-2

Sosyal Karşılaştırma Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Sizin de bildiğiniz gibi, hepimiz zaman zaman kendimizi diğer insanlarla karşılaştırır ve bazı değerlendirmeler yaparız. Bu değerlendirmeler sonucunda kendimizle ilgili bazı fikirler ediniriz. **Sizin de kendinizle ilişkili bazı kişisel görüşleriniz** mutlaka vardır. Lütfen, aşağıdaki sıfatların her birinde **sizi en iyi yansıtan sayıyı** bularak üzerine **(X)** işareti koyunuz.

- (1) Sol taraftaki boyuta en yakın olmayı ifade eder.
 (6) Sağ taraftaki boyuta en yakın olmayı ifade eder.

| | | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|---|------------------|
| Yetersiz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Yeterli/üstün |
| Beceriksiz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Becerikli |
| Başarısız | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Başarılı |
| Sevilmeyen biri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Sevilen biri |
| İçe dönük | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Dışa dönük |
| Yalnız | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Yalnız değil |
| Dışta bırakılmış | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Kabul edilmiş |
| Sabırsız | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Sabırlı |
| Hoşgörüsüz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Hoşgörülü |
| Söyleneni yapan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | İnsiyatif sahibi |
| Korkak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Cesur |
| Kendine güvensiz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Kendine güvenli |
| Çekingen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Atılgan |
| Dağınık | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Düzenli |
| Pasif | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Aktif |
| Kararsız | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Kararlı |
| Antipatik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Sempatik |
| Boyun eğici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Hakkını arayıcı |

EK-3**Rehberlik İhtiyaçları Formu**

Sevgili öğrenciler, aşağıda öğrencilerin eğitsel, mesleki ve sosyal/ kişisel başarısı için gerek duyabileceği ihtiyaçlar yer almaktadır.

Sizden istenen, bu ihtiyaçlarınızın olup olmadığını ilgili maddenin karşısına işaretlemenizdir.

Cinsiyetiniz : **EVET KARARSIZIM HAYIR**

| | | | |
|--|--------|--------|--------|
| 1. Daha verimli çalışma yollarını öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 2. Daha iyi dinleyebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 3. Sınıfta konuşurken kendimi nasıl daha rahat hissedebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 4. Zihnimi derste nasıl daha fazla tutabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 5. Zamanı nasıl daha iyi kullanabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 6. Ödevlerimi daha iyi yapabilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 7. Nasıl daha doğru ve çabuk karar verebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 8. Sınavlarda nasıl daha başarılı olabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 9. Okul ya da öğretmenlerim hakkındaki duygularımı rahatlıkla söyleyebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 10. Okuldan nasıl daha fazla hoşlanabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 11. En başarılı olacağım işleri öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 12. Değişik mesleklerin özelliklerini öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |
| 13. Okulda öğrendiklerimin gelecekteki mesleğimde bana nasıl yardımcı olacağını öğrenmeye ihtiyacım var. | () | () | () |

14. Çeşitli meslekler için gerekli eğitim türlerini öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
15. Yeteneklerimin ve ilgilerimin gelecekteki mesleğimle ilişkisini öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
16. Farklı mesleklerdeki insanların yaptıkları işleri öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
17. Yapmaktan mutlu olacağım şeyleri öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
18. Nasıl arkadaş edinileceğini öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
19. Yetişkin insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
20. Yaşlılarla iyi geçinmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
21. Kendim hakkında daha rahat konuşabilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
22. Başkalarının duygularını daha iyi anlayabilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
23. Davranışlarımdan daha fazla sorumlu olabilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
24. Kendi duygularımı anlayama ve onları kabul edebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
25. Duygularımın davranışlarımı nasıl etkilediğini öğrenmeye ihtiyacım var.
() () ()
26. Kendimi daha fazla tanımaya ihtiyacım var.
() () ()

Varsa Başka Belirtmek İsteddiğiniz:

.....
.....

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı: Ahmet AYDEMİR
- Kişisel Bilgiler: Uyruğu: T.C.
Doğum Tarihi/Yeri: 1985/Çorum
- İletişim Bilgileri: E-posta: aydemirahmet@hotmail.com.tr
- Öğrenim Bilgileri: Lisans: 2003-2007 Ankara Üniversitesi
Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yüksek Lisans Programı
- İş Deneyimi: 2009-2011: Milli Eğitim Bakanlığı Yozgat/Aydıncık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Baydığın Kasabası'nda rehber öğretmen.
2011-2014-halen: Milli Eğitim Bakanlığı Kayseri/Kocasinan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yavuz Selim Ortaokulu'nda rehber öğretmen.