

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**ÇOCUK ve ERGENLERDE
ŞİDDET ve SALDIRGANLIĞIN ÖNLENMESİ**

Seda DONAT BACI

**İzmir
2011**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

ÇOCUK ve ERGENLERDE
ŞİDDET ve SALDIRGANLIĞIN ÖNLENMESİ

Seda DONAT BACI

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN

İzmir
2011

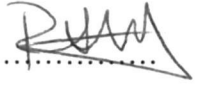
Doktora tezi olarak sunduğum, “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önlenmesi” adlı çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

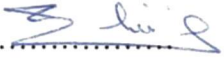
...../...../2011


Seda DONAT BACI


Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından.....
.....Eğitim Bilimleri..... Anabilim Dalı
..... Rehberlik ve P.s. Kab.jik Deneyimlik..... Programında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Rengin KANSAK 

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Sinem B. BAKI 

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa G¼VENĐİ 

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Zekai KABASAKAL 

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIŞ 

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

27./06/2011



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	404002
Yazar Adı / Soyadı	Seda DONAT BACI
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 16663884642
Telefon / Cep Telefonu	05056910460
e-Posta	seda_119@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığın Önlenmesi
Tezin Tercümesi	The Prevention of Violence and Aggression on Children and Adolescents
Konu Başlıkları	
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2011
Sayfa	199
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN
Dizin Terimleri	Şiddet=Violence Saldırganlık=Aggression Ergenlik=Puberty
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelemesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimize ilgili fikri mülkiyet haklarımız saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

28.06.2011

İmza: 
Seda Donat Bacı

Yazdır

ÖNSÖZ

Doktora öğrenimine başlamam konusunda beni yüreklendiren, akademik hayata beni teşvik eden, öğrenimim boyunca bana yol gösteren, yardımcı olan, uzun yollardan gelip gidiyorum diye bir anne gibi benim için endişelenen çok değerli danışmanım Sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Şüheda Özben'e çok teşekkür ediyorum.

Tez izleme komitesinde, tez konumun şekillenmesine ve tezin her aşamasına önemli katkılarda bulunan Sayın hocam Prof. Dr. Rengin Akboy'a; yola beraber çıktığım ve benim İzmir'deki elim ayağım olan sevgili arkadaşım Bahar Mete'ye; her gelişimde bana evlerinin kapılarını açan ve birbirimizi desteklediğimiz arkadaşlarım Aysel Gümüş, Ayşe Devrim, Bülent ve Zöhre'ye çok teşekkür ediyorum.

Eğitim-öğretim hayatımı, büyük bir sabırla ve özveri ile destekleyen sevgili annem ve babama; sevgili kardeşime; hem çalışıp hem de doktora yapmamı kolaylaştıran ve destekleyen sayın müdürüm Şenol Arslan'a; Aydın ilindeki tüm çalışma arkadaşlarıma destelerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında yerleştiğim Edirne ilinde, araştırma verilerinin toplanması ve deneysel uygulamaların yürütülmesine desteklerinden dolayı, okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere ve öğrencilere; sevgili eşime; istatistikler aşamasında yaşadığım çok sancılı günlerde bana çok yardımcı olan sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Tuncer Bülbül ve Dr. Gökhan Ilgaz'a, Melek-Yalçın Özdemir arkadaşlarıma; istatistiklerimi sabırla yürüten sayın Doç. Dr. Tolga Arıcağ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖNSÖZ

Doktora öğrenimine başlamam konusunda beni yüreklendiren, akademik hayata beni teşvik eden, öğrenimim boyunca bana yol gösteren, yardımcı olan, uzun yollardan gelip gidiyorum diye bir anne gibi benim için endişelenen çok değerli danışmanım Sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Şüheda Özben'e çok teşekkür ediyorum.

Tez izleme komitesinde, tez konumun şekillenmesine ve tezin her aşamasına önemli katkılarda bulunan Sayın hocam Prof. Dr. Rengin Akboy'a; yola beraber çıktığım ve benim İzmir'deki elim ayağım olan sevgili arkadaşım Bahar Mete'ye; her gelişimde bana evlerinin kapılarını açan ve birbirimizi desteklediğimiz arkadaşlarım Aysel Gümüş, Arzu, Ayşe Devrim, Bülent ve Zöhre'ye çok teşekkür ediyorum.

Eğitim-öğretim hayatımı, büyük bir sabırla ve özveri ile destekleyen sevgili annem ve babama; sevgili kardeşime; hem çalışıp hem de doktora yapmamı kolaylaştıran ve destekleyen sayın müdürüm Şenol Arslan'a; Aydın ilindeki tüm çalışma arkadaşlarıma destelerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında yerleştiğim Edirne ilinde, araştırma verilerinin toplanması ve deneysel uygulamaların yürütülmesine desteklerinden dolayı, okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere ve öğrencilere; sevgili eşim Bülent Bacı'ya; istatistikler aşamasında yaşadığım çok sancılı günlerde bana çok yardımcı olan sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Tuncer Bülbül ve Dr. Gökhan Ilgaz'a, Melek-Yalçın Özdemir arkadaşlarıma; istatistiklerimi sabırla yürüten sayın Doç. Dr. Tolga Arıcak'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Yemin Metni	
Değerlendirme Kurulu Üyeleri	
YÖK Dokümantasyon Merkezi ve Tez Veri Formu	
Önsöz.....	i
İçindekiler	ii
Tablo Listesi	v
Şekil Listesi	vii
Özet	viii
Abstract	x

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	8
1.3. Problem Cümlesi	9
1.4. Alt Problemler	9
1.5. Sayıtlılar	10
1.6. Sınırlılıklar	10
1.7. Tanımlar	10
1.8. Kısaltmalar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Saldırganlık İle İlgili Kuramsal Bilgiler	11
2.1.1. Saldırganlık Kavramı	11
2.1.2. Saldırganlık Türleri	13
2.1.3. Saldırganlığın Nedenlerini Açıklayan Kuramlar	14
2.1.3.1. Biyolojik Temelli Kuramlar	14
2.1.3.2. İçgüdü Kuramı	17

2.1.3.3.Davranışçı Kuramlar	20
2.1.4. Saldırganlığa Yol Açan Diğer Faktörler	24
2.2. Şiddet İle İlgili Kuramsal Bilgiler	25
2.2.1. Şiddet Kavramı	25
2.2.2. Şiddet Türleri	27
2.2.3. Şiddetin Doğal ve Toplumsal Kaynakları	29
2.2.4. Şiddetin Etkileri	32
2.2.5. Şiddet Kültürü	34
2.3. Ergenlik İle İlgili Kuramsal Bilgiler	36
2.3.1. Ergenlik Dönemi Özellikleri	36
2.3.2. Ergenlik Sorunları	39
2.4. Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlık	41
2.4.1. Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önlemeye İlişkin Devlet Politikaları ve Stratejileri	46
2.4.1.1.Toplum Eğitimi	47
2.4.1.2.Şiddetin Toplumsal Taraflarına Yönelik Eğitim	49
2.4.1.3.Kitlesele Eğitim	50
2.4.2. MEB'nın Okullarda Şiddeti Önleme Çalışmaları	53
2.4.3. Diğer Önleme ve Müdahale Programları	58
2.5. Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme İle İlgili Araştırmalar	65
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	65
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	70

BÖLÜM III

YÖNTEM	73
3.1. Araştırma Modeli	73
3.2. Araştırma Gruplarının Oluşturulması	74
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.3.1. Saldırganlık Ölçeği	78
3.3.2. Saldırganlık Ölçeğinin Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	79

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	82
3.3.4. Deneysel İşlem	82
3.3.4.1. Programın hazırlanması.....	82
3.3.4.2. Programın pilot uygulaması.....	84
3.3.4.3. Programın deney grubuna uygulanması	85
3.3.4.4. Programın oturum özeti	86
3.4. İşlem Yolu	91
3.5. Verilerin Analizi	92

BÖLÜM IV

BULGULAR	94
4.1. Örneklemi Tanıtıcı Bulgular	94
4.1.1. Ergenleri Tanıtıcı Bulgular	94
4.1.2. Ergenlerin Ana-Babalarını Tanıtıcı Bulgular	95
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	97
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	97
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	102
4.3. Grup Çalışmasına Katılan Ergenlerin Uygulamalarla İlgili.....	120
Görüşleri	

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	123
KAYNAKÇA	136
EKLER	154
Ek-1 Saldırganlık Ölçeği	154
Ek-2 Kişisel Bilgi Formu	157
Ek-3 Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı	158
Ek-4 Grup Çalışması Değerlendirme Formu	197
Ek-5 Veli İzin Belgesi	198
Ek-6 Araştırma İzni	199

TABLO LİSTESİ

Tablo		Sayfa
No		No
1	Araştırma Deseni	73
2	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sayıları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	74
3	Saldırganlık Ölçeği Ön Test Puanlarının Dağılımı	75
4	Saldırganlık Ölçeği Puanları için Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi Sonuçları	76
5	Grupların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Ön Ölçüm Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	77
6	Saldırganlık Ölçeğinin Orijinal Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İstatistikleri.....	81
7	Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	94
8	Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Anne-Babalarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	96
9	Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	98
10	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	99
11	Saldırganlık Toplam Puanına Göre Gruplar Arası Farkın Kaynağı İçin Tukey Testi Sonuçları	101
12	Deney ve Kontrol Gruplarının Fiziksel Saldırganlık Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	102
13	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	104
14	Fiziksel Saldırganlık Puanına Göre Gruplar Arası Farkın Kaynağı İçin Tukey Testi Sonuçları	106
15	Deney ve Kontrol Gruplarının Sözel Saldırganlık Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	107

16	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	108
17	Sözel Saldırganlık Puanlarına Göre Gruplar Arası Farkın Kaynağı İçin Tukey Testi Sonuçları	110
18	Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	111
19	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	112
20	Deney ve Kontrol Gruplarının Düşmanlık Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	114
21	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	115
22	Deney ve Kontrol Gruplarının Dolaylı Saldırganlık Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	117
23	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	118

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No		Sayfa No
1	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre “Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım	100
2	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre “Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım	105
3	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre “Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım	109
4	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre “Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım	113
5	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre “Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım	116
6	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre “Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım	119

ÖZET

Bu araştırmada, Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programının ergenlerin saldırgan davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda; bir önleme programı hazırlanmış ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programında; öfke kontrolü ve çatışma çözüme becerilerine yer verilmiştir. Programın nasıl işlediğini görmek ve eksikliklerini gidermek için öncesinde bir pilot çalışma yapılmıştır. Programın uygulandığı asıl çalışma, 2009–2010 eğitim–öğretim yılının güz döneminde, Edirne il merkezindeki resmi iki ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle gerçekteştirilmiştir. Araştırmada, iki deney ve iki kontrol gruplu öntest-sontest modeline dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen, Can (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, deney ve kontrol gruplarına öntest olarak verilmiş, saldırganlık puanı yüksek olan öğrencilerden toplam 40 öğrenci, her grupta 10 öğrenci olacak şekilde rasgele atanmıştır. Her iki deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı, haftada bir gün, 75 dakika olmak üzere 12 oturum uygulanmıştır. Kontrol gruplarına ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Sontest, deney gruplarının uygulaması bittikten sonra tüm gruplara aynı anda verilmiştir.

Uygulanan deneysel işlemin sonucunda elde edilen veriler, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ve Tukey testi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında, Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı uygulaması sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin saldırganlık ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Saldırganlık ölçeği alt boyutlarında ise deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin fiziksel saldırganlık ve sözel saldırganlık öntest-sontest

puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Sonuçlar, ilgili literatür göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of the study is to prepare a prevention of violence and aggression programme on children and adolescents and examine the effectiveness of the programme in decreasing aggressiveness at adolescents. In accordance with the aim of the research, the researcher arranged The Prevention Programme of Violence and Aggression on Children and Adolescents and this programme was administered to 8th class students.

In the prevention programme including anger management and conflict resolution skills. A pilot study was carried out to evaluate the deficiencies and problems of the programmes. The programme was finalized after that preliminary study. The main study was done in 2009-2010 education year, with 8th grade students of two formal primary schools in Edirne. The pre test-post test experimental model with control group was used. The data was collected by using Aggression Scale, developed by Buss & Perry (1992), then adopted to Turkish by Can (2002). After application and assessment procedures totally 40 students whose aggression scores were highest, were put into 4 groups of 10 students each randomly. The experiment groups attended The Prevention Programme of Violence and Aggression on Children and Adolescents in 12 sessions taken once a week and 75 minutes. No application was done to control groups. At the end of the experiment, post test was applied to all groups at the same time.

The data were analyzed by using repeated measures of ANOVA and Tukey test. Findings have shown that The Prevention Programme of Violence and Aggression Programme on Children and Adolescents is effective in total aggression points, physical and verbal aggression points when compared to the control groups ($p < .05$). No difference has been found in anger, hostility and indirect aggression points ($p > .05$). The results were interpreted in accordance with the related literature.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Şiddet, günümüzde gerek bireysel gerekse toplumsal boyutta sıkça karşılaştığımız bir olgu haline gelmiştir (Çabuk Kaya, 2006:105). Her geçen gün şiddetin günlük yaşamımızda daha çok yer aldığı görülmektedir. Her sabah gazete sayfalarına, her akşam TV haberlerine baktığımızda, dünyada ve ülkemizde, içeriğinde kavga, eziyet, tehdit, ölüm, dayak, terör, yaralama olmayan bir habere ya da programa rastlamak mümkün olmamaktadır. Şiddet olayları her yerde; kişilerarası ilişkilerde, evde, okulda, sokakta, iş yerinde, trafikte, alışveriş merkezinde, sinemada, kafelerde, eğlence yerlerinde karşımıza her an çıkabilmektedir. Şiddetin bu denli yoğun olarak yaşantımızın içine sızması da şiddetin olağanlaşmasına ve kanıksanmasına yol açmaktadır.

Şiddet, önde gelen toplumsal sorunlardan biri olması nedeniyle son yıllarda bütün disiplinlerin araştırılan ve ilgi duyulan bir konusu haline gelmiştir. Giderek hastalık halini alan, yaygınlaşan bu olguya yönelik, şiddeti yaratan, onu besleyen nedenlere, neler yapılabileceğine ilişkin araştırmalar yapılmakta ve projeler üretilmektedir. Bu konudaki görüş ve düşünceleri, birikimleri paylaşmak ve toplumsal duyarlılığa katkı sunabilmek amacıyla birçok ulusal ya da uluslararası boyutta toplantılar, sempozyumlar, konferanslar, yapılarak multi disiplinler bir yaklaşımla sorun ele alınmaktadır.

Şiddet bu boyutlarda iken, gençler arasında artan şiddet suçları belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Birçok ergen, çatışma çözmede en etkili yolun şiddet olduğuna inanmaktadır. İlköğretim okulu yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerini inceleyen bir araştırmanın sonucunda, 13–14 yaş grubu öğrencilerin her gün yaşadıkları çatışma durumlarının, yoğun olarak yıkıcı özellik taşıdığı; doğrudan fiziksel şiddet, sözel şiddet ve yetişkine şikâyet özellikleri taşıdığı görülmüştür (Türnüklü ve Şahin, 2004:59).

Ergenlik dönemi, şiddet davranışlarının ortaya çıkmasında risk oluşturan dönemler arasında en önemlisi olarak görülmektedir. Bu dönemde kendisini ispatlama ve kimliğini oluşturma çabası içerisinde olan ergen, ilgisiz ya da otoriter aile tutumları, arkadaşlar tarafından dışlanma gibi şiddet oluşumunu destekleyen etkenlerle karşı karşıya kaldığında, ergen yaşantısında şiddet kaçınılmaz olabilmektedir (Çetin, 2004:1; Yavuzer, 1986).

Edmonson ve Bullock (1998), ilkokul çocukları ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırma sonucunda, ergenlerin ilkokul çağı çocuklarına kıyasla daha sinirli ve saldırgan davranışlar gösterdiklerini ortaya koyan bulgular elde etmişlerdir. Bu durumu, ergenlik döneminde yaşanan gelişimsel zorluklarla açıklamak mümkündür. 11–14 yaşlarını kapsayan ilk ergenlik döneminde, kendi bedenlerinde hızlı fiziksel ve hormonal değişiklikler yaşayan ergenlerde duygusal patlamalarla ortaya çıkan huysuzluk davranışları ile kaygı, suçluluk, utanç, depresyon, öfke gibi sağlıklı olmayan olumsuz duygular oluşabilmektedir (Akt: Savi, 2008:61). Bu olumsuz duygularla başa çıkamayan ergenler suç ve şiddete yönelebilmektedirler. Nitekim, cezaevlerinde suç işleyen ergenlerle yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan ergenlerin %96'sının ergenlik dönemi özellikleri ile ani öfke nöbetleri sonucunda suça yöneldiği tespit edilmiştir (Alagöz, 1998; Akt: Adalet Bakanlığı, 2004: 18).

Ergenlik döneminin en önemli problemlerinden biri olan ergen suçluluğu, “18 yaşın altında bir kız ya da erkek tarafından işlenmiş ve yasal bir suç olarak kabul edilen eylem ya da davranış” olarak tanımlanmaktadır (Barnhart ve Barnhart, 1976;

Akt: Onur, 1998:465). İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana gençlik çağında işlenen suçların, gittikçe arttığı ve toplumsal bir sorun durumuna geldiği bilinmektedir. Sanayileşmeye nedeniyle hızla büyüyen kentlerde, gençler arasında, çalma, soygun, yaralama, adam öldürme, vuruculuk, kırıncılık, evden kaçma, içki ve uyuşturucu kullanımı, cinsel sorumsuzluklar ve çeşitli yasak çiğnemeler yaygınlaşmıştır (Sarıcı Bulut, 2008:3).

İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı ile ilgili bir araştırmada, İstanbul'un 15 ilçesinden rasgele seçilen 43 okul ve 104 sınıfta uygulama yapılmış ve 3.483 lise 2.sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavgada bulunanlar, grubun % 50'sini oluşturmaktadır. Fiziksel kavga sonucunda yaralandığını belirtenlerin oranı %15.4, başkasını yaralayanların oranı % 26.3 olarak bulunmuştur. Hayatı boyunca en az bir kez bıçak, çakı ya da benzeri kesici alet taşıyanların oranının % 22.6, ateşli silah taşıyanların oranının % 9.8 olduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılanların %10'u çeteye girdiklerini belirtmişlerdir. Yaşamı boyunca en az bir kez, herhangi bir suç işleyenlerin oranının % 14.8, başı polisle derde girenlerin oranının ise % 10.8 olduğu saptanmıştır (Ögel ve arkadaşları, 2004:72). Araştırmanın çarpıcı sonuçlarından biri, ilk suç işleme, bıçak, çakı gibi kesici alet taşıma ve şiddet olayları sonucunda bir başkasını yaralama davranışlarının çoğunlukla 13-15 yaşları arasında olduğu ve 15-16 yaşlarında en yüksek seviyeye ulaştığıdır.

Ergenlerin neden bu tür suç ve şiddet davranışlarına yöneldiği açıklayan etkenler üç ana başlıkta toplanabilir (Yörükoğlu, 1989:399):

1. Gencin yapısı, özellikleri ve yeteneklerine ilişkin etkenler,

Ankara, İzmir ve Elazığ çocuk islahatçıları ile çocuk cezaevlerinde bulunan 15-18 yaşları arasında ve en az ilkokul öğrenimi görmüş 214 hükümlü gencin pratik yetenek düzeylerinin düşük olduğu ve suç işlemeyen gençlere göre farklı kişilik özelliklerine sahip oldukları bildirilmektedir (Attar, 1994:82)

2. Gencin yetiştiği aile yapısı, aile düzensizliği ve ana baba ile ilişkileri,

Ülkemizde ve dünyada yapılan çok sayıdaki araştırmada, eğitim eksikliği, ev ve yaşam koşullarının kötülüğü, aile düzensizliği, gelir azlığı, yetersiz çocuk eğitimi, ana-babanın işsizliği, ana-baba sevgisizliği, ailenin dağılması, ailenin çok çocuklu olması, ana-babanın alkol ve madde bağımlılığı, kötü ilişkiler, istismar, aile içi şiddet gibi nedenlerle çocukların şiddete ve suç işlemeye yöneldiği anlaşılmaktadır (Glueck ve Glueck, 1950:91, Yörükoğlu, 1989:212-214, Yavuzer, 1986:271-281).

3. Gencin ve ailenin içinde yaşadığı toplumsal ortam ve yaşam koşulları,

Elverişsiz ve tehlikeli toplumsal koşullar altında yaşayan alt sınıf çocukları şiddete ve yasadışı eylemlere yönelmektedirler (Werthman, 1970:137-138).

Bu etkenler birbirleriyle ilişkili olarak sonucu belirler. Kimi zaman bir etken, kimi zaman da başka bir etken ağır basar. Ancak sonuç, tüm olumsuz etkenlerin bir bileşkesi olarak ortaya çıkar (Yörükoğlu, 1989:291).

Aileden sonra çocukların ve gençlerin davranışlarını kontrol eden ve onları toplumsallaştırarak geleceğe hazırlayan en önemli kurum okuldur (Attar, 1994:47). Son yıllarda, okullarda yaşanan şiddet ve saldırganlık olaylarındaki artış, bu konuya verilen önemi artırarak, bu konudaki çalışmalara odaklanılmasına sebep olmuştur. Ülkemizde, okullarda meydana gelen şiddet olayları ile ilgili istatistik bilgilerine de son birkaç yıldır yapılan geniş kapsamlı araştırmalar sayesinde ulaşmak mümkün olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2006 yılında başlatılan bir uygulama ile okullardan veriler toplanmaya başlanmıştır. Okullarda meydana gelen şiddet ve şiddete kaynaklık eden olaylara ait sayısal veriler şöyledir: Fiziksel zarar veren şiddet % 34,2; zorbalık, tehdit, sataşma % 24,2; dedikodu, lakap takma % 9,6; eşyaya ve mala zarar verme % 8,9; madde kullanımı % 7,1; okula silah, kesici alet getirme % 5,7; çalma, gasp % 4,4; cinsel taciz % 2,6; ateşli silah/kesici alet ile yaralama % 2,2; çete

oluşturma/katılma % 0,8; ateşli/kesici silahla öldürme % 0,3 oranında bulgulara rastlanmıştır (Öğülmüş, 2007:18).

Aynı araştırmada, eğitim kademelerine göre şiddetin görüldüğü okul sayıları ise; toplam 34.656 ilköğretim okulunun 1.270 tanesinde şiddet olayı görüldüğü tespit edilmiştir. Toplam sayıya göre yüzdesi % 3,66'dır. Buna karşılık toplam 7.934 ortaöğretim kurumunun 2.590 tanesinde şiddet olayı görüldüğü saptanmıştır. Toplam sayıya göre yüzdesi % 32,64'tür. Ortaöğretim kurumlarının kendi içinde dağılımlarına bakıldığında; genel liselerde şiddet olayı görülme oranı % 36,26; meslek liselerinde ise % 29,50'dir. Araştırmanın yapıldığı toplam öğrenci sayısı 14.874.496, şiddete karışan öğrenci sayısı ise 9.644'tür. Toplam sayıya göre yüzdesi % 0,06'dır (Öğülmüş, 2007:18).

Eğitim-Sen Genel Merkezi (2006) tarafından Türkiye çapında ortaöğretim kurumlarında yaşanan şiddet olaylarının boyutu ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okulda yaşanan olaylar beş grup altında toplanmaktadır. Birinci grupta öğrencilerin genelde kendi aralarında yaşadıkları sorunlarla "günlük olağan olaylar/ihmaller" yer almaktadır. İkinci grupta kız meselesi ve kavgalar, üçüncü grupta hırsızlık ve mala zarar vermeler, dördüncü grupta öğretmene yönelik tehdit ve saldırı, beşinci grupta da uyuşturucu vakaları yer almaktadır. Bazı istatistiksel sonuçlar şöyledir: Son dönem içinde bıçaklı-silahlı kavga yaşanan okul oranı % 34,2'ye ulaşmaktadır. Okulların % 5'inde bu tür olaylar haftada bir veya daha sık görülmektedir. Öğrenciler arasında bıçaklı kavgalara rastlanan okul oranının İstanbul'da % 50'ye kadar çıktığı görülmektedir. Okul türleri arasında da Endüstri Meslek Liselerinin (% 59) ve Düz Liselerin (% 58) daha yüksek oranlara sahip olduğu gözlenmiştir. Anadolu Liselerinin ise sadece % 6'sında bu tür kavgalar yaşanmaktadır. İstanbul'da (% 61) ve İzmir'de (% 75), öğrencilere dışarıdan saldırının yüksek olduğu saptanmıştır. Endüstri Meslek Liseleri ve Düz Liselerde de bu oran % 70'lere kadar çıkmaktadır. Hırsızlık ve zarar verme olayları, okulların % 50'si ile % 73'ü arasında görülmüştür. Delici-kesici alet, okulların % 56'sında görülmektedir. Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar verme % 73'e çıkmıştır. Yani silahlı ve vandalizmin çok yaygınlaşmış olduğu bulunmuştur. 1. derece gelişmiş

illerde, para ve değerli eşya hırsızlığının neredeyse (%93) her okulda yaşandığı bulgularına rastlanmış, İzmir, İstanbul, Marmara ve Doğu Anadolu'da yüksek bulunmuştur. Aramalarda delici-kesici alete açıkça rastlanan (yakalanan) okul oranı % 55'i bulmaktadır. Kesici-delici alet oranının üç büyük ilde daha da artığı gözlenmiştir. İstanbul ve İzmir'de bu oran % 75'leri aşmaktadır. Lise türlerinden de Endüstri Meslek, Ticaret ve Düz Liselerde aramalarda kesici alet bulunan okul oranının % 80'lere kadar ulaştığı gözlenmiştir. Öğretmene yönelik hakaret okulların % 56'sında, dışarıda öğretmene yönelik tehdit olayları ise okulların % 26'sında ifade edilmiştir. Okulların % 56'sında öğretmene hakaret edildiği, % 10'unda ise haftada bir veya daha sık bu tür olaylara rastlandığı gözlenmiştir. İstanbul (% 83) ve İzmir (% 88) başta olmak üzere bütün okullarda öğretmenlerin hakarete uğradığı bulgusuna rastlanmıştır. Endüstri Meslek Liseleri ve Düz Liselerde de bu oran % 70-75'e ulaşmaktadır. Hakaret, tehdit ve sataşmaların fiziki hal alma durumu da % 20'lere kadar çıkmıştır. Mevcut öğretmenlerin % 16'sı da, kendisine yönelik ciddi bir saldırı veya tartaklamaya maruz kaldığını belirtmiştir. Okulların % 15'inde keyif verici haplara rastlandığı gözlenmiştir. Üç büyük ilde ve Akdeniz'de keyif verici haplara rastlanan okul oranı yükselmektedir. İstanbul için bu oran % 36'lara kadar çıkmıştır. Uyuşturucu maddeye rastlanan okul oranının % 12'leri bulunduğu ortaya çıkmıştır.

“Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi” amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporuna göre (2007), ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilere son üç ayda herhangi bir şiddet türü ile karşılaşma/uygulama durumu sorulmuş, % 18,9 şiddetle karşılaştığını, % 29,3 şiddet uyguladığını ifade etmiştir. Öte yandan son bir ayda herhangi bir şiddet türü ile karşılaşma/uygulama durumu sorulmuş, % 14,4 şiddetle karşılaştığını, % 25 şiddet uyguladığını ifade etmiştir.

Bulut (2008), okullarda görülen şiddeti gazete ve televizyon haberleri ışığında incelemiş; ulusal düzeyde yayın yapan 16 gazete ve 11 televizyonun internet sayfalarını 2001 yılından 2006 yılına kadar taramış ve öğrenciden öğrenciye toplam 302 şiddet olayı belirlemiştir. Araştırmasının sonucunda, öğrenciden öğrenciye

yönelik şiddetin okul dışı ortamlardan ziyade okul sınırlarında, en çok sınıflarda ve teneffüs zamanlarında, daha çok erkek öğrencilerce, kişisel anlaşmazlık ve karşı cinsle ilgili konularda, bıçak, taş, sopa vb gibi aletlerin yardımı ile daha çok başkalarının gözü önünde gerçekleştirildiğini saptamıştır. Olaylar çoğunlukla, hastaneye gitme, polise şikâyet, tutuklanma ile sona ermektedir.

Yukarıda özetlenen çalışmalarda da görüldüğü üzere ergenlik dönemi şiddet ve saldırganlık davranışlarının en artarak görüldüğü bir dönemdir. Adalet Bakanlığı Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü'nün rakamlarına göre 2000-2009 yılları arasında suç işleyen çocukların yaş dağılımı % 20 ile 12-15, % 80 ile 16-18 yaş aralığında yer almaktadır (<http://www.adlisicil.adalet.gov.tr>). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarda ise, şiddet ve saldırganlık davranışları giderek yaygınlaşmakta ve önemli bir problem haline gelmektedir. Çocuk ve gençlerin zamanlarının büyük bir bölümü okulda geçtiğine göre, okulun şiddet ve saldırganlığı önlemedeki önemi açıktır.

Batıda ve A.B.D'de uzun yıllardan bu yana ancak ülkemizde son yıllarda çocukluk ve ergenlik döneminde şiddet, saldırganlık, öfke ve çatışmayı hedef alan önleme ya da müdahale programlarına sık rastlanmaktadır. Bu tür programların bir bölümü hastane veya tedavi merkezlerinde psikiyatrik bozuklukları olan çocuk ve ergenlere uygulanmaktadır. Ancak bu programlar, öfke düzeyi yüksek ve saldırgan, henüz çok ciddi düzeyde problem göstermeyen çocuk ve ergenlerin, daha ileriki yaşlarda olası suç ve şiddet davranışlarını önlemek amacıyla uygulanmak üzere ülkemizde pek fazla kullanılmamaktadır (Tekinsav Sütçü, 2008:4).

Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlık özellikle okullarda eğitim-öğretim çabalarını olumsuz etkileyen bir durum haline gelmiş olup, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin en önemli sorunlarından biridir. Genelde bu tür çocuklar ya idare edilmekte ya da hastanelerin varsa psikiyatri servislere yönlendirilmektedirler. Oysaki okullar, hem şiddet ve saldırganlık gibi davranışların öğrenildiği hem de bu davranışları gösteren çocuk ve ergenlere yönelik önleme çalışmalarının yapılabileceği yerlerden biridir. Okullarda öğretmenler, riskli çocukları çok erken

dönemde belirleme olanağına sahiptirler ve bu sayede erken müdahale de yapılabilir (Tekinsav Sütçü, 2008:137).

Ülkemizde şiddet ve saldırganlık davranışlarının çocuk ve ergenlerde giderek yaygınlaşması, problemin çözümüne yönelik imkânların sınırlılığı bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Bu görüş çerçevesinde, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önlemek amacıyla bir program hazırlamak ve bu programın etkililiğini incelemek araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisini incelemektir.

Şiddet ve saldırganlığı önlemeye yönelik çabalar, risk faktörlerini azaltıp, koruyucu faktörleri artırmaya amaçlamaktadır. Bu çalışmaya katılan ergenler, okullarda kendi bildirimlerine dayalı ölçekte normalden daha saldırgan olduğunu bildiren öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu sayede öfke kontrol problemi ve saldırgan davranışları çok ciddi boyutlara varmayan, daha çok bu konuda risk oluşturan ergenlerle çalışılmıştır. Bu nedenle hazırlanan bu program, okullarda rehber öğretmenler tarafından uygulandığı takdirde riskli bulunan öğrencilerin saldırgan davranışlarını azaltmaya katkı sağlayacağı düşüncesiyle önemli görülmüştür.

Erinlik dönemi, toplumumuz tarafından erinlik çağı, buluş çağı, ergenlik öncesi veya 13 yaş sendromu olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 2007). İlköğretim ikinci kademenin son sınıfına denk gelen bu gelişimsel dönemin zorluklarının saldırgan davranışların artmasına yol açtığı söylenebilir. Bu nedenle 13 yaşın şiddet ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bir önleme programının uygulanması için önemli bir dönem olduğu düşünülmüştür.

Ergenlere, şiddete yönlendiren öfke duygusunu kontrol etmeyi öğreten ve çatışma çözümünde etkili olabilecek becerileri kazandıran bu program, uygulama sonrasında kazanılan becerilerin günlük yaşama aktarımı ile daha huzurlu bir eğitim-öğretim ortamı sağlaması bakımından önemli görülmüştür.

Okullarda şiddet ve saldırganlık probleminin görülmesi, başta okul idaresi, öğretmenler ve rehber öğretmenlerin kendilerini çaresiz ve yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Çünkü şiddet ve saldırganlığı önleme ve bu soruna müdahale etme yolları bilinmemektedir. Çalışma sonucunda, etkililiği sınanmış bu programın, okullarda müdahale edici disiplin anlayışı yerine önleyici hizmet anlayışının egemen olması açısından önemli olduğu görülmüştür.

Şiddet ve saldırganlık davranışlarını önleme programının, okullar haricinde çocuk ve gençlerin barındığı yetiştirme yurtları, çocuk bakım evleri gibi kurum ve kuruluşlarda çalışan sosyal hizmetler uzmanları ve psikologlar tarafından da kullanılmasının saldırgan davranışların azaltılmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

“Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisi nedir?

1.4. Alt Problemler

1. Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının uygulanmasından sonra, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının uygulanmasından sonra, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Öğrencilerin, veri toplama araçlarını ve değerlendirme formlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinden oluşan araştırma grubu ile sınırlıdır.
2. Araştırmada ele alınan saldırganlık düzeyi, Saldırganlık Ölçeğinden alınan puanlarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Şiddet: Fiziksel ya da psikolojik gücün bireyin kendisine, başka birine, bir gruba ya da topluluğa karşı yöneltilen, büyük bir olasılıkla yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu ya da yoksun bırakmaya yol açacak eylemlerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi ya da bu eylemlerde bulunmakla tehdit edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü)

Saldırganlık: Sözlü, fiziksel ya da dolaylı olarak başkasına zarar vermeyi amaçlayan herhangi bir harekettir.

Ergenlik: Hangi yaşlarda başlayıp hangi yaşlarda bittiği kültürlere ve toplumlara göre değişmekle birlikte yaklaşık olarak; kızlarda 10-12, erkeklerde 12-14 yaşlarında başlayıp 21 yaşına kadar devam eden çocuklukla yetişkinlik arasındaki olgunlaşma ve gelişme sürecini ifade eden geçiş dönemidir.

1.8. Kısaltmalar

S.Ö.: Saldırganlık Ölçeği

SÖÖTÖ: Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği

ÖSKD: Öntest sontest kontrol gruplu desen

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, saldırganlık ve şiddet kavramları, ergenlik dönemi, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlık ile ilgili kuramsal bilgilere; çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme ile yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Saldırganlık İle İlgili Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Saldırganlık Kavramı

Saldırganlık, hemen herkesin bildiği bir davranış olmasına karşın tanımlaması güç ve sınırları geniş bir kavramdır. Ancak saldırganlık genel olarak diğerine zarar vermek amacıyla bir kişi ya da bir grup tarafından gerçekleştirilen bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Enron, 1982:198).

Türkçe sözlüklerde saldırganlık, “bir kimse veya yere zarar verici harekette bulunma tutumu”, “diğer insanlarda fiziksel ve psikolojik zarara yol açan, önceden karar verilmiş davranış”, “haklı bir neden olmaksızın bir kavgaya, dövüşe veya savaşa başlama”, “bir istek ya da ihtiyacı giderme yolundaki engelleri ortadan kaldırmak amacı ile öfke, kızgınlık, hınç, düşmanlık gibi özgül düşünce ve hisler topluluğunun, kişinin varlığında sözler ya da kaba kuvvet şeklinde ifade edilerek hedefe yöneltilmesi” olarak tanımlanmıştır (Can, 2002:3).

Erten ve Ardalı (1996:143), saldırganlığı, hâkimiyet sağlamak, yenmek, yönetmek amacıyla yapılan güçlü, etkili bir hareket; yıkıcı ve yok edici bir davranış olarak tanımlamaktadırlar. Saldırganlık insanın varlık sebeplerinden biri olarak, yani

kendini ve başkalarını tanımasını kolaylaştıran bir süreç olarak da görülebilmektedir (Doğan, 1993:53).

Freud'a göre saldırganlık, insanın kendine yönelik olan yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir (Geçtan,1975:57). Freud, insanın kendine karşı olan saldırganlığını, kayıp nesneye karşı hissedilmiş ikilem ve onun içerdiği şiddet ve saldırganlığın şahsın kendine yönelmesi şeklinde açıklamıştır (Can, 2002:3).

Lorenz'e göre saldırganlık, esas olarak dış uyaranlara karşı bir tepki değil, insanın içinde gömülü, serbest kalmaya çabalayan ve dış dürtülerin yeterli olup olmamasına bakmaksızın anlatımını bulacak bir uyarılmadır (Fromm, 1973:34).

Psikiyatride saldırganlık, DSM-IV bir bozukluk olarak tanımlanmamaktadır. Saldırganlık özellikle psikiyatrik bozuklukların büyük çoğunluğunda yaygın bir semptom olarak ortaya çıkmaktadır (Can, 2002:4).

Freedman, Sears ve Carlsmith (1989:191) de, saldırganlığın en yalın tanımının "başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış" olduğunu; ancak bu tanımın eylemde bulunan kişinin niyetini içermediğini; niyet dikkate alındığında ise saldırganlığın "başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış" olarak tanımlanabileceğini belirtmektedirler.

Riches (1986), saldırganlığın insanın sosyal çevresini değiştirmek için kullandığı bir araç olduğunu vurgulamaktadır. İnsanın iletişimde yaşadığı sürtüşme ve çatışmalar zaman zaman kızgınlığa, öfkeye ve saldırgan davranışlara yol açmaktadır (Akt:Bilge, 1997:11).

Kişinin, kaygı ve korku gibi, hoş olmayan bir durumda verdiği ilk tepkilerden biri öfkelenmektir. Saldırganlık ise, genel olarak öfkenin doğrudan ifadesi olarak ortaya çıkmaktadır (Köknel, 1995:15).

2.1.2. Saldırganlık Türleri

Literatürde çok fazla saldırganlık sınıflaması vardır. Başlangıçta 3 boyuttan söz edilmektedir (Buss, 1961; Akt:Çelik, 2006:20): Fiziksel-sözel, aktif-pasif ve doğrudan-dolaylı saldırganlık.

Fiziksel-sözel saldırganlık boyutu, başkalarına zarar vermek için fiziksel araçların ya da sözlerin kullanılmasıdır.

Aktif-pasif saldırganlık boyutunda ise, aktif saldırganlık, saldırganın birine zarar vermek amacıyla aktif olarak saldırmasına; pasif saldırganlık ise hiçbir şey yapmadan başkasında zarara neden olmasına karşılık gelmektedir.

Doğrudan saldırganlık, saldırganla hedef arasında yüz yüze karşılaşmayı içermektedir. Bu tür saldırganlık, başkasına zarar verme niyetli bütün davranışlar olarak tanımlanabilir, sözel ya da fiziksel olabilir.

Dolaylı saldırganlık, bir başkasına zarar vermek amacıyla ama başka insan ya da objelerin aracılığıyla dolambaçlı olarak yapılan davranış olarak tanımlanır. Bu davranışlar isteklerini görmezden gelme, kabul etmeme gibi hedef kişiyi dışlamaya ve reddetmeye yönelik olabilir. Bu da kişinin malına zarar vermede olduğu gibi fiziksel ya da arkasından konuşmakta olduğu gibi sözel olabilir (Kassinove ve Sukhodolsky, 1995: 182; Ramirez ve Andreu, 2005:316).

Bazı araştırmacılar da, (Crick ve Grotpeter, 1995:711; Galen ve Underwood, 1997:589) ilişkileri bozarak zarar verme amacı taşıyan başka bir saldırganlık türü bildirmişlerdir. İlişkisel (relational) saldırganlık olarak adlandırılan bu tür, akran ilişkilerini manipüle etme ve karşıdakine zarar verme olarak tanımlanmıştır.

Ramirez ve Andreu (2005:316) bu sınıflamaları bir araya getiren başka bir saldırganlık sınıflaması önermiştir. Buna göre saldırganlık 3 boyutta sınıflandırılabilir: biyolojik, sosyal ve durumsal. Bu sınıflandırmaya göre fiziksel ve

sözel saldırganlık, saldırganlığın biyolojik boyutunda; dolaylı ve eleştirel saldırganlık, saldırganlığın sosyal boyutunda ve son olarak reaktif ve araçsal saldırganlık, saldırganlığın durumsal boyutunda ele alınmaktadır.

Bazı yazarlar ise (Crick ve Dodge, 1996:993; Dodge ve Coie, 1987:1146), proaktif ve reaktif saldırganlık olarak iki tür saldırganlıktan söz etmektedir. Bu ayrıma göre, reaktif saldırganlık kuramsal temelini engellenme-saldırganlık hipotezinden almakta ve engellenme ve provokasyona verilen savunmacı, misilleyici ve öfkeli bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Proaktif saldırganlık ise, temelini sosyal öğrenme modelinden almakta ve çevresel pekiştiricilerle kontrol edilen, kasıtlı ve amaçlı bir davranış olarak tanımlanmaktadır.

2.1.3. Saldırganlığın Nedenlerini Açıklayan Kuramlar

Saldırganlık, psikoloji, sosyal psikoloji, toplumbilim ve siyaset bilim gibi pek çok bilim dalının araştırma konularından biridir. Özellikle psikologlar, uzun yıllar boyunca insanlardaki saldırganlık eğilimlerinin kökenini bulmaya çalışmışlardır. Çeşitli kuramlara bakılarak saldırganlık ve nedenleri incelendiğinde farklı görüşlerle karşılaşmaktadır.

2.1.3.1. Biyolojik Temelli Kuramlar:

Beyinde Yapısal Kusurlar: İnsanda saldırganlıkla ilgili beyin alanları hipotalamus, amigdala, prefrontal lob ve limbik sistemdir (Abay ve Tuğlu, 2000:24).

Limbik sistemin bir parçası olan amigdalalar, duyguların kontrolünden sorumlu beyin alanları olarak bilinirler. Saldırganlık gösteren hayvanlarda amigdalaların çıkarılması ile bir sakinlik hali gözlenmiştir. Bu bölgede sınırlandırılmış olan bazı tümöral oluşumların aşırı saldırganlığa yol açtığı gözlenmiştir (Uğur, 1994).

Saldırganlık konusundan sorumlu beyin alanlarının incelenmesinde, canlılarda hipotalamusun saldırganlığın hem kontrolünde, hem de aktivasyonunda önemli bir alan olduğu görülmüştür. Kedilerin hipotalamuslarının elektrik ile uyarılması sonucunda saldırgan davranışlar gözlenmiştir (Atkinson, Hilgard ve Atkinson, 1975: Akt. Uğur 1994).

Nörolojik problemlerin saldırganlığa yol açtığı düşüncesiyle, beyindeki uygun bölgeleri operasyonla yok eden (Frontal lobun belirli bölümlerinin alınması) Portekizli nöropsikiyatrist Moniz, başarılı sonuçlar elde etmiştir. Fakat bu alandaki diğer deneme ve operasyonlar aynı güvenilir sonucu vermemiştir (Akt: Bilgin, 1988).

Nörotransmitterler: Yapılan çalışmalar, birçok nörotransmitterlerin saldırgan davranıştan sorumlu olabileceğini göstermiştir.

Androjen hormonunun, beyin işleyişine etki etmesinin yanı sıra, kas gelişimini ve fiziksel büyümeyi etkileyerek, dolaylı olarak saldırganlığa yol açtığı varsayılır. Bu görüş genetik ve hormonal bulgular üzerine yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Örneğin, bazı hayvanların çiftleşme dönemlerinde androjen hormon düzeyinin yükselmesi, erkekler arasında saldırgan ve kavgacı davranışlara neden olmaktadır.

Son yıllardaki bulgular, serotonin hormonu üzerinde yoğunlaşmıştır. Hayvan beynindeki serotonin miktarı azaltıldığında hem yıkıcı (predatory) hem de duygusal (affektive) saldırganlık ortaya çıkmıştır. Yine serotonin metabolizmasında rolü olan triptofanın beyindeki alımını arttıran lityumun, insan, kedi ve farelerde saldırgan davranışı azalttığı savunulmuştur (Önder ve Dilbaz, 1994:83).

Hormonlar ve Metabolizma: Hipoglisemi ile saldırganlık arasındaki ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Örneğin; antisosyal kişilerin çoğunun anormal glukoz metabolizmaya sahip oldukları bulunmuştur (Lopez-lbor, 1988: Akt Önder ve Dilbaz, 1994:84). Gerçekten de hiperinsullinizm halinde ortaya çıkan hipoglisemi durumlarında veya diabetik kişilerde ortaya çıkan hipoglisemi dönemlerinde (alınan

antidiabetik ajanlara veya diğer faktörlere bağlı olarak) bariz saldırganlık hallerine rastlamak mümkündür. Yine erkeklik hormonu olan androjen hormonu ile saldırganlık arasında ilişki bulan pek çok araştırma yapılmıştır (Lloyd ve Weisz, 1975). Saldırganlığın nörofizyolojik yönleriyle ilgili olarak yapılan çalışmalar, şu noktayı açığa çıkarmıştır: “Kavga davranışının asıl uyarımı dışsaldır.” Bu nedenle, çatışmalı davranış sisteminin içerdiği fizyolojik ve heyecansal etmenler, cinsellik ve beslenmeyle ilgili davranışın içerdiği etmenlerden farklıdır. Biyolojik olarak uyarlanabilir. Saldırganlık yaşamsal çıkarlara yönelik tehditlere verilen karşılıktır; kalıtsal olarak programlanmıştır; kendiliğinden ya da kendi kendini artırıcı değil, tepkisel ve savunucudur. Ya yok ederek, ya da kaynağı kurutarak tehdidi ortadan kaldırmayı amaçlar (Fromm, 1973:16).

Kromozom anormallikleri: Saldırganlığa yol açan yapısal özellikler arasında kromozomlar da incelenmiştir. Genlerdeki farklı kombinasyonların saldırganlığa yol açtığı ifade edilmektedir, özellikle cinsiyet genlerinin davranışla ilişkisini araştıran pek çok araştırma vardır. Cinsiyeti belirleyen 23. kromozom dizilimi XX dişi, XY erkek cinsiyetini belirlemektedir. Bazı araştırmalarda, XYY (bir Y kromozomu fazla) kromozom anomalinin, ciddi suç işlemiş erkeklerde daha fazla görüldüğüne dair bulgular elde edilmiştir (Rosenzweig ve Leiman, 1989).

Jacobs ve arkadaşlarının akıl hastanelerine yatırılmış kişiler üzerinde yaptıkları araştırmalarda normal nüfusa oranla, bu hastalarda Y kromozomu anomalilerine daha sık rastlandığı sonucuna varmışlardır. Ancak aynı konuda yapılan bazı araştırmalar bir fazla ‘Y’ kromozomu ile saldırganlık arasında ilişkinin bulunduğunu reddetmiştir (Köksal,1991:17).

İkiz Çalışmaları: Cristiansen, 1968 yılında yaptığı çalışmada ikizler arasında suçluluk uygunluk katsayısını, monozigotlarda (MZ) %74, dizigotlarda (DZ) %47 olarak bildirmiştir (Akt:Abay ve Tuğlu, 2000:22). Daha sonra 1977 yılındaki çalışmasında bu oranlar MZ'lerde %35 DZ'lerde %13'tür. Lyons, 1995 yılında suçluluk uygunluk katsayısını MZ'lerde %39 DZ'lerde %30 olarak bildirmiştir (Coccaro ve McNamee 1998:100). Coccaro ve arkadaşları (1997:1431), doğrudan

fiziksel saldırganlık gösterenlerde genetik geçişin %47, dolaylı fiziksel saldırganlıkta %40, sözel saldırganlıkta %28 olduğunu bildirmiştir.

Biyolojik temelli yaklaşım, somut ve nesnel verileri içermesi açısından önemli olmakla birlikte, saldırganlığın oluşumunda etkili olan, bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal süreçlerini gözardı etmesi nedeniyle yetersiz kalmaktadır.

2.1.3.2.İçgüdü Kuramı:

Dünya tarihine baktığımızda yaşanan şiddet olaylarının sıklığı ve yoğunluğu sonucunda, saldırganlığın içgüdüsel olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. İçgüdü kuramı; Psikoanalitik Kuram ve Etiolojik Kuramlar olarak iki başlıkta görülmektedir.

Psikoanalitik Kuram:

Bu görüşün en önemli temsilcilerinden biri olan Freud, dürtü kuramını geliştirme sürecindeki ilk yazılarında, insanın tüm davranışlarının kökeninde varolan cinsel enerjinin (libido) yaşama gücünü ve yaşamın devamını sağladığını, saldırganlığın ise libidinal dürtülerin engellenmesine bir tepki olarak ortaya çıktığını savunmuştur. Freud daha sonraki yazılarında, ölüm içgüdüsünden söz etmiştir. Bireyin içinde yaşama güdüsünden (eros) enerjisini alan yıkıcı dürtülerin de olduğunu belirtmiştir. Ona göre, ölüm içgüdüsünün zorlamasıyla, kendine zarar verme dürtüleri, yer değiştirme gibi savunma düzenekleriyle dış ortama yöneltilmektedir. Saldırganlığın temelini ölüm içgüdüsünün diğer kişilere yöneltilmesi oluşturmaktadır. Freud son yazılarında bu iki görüşü birleştirerek, insanın tüm davranışlarının, eros ve thanatos'un karşılıklı etkileşimlerinden oluştuğu sabit bir gerilimden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Bu durumda saldırganlık, hem libidinal dürtülerin engellenmelerine karşı gelişen bir tepkiden, hem de kendine zarar verici dürtülerin yönünün kendinden uzaklaştırılarak diğer kişilere yöneltilmesinden kaynaklanmaktadır (Mcguire, 1989:272; Geçtan, 1990:50; Öztürk, 1995:139; Can,2002:4, Özgüven, 2001:303).

Psikoanalitik çalışmaların dışında, saldırganlık konusunda Freud'un doktrinlerinden ayrılanlar olmuştur. Psikoanalitik gelenekten ilk ayrılan psikologlar Adler ve Jung'tur.

Jung, saldırganlıkla ilgili görüşlerini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymamıştır. O, yaşam ve ölüm içgüdülerini libido diye isimlendirdiği tek bir içgüdü halinde ele almıştır. Jung'a göre bu içgüdü iki kutuplu olup ölüm-yaşam-nefret-sevgi şeklindeki içgüdülerdir. Jung'da libido, dinamik bir süreçtir. Yapıcı olmadığı zaman yıkıcı rolü (destructive) oynar. Jung bu fonksiyonların birbirinden ayrıldıkları zaman, bilinçaltı düzeyine indiğini bu nedenle de zorunlu olarak tahrip edici olduğunu ifade etmiştir (Efilti, 2006:20).

Adler ve Horney ise, Freud'un saldırganlığın doğuştan geldiği görüşüne karşı çıkmaktadırlar. Adler, saldırganlığı bireyin organ sisteminden kaynaklanan bir dürtü değil, kendi ihtiyaçlarını karşılama isteğinden kaynaklanan ve engellenmeler sonucu başvurduğu akılcı olmayan davranış biçimleri bir dürtü olarak ele almaktadır (Gümüş, 2000).

Adler'e göre, saldırganlık içgüdüğü çeşitli biçimlerde, başkasına ya da bireyin kendisine yönelik olabilir. Adler, hiddetli bir kavgayı saf bir saldırganlık örneği olarak gösterirken, spor ve savaş içerisindeki davranışları da bir çeşit saldırganlık olarak nitelendirmiştir. Adler daha sonraki yazılarında saldırganlığa daha az önem vermiş, saldırganlığı içgüdüden çok, günlük yaşam engellerine karşı verilen doğal bir tepkinin sonucu olarak görmüştür (Buss, 1961)

Horney, Adler gibi saldırganlığı doğuştan getirilen bir güdü olarak ele almamaktadır. Horney'in 'Temel Anksiyete' kavramı saldırganlığı açıklamakta kullanılmaktadır. Horney'e göre olumsuz anne-baba tutumları sonucunda birey, kendini düşman bir dünya içinde yalnız görerek temel anksiyeteyi geliştirir. Düşmanca tepkiler, nevrotik anksiyetenin yarattığı gerilime tepki olarak bireyin geliştirdiği bir çözüm yoludur. Bu çözüm yollarından 'Genişleme', objeye yöneltilen

saldırganlıkla eş anlamlı, ‘Silinme’ ise kendine yönelik saldırganlıkla eş anlamlı olarak ele alınabilmektedir (Geçtan, 1975:167).

Horney'in görüşleri, saldırganlığı doğuştan getirilen bir dürtü olarak ele almaması yönünden Adler'in görüşlerine benzemektedir.

Psikanalistlerden Fromm, insanlarda ve hayvanlarda varolduğu biçimiyle kalıtsal olarak programlanmış saldırganlığı, biyolojik bir tepki olarak nitelendirmiştir. Buna göre, saldırganlık tehdide karşı bir tepki biçimi değildir. Varoluşun tehlikeye düşmesi durumunda başvurulacak bir tepkidir. Hayvanlardaki saldırganlık, hayvanın hiç kaçma şansının bulunmaması durumunda ortaya çıkan davranış olarak görülmelidir. İnsan da, yaşamsal çıkarı tehdit edildiği zaman saldırıya kaçışla tepki göstermek üzere, kalıtsal olarak programlanmıştır (Fromm, 1973).

Kernberg'e göre dürtülerin ifadeleri veya simgeleri olan duygular ve duygulardan kaynaklanan davranışlar, Freud'un tanımladığı libidinal dürtüleri doyum için düzenlenen psiko-fizyolojik süreçlerdir. Kernberg, öfke, hiddet, kin gibi duyguların, hem tümüyle kötü bir obje ilişkisinin etkinleşmesiyle ondan kurtulma, onu yok etme, hem de tümüyle iyi bir obje ilişkisini yeniden sağlama arzusunu dile getirme yolu olduklarını belirtmiştir. Bu durumda saldırganlık bir şekilde doyum sağlamaktadır (Kernberg, 1992:Akt.Can, 2002:5).

Etiolojik Yaklaşım:

Lorenz'e göre saldırganlık eylemi, bireyin diğer insanlarla arasındaki mücadele içgüdüsünden kaynaklanmaktadır. Saldırganlık, mücadele içgüdü ile birlikte olan enerjinin ve saldırganlığı tetikleyen uyaranların gücüne bağlıdır (Mcguire, 1989:273).

Lorenz (1996), hayvanlarda görülen saldırganlıkla insanlarda görülen saldırganlığın aynı olduğunu vurgulayarak saldırgan davranışlarda içgüdülerin oynadığı role değinmektedir. Birçok hayvanın türdeşlerine karşı gösterdiği

saldırganlığın, türün aleyhine olmadığını, tam tersine, türün korunmasına yönelik olduğunu belirtmiştir (Lorenz, 1996:67).

Lorenz'e göre doğal saldırganlık, yönelebileceği bir hedef bulamazsa ya da koşullandırmalar yüzünden belirsizleşirse (hayvanlar bu şiddeti kendine uygulamaya, yavrularını yemeye) birey patolojik davranışlarda bulunmaya başlar ve grup içinde çatışmalar çıkar (Michaud, 1991).

Sonuç olarak Lorenz'e göre saldırganlık, toplumsal sistemin başlıca düzenleyicilerinden biridir ve türün doğasında vardır. Bu kurama yöneltilen eleştirilerin en önemlisi Lorenz'in insan ve hayvan davranışları, arasında paralellikler kurması ve evrim süreci içerisinde öğrenme ve kültürel gelişmeyi dikkate almamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Hem Freud'un Psikoanalitik hem de Lorenz'in Etiolojik kuramında insanda denetlenmesi zor, doğuştan getirilen dürtüsel bir saldırganlık enerjisi bulunmaktadır. Bu enerji, türün evrimi için ve toplumsal hayatın düzenlenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Saldırganlığı içgüdülerle açıklamak, kişiler arası ilişkilerde sorun olan bu davranışı olağan görmek anlamına geldiğinden, bu kurama özellikle sosyal öğrenme kuramcıları tarafından yoğun eleştiriler gelmektedir.

2.1.3.3.Davranışçı Kuramlar:

Davranışçı yaklaşımda saldırganlık bir kişilik değişkeni olarak ve öğrenilmiş bir davranış olarak incelenmiştir. Bu yaklaşımdaki farklı kuramcılar saldırganlığı; engellenme, sosyal öğrenme ve pekiştireç kavramlarıyla açıklamışlardır.

Engellenme Kuramı

Saldırganlık nedenleri arasında engellenme kuramı oldukça önemli bir yere sahiptir. Engellenme-saldırganlık hipotezi ilk olarak Yale Üniversitesinde, Dollard, Doob, Movvrrer ve Sears (1939), tarafından ortaya atılmıştır. Saldırganlığı açıklarken

doğuştan getirilen bir ölüm içgüdüğü ya da saldırganlık dürtüsü kavramlarından yola çıkmışlar ancak bunları tam olarak kabul etmemişler, doğuştan saldırgan olan bir insan doğası yerine engellenme sonucu saldırganlık sergileyen bir insan görüşü ortaya koymuşlardır (Arıca, 1995).

Miller'e göre her engellenme, mutlaka saldırganlıkla sonuçlanmayabilir. Kişinin engellenmeye göstereceği tepki, kişilik yapısıyla, geçmiş deneyimleriyle, olaya yüklediği anlam ve beklentileriyle yakından ilişkilidir. Engellenmenin sıklığı ve derecesi de verilecek tepkiyi etkileyecektir (Arıca, 1995).

Michaud'a (1991) göre, saldırganlık, huzursuzluğun boşalma ve patlama şekli olarak kabul edilmiştir. Bu patlama gerçekleştiğinde, saldırganlık her zaman engellenmenin kaynağına yönelik olmayıp, bir günah keçisine de yönelebilir, örneğin işsiz birey, güçlü konumdaki işverene değil de, kendi çocuklarına böyle davranabilir. Buna saldırganlığın yer değiştirmesi denmektedir (Özgüven, 2001:305).

Berkowitz (1964:35), farklı olarak engellenme ile saldırganlık arasında duygusal tepkileri de yerleştirmiştir. Zira saldırganlık engellenme dışında başka öğelerce de ortaya çıkarılabilmektedir.

Bu kurama getirilen eleştiriler ise; engellenmenin kaçınılmaz olarak saldırganlığa yol açmadığı ve saldırganlığın her defasında engellenmenin ardından gelmediğidir. Bununla birlikte kuram, sosyal ödül kazanmak için yapılan araçsal saldırganlık ya da kendini savunmak için yapılan saldırganlık gibi engellenme olmaksızın yapılan saldırgan davranışları açıklamakta da yeterli olmamaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı:

Saldırganlığın oluşumu ile ilgili diğer bir görüş ise saldırganlığı, öğrenilmiş sosyal davranış biçimlerinden biri olarak kabul etmektedir (Özgüven, 2001:304). Sosyal öğrenme kuramının ilkeleri ilk defa Walters ve Bandura tarafından ortaya konmuştur. Buna göre doğuştan şiddete zorlayan içgüdüsel genler ve engellenmelerle

uyarılan saldırgan dürtüler, saldırganlığın gerçek kaynakları değildir. Bireyin saldırganlığı şu nedenlerle gerçekleşebilir (Can, 2002:6; Başoğlu. 1998:8):

1. Geçmiş deneyimleri nedeniyle saldırgan tepkiler edinmeleri,
2. Saldırgan davranışlarının ödüllendirileceğini bilmeleri ya da daha önceden ödüllendirilmiş olmaları,
3. Sosyal ve çevresel koşullar etkisiyle, doğrudan saldırganlığa özendirilmeleri.

Bandura'ya göre çocuklar, saldırganlık içgüdüleriyle doğmamaktadırlar. Saldırganlığı, sosyalleşme sürecinde öğrenmektedirler. Saldırganlığın, nasıl geliştiğini ve nasıl öğrenildiği konusunu açıklamaya çalışan Bandura ve Walters (1963), Bandura (1986) ve Johnson (1972), saldırganlığın öğrenilmesinde iki temel süreç üzerinde durmaktadır. Çocukların saldırgan davranışları hem gözlem yoluyla (observational learning) hem de araçsal öğrenme (instrumental learning) yoluyla öğrendiklerini öne sürmüşlerdir. Çocuklar saldırgan davranışları gözlem ve taklit yoluyla öğrenirler, bu öğrenmede üç çevresel etkinlik kaynak oluşturur. Bunlar, ailevi etkinlikler, kültürel etkinlikler ve sembolik modellerdir (Akt:Efiliti, 2006:31).

Cinsiyetine uygun rolleri anne-babadan öğrenmeye başlayan çocuk, şiddetin bazı türlerini de ilk olarak aile yaşamında deneyimlemektedir (Özgüven, 2001:297).

Bandura, araçsal ve gözlemsel öğrenmelerin birbirinden bağımsız süreçler değil birbirini tamamlayan süreçler olduğunu vurgulamaktadır. Gözleyen konumundaki kişi modelin davranışlarını doğrudan doğruya taklit etmez. Çevresindeki birçok farklı modeli birbiri ile karşılaştırarak, kendine özgü biçimde içselleştirerek, model almaktadır. Bu karmaşık süreçte bir davranışın model alınmasında, modelin değeri ve gücü, ödül ve ceza kavramları etkilidir.

Bandura, ayrıca öğrenme sürecinde pekiştirici kullanımının önemini vurgulamıştır. Saldırganlık, modelin davranışları gözlemlenerek oluşmakta ve pekiştiricilerin etkisiyle sürdürülmektedir (Özgüven, 2001:304). Ayrıca, çocuğun bazı davranışları pekiştirilmekte, bazı davranışları ise cezalandırılmaktadır.

Pekiştirilen davranışlar çocuğun bilişsel süreçlerinde işlenmekte ve kişilik yapısında belli bir süreklilik kazanmaktadır (Nelson, 1982; APA, 1998:78).

Bandura, anne-babaların, arkadaşlarına saldırgan davrandığı için çocuklarını cezalandırdığında, çocuğun aynı davranışı göstermekten çekineceğini sandıklarını ifade etmektedir. Ancak, çocuğun verilen bu cezadan saldırganlığı da öğrendiğini vurgulamaktadır (Gander ve Gardiner, 1994:279). Okul çağına gelen çocuklar için öğretmenler, anne-babadan daha güçlü bir model olmaktadır. Toplum ve öğrencinin kişilik gelişimi için, okul ve sınıf ortamında öğrenciden beklenen davranışların sürekliliğini sağlamak öğretmenin en önemli görevidir. Bandura'ya göre, çocuk saldırganlığı çevresindeki ve televizyondaki modelleri de gözleyerek öğrenmektedir. Modern eğitim sisteminde saldırganlık, öğrenciden beklenmeyen davranışların ilk sırasında yer almaktadır. Bu bakımdan, saldırgan davranışların öğretmenler tarafından cezalandırılması, diğer öğrencilerin saldırgan davranışlar göstermelerini engellemektedir. Fakat öğrencilerin istenmeyen davranışlarının saldırgan bir şekilde ve duygusal şiddetle cezalandırılması, saldırganlığın taklit edilmesi sonucunu doğurabilmektedir (Senemoğlu, 2000:238).

Martin ve Greenwood'a (1995:219) göre, çocuğu uzaktan gözlemleyen ve problemleri saldırganlık dışında kalan yollarla çözen model eksikliği, çocukta saldırgan davranışları ortaya çıkaran nedenlerin başında gelmektedir. Diğer insanlarla ilişkilerinde saldırganlığı sık kullanan anne-babalar, çocuğun saldırganlığı öğrenmesini sağlamaktadır. Çocuğa saldırgan bir şekilde davranan ve fiziksel cezalar veren anne-babalar, öğretmenler ve arkadaşlar çocuğun saldırgan davranışları için güçlü bir model işlevi görmektedirler.

Feshbach'a (1982) göre fiziksel cezalandırmanın kullanılmasıyla, saldırganlığın gelişmesi arasındaki ilişki çok büyüktür. Yapılan bir araştırmada genç suçluların çoğunun, çocukluklarında ailelerinden fiziksel şiddet ve eziyet gördükleri belirlenmiştir.

Kulaksızoğlu (1989:77), bir çalışması sonucunda, anne ve babaları ile atışması çok olan ergenlerin genel problemlerinin de çok olduğunu saptamıştır. Kağıtçıbaşı (1999) tarafından aktarılan bir çalışmada da, çocuklarına sık sık ceza ve baskı uygulayan ailelerin çocuklarının yetersiz iç kontrol sistemi oluşturdukları ve vicdan yerine saldırganlığı öğrendikleri ifade edilmiştir.

Saldırganlığın kökenini, içsel öğeler yerine değişebilir toplumsal belirleyicilere bağlayan kuram, insanlar arası yaygın şiddet olaylarının ve saldırgan davranışların azaltılması konusunda, araştırma bulgularına dayanarak daha iyimser bir görüş ileri sürmektedir.

Sonuç olarak; sosyal öğrenme kuramcıları, saldırganlığı model almaya, pekiştirmeye ve cezaya bağlamaktadır. İçgüdü kuramının aksine saldırganlığı kaçınılmaz ve insan doğasının gereği bir davranış olarak görmemektedir. Daha iyimser bir yaklaşımla saldırganlığı çevrenin bir sonucu olarak görüp, değiştirilebilir ve önlenebilir bir davranış olarak ele almaktadır.

Bilişsel kuramcılara göre, saldırgan modeller, bilişsel öğrenme yoluyla, yeni saldırgan davranış kalıplarının öğrenilmesini sağlar. Ayrıca, modelin saldırgan davranışlarının ödüllendirilmesi halinde dolaylı pekiştirme yoluyla bu tür davranışların taklit edilme olasılıkları artar. Özellikle arada bir pekiştirme programları uygulanırsa bu tür davranışların oluş sıklığı da çoğalır. Böyle durumlarda, saldırganlık oldukça yerleşik bir davranış kalıbı haline gelerek söndürülmesi güçleşir.

2.1.4. Saldırganlığa Yol Açan Diğer Faktörler

Saldırganlıkla ilgili ağdaş psikolojik kuramlar, genellikle ağdaş yaşamın sorunlarını ne çıkaran açıklamalarla birlikte (sinema ve televizyonda şiddet, toplumsal öğretiler, ana babanın çocuğa oyuncak silah alması gibi) belli bir alana özel olmayan öğrenme mekanizmalarına başvurmaktadırlar. Örneğin; ocukların televizyondaki saldırgan modelleri seyrederek, görsel öğrenme aracılığıyla

saldırganlığa yatkınlık kazandığı söylenmektedir (Enron, 1982:198). Bu faktörler, saldırganlığın oluşumunda kuşkusuz nedensel bir rol oynasalar da, tarihsel ve kültürler arası kayıtlarla karşılaştırıldıklarında yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu veriler paleontolojik verileri açıklamakta güçlük çekerler. Paleontolojik veriler, ateşli silahların ya da televizyonun bulunmasından, hatta Batı uygarlığının yükselişinden önce de binlerce yıldır insanlarda uzun bir şiddet tarihi bulunduğunu göstermektedir. Yine bu faktörler Batı uygarlığından etkilenmemiş ve televizyon ile hiç karşılaşmamış geleneksel toplumlarda, şiddetin yaygınlığını açıklamakta zorlanmaktadır (Can, 2002:6).

2.2. Şiddet İle İlgili Kuramsal Bilgiler

2.2.1. Şiddet Kavramı

Etimolojik yönden, şiddet sözcüğü dilimize Arapçadan geçmiştir. Kamus-i Turki'de, şiddet; sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma olarak geçmektedir. “Şedid” ise sert, katı ve şiddetli demektir. “Şeddad” da sertlik ve kızgınlığı ile tanınan ünlü eski Yemen hükümdarının adıdır. Püsküllüoğlu'nun Türkçe Sözlük'ü ise şiddet'in günümüzde kazandığı yeni anlamlara da yer vermektedir: Karşıt tutumda, görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma, sert davranma, sertlik. “Şiddet olayları” ise, insanları sindirmek, korkutmak için yaratılan olay ya da girişimler olarak tanımlanmaktadır (Ünsal, 1996:29).

Yabancı dillerde örneğin Fransızcada, şiddet (violence); bir kişiye, güç veya baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak ya da yaptırmak; şiddet uygulama eylemi, zorlama, saldırı, kaba kuvvet, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma ve yaralama olarak tanımlanmaktadır. Violence sözcüğü, Fransızcaya Latince Violentia aracılığı ile girmiştir. Violentia şiddet, sert ya da acımasız kişilik, güç anlamında kullanılmaktadır. Violare ise şiddet kullanarak hareket etmektir (Ünsal, 1996:30).

Dünya Sağlık Örgütü, şiddeti, fiziksel ya da psikolojik gücün bireyin kendisine, başka birine, bir gruba ya da topluluğa karşı yöneltilen, büyük bir olasılıkla yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu ya da yoksun bırakmaya yol açacak eylemlerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi ya da bu eylemlerde bulunmakla tehdit edilmesi olarak tanımlamaktadır (Krug ve diğerleri, 2002:1083).

Bu tanımlamaların dışında bir de salt hukuksal tanımlamalar önem kazanmaktadır. Ağır suç kapsamına giren şiddet (cinayet, yaralama, ırza tecavüz, silahlı saldırı, gasp) gibi olayların yanı sıra, daha hafif kabul edilen şiddet olayları da (trafik suçu, tehdit) Ceza Yasası'nın kapsamında cezalandırılır. Şiddet, genelinde bedensel saldıdır ama örneğin spor karşılaşmalarında, bir şiddet eylemi sayılmaz. Faul yapılır, sarı kart, kırmızı kart çıkar, ama kamu gücü devreye girmez. Ancak, kamu gücü de gerektiğinde şiddete başvurabilir. Ama bu davranış, kamu gücünün meşru zor kullanma tekelinden kaynaklanır. Devlet yönetiminde bile asgari bir şiddet, toplumsal düzenin korunması için gereklidir. Ancak bu şiddet, kaba kuvvet değil, toplum adına kullanılan zorunlu ve meşru bir güç, daha doğrusu yasaların çizdiği sınırlar ve meşru bir rejim çerçevesinde kalınması koşuluyla bir araçtır (Ünsal, 1996:30).

Öte yandan, şiddet, yalnızca başkalarının fiziksel bütünlüğüne saldırı ya da tehdit kavramıyla sınırlanamaz. Belli bir toplumsal düzene karşı başkaldırı ve saldırıyı da içerir. Michaud'un, "Şiddet" başlıklı incelemesinden, hem şiddet durumlarına hem de şiddet eylemlerine açıklık getirmektedir:

"Bir karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri veya birkaçı doğrudan veya dolaylı, toplu veya dağınmık olarak, diğerlerinin veya bir kaçının bedensel bütünlüğüne veya törel (ahlaki/ moral/ manevi) bütünlüğüne veya mallarına veya simgesel ve sembolik ve kültürel değerlerine, oranı ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranırsa, orada şiddet vardır (Michaud, 1991:10)."

Dar Anlamıyla Şiddet:

Fiziksel Şiddet: Dar anlamıyla şiddet tanımında, tartışılmaz ve ölçülebilir nitelikleriyle, fiziksel şiddet tektir. İnsanların bedensel bütünlüğüne karşı dışarıdan yöneltilen, sert ve acı verici bir edimdir. Hukuk dilinde “eşhaşa (şahıslara) karşı cürümler” diye nitelendirilir (Türk Ceza Kanunu).

Başkalarına yönelik şiddet eylemlerinin dışında bir de insanın kendine yönelttiği şiddet eylemleri de vardır. İntihar, intihar teşebbüsleri veya kendi hatasıyla yol açtığı bir kaza yoluyla ölüm gibi.

Ancak, şiddetin dar tanımıyla yetinmek ve sadece fiziksel şiddete ağırlık vermek, şiddet kavramına belli bir açıklık kazandırsa da, hem eksiklikler taşımasına, hem de bazı toplumsal gelişmelerin ve sistemlerin yol açtığı zararların göz ardı edilmesine neden olabilir.

Geniş Anlamıyla Şiddet:

Dolaylı Şiddet: “açıklık ve ölçülebilirlik” olmasa da, dolaylı ve somut bir biçimde hissedilen çeşitli baskıları içerir.

Gerçekte “saldırganlık” ve “şiddet”, kavram olarak birbirlerine benziyor gibi görünmelerine ve gündelik yaşam içerisinde zaman zaman birbirlerini tamamlar biçimde kullanılmalarına karşılık, farklı birer olgu olarak değerlendirilmektedir. Her tür şiddet bir saldırganlıktır, fakat birçok saldırganlık olayı şiddet değildir (Uysal, 2003:7).

2.2.2. Şiddet Türleri

Meyer ve Farrell (1998:464), araştırmalarında 4 tip şiddetten söz etmektedir: durumsal, ilişkisel, yağmacı ve psikopatolojik şiddet.

Durumsal şiddet: Fakirlik, alkol ve uyuşturucu madde kullanma, akran baskısı ve silahlara kolaylıkla ulaşma gibi özel durumsal faktörler sonucu gelişir.

İlişkisel veya kişilerarası şiddet: Ergen nüfusun büyük bir bölümünü etkiler, ilişki içinde bulunan bireyler arasındaki kişilerarası tartışmalardan doğar.

Yağmacı şiddet: Antisosyal davranış şeklinin bir parçası olarak veya kazanç sağlamak için suç işlenmesidir.

Psikopatolojik şiddet: Diğer şiddet tiplerinden daha çok uç ve tekrarlayıcı olma eğilimlidir ve ağır psikolojik travma ve sinir sistemi bozuklukları sonucu ortaya çıkar.

Son yıllarda yoğun olarak çalışılan şiddetin farklı sınıflamaları dikkati çekmektedir:

Sözel Şiddet: Aşağılayıcı sözler söylemek, suçlamak, küfür etmek, küçümsemek, hakaret etmek, yüksek sesle bağırarak, vs.

Fiziksel Şiddet: Tokat atmak, vurmak, itmek, kemiklerini kırmak, duvara vurmak, saç çekmek, tekmelemek, bıçak çekmek, yaralamak, hatta öldürmek, vs

Ekonomik Şiddet: Ekonomik nedenlerle istismar, tehdit, zorlama, hatta öldürmek, vs.

Psikolojik Şiddet: Doğrudan iletişimi kesmek, konuşmamak, surat asmak, karşısındakinin kendisini ifade etmesini, görüş ve düşüncelerini açıklamasını engellemek, ailesiyle ve arkadaşlarıyla görüşmesini engellemek, vs.

Sosyal Şiddet: Başkalarının önünde sürekli küçük düşürmek, başkaları önünde alay etmek, davranışlarını kontrol etmek, vs

Cinsel Şiddet: Tecavüz etmek, cinsel ilişkiye zorlamak, aile içi cinsel ilişkiye girmek, cinsel içerikli imalarda bulunmak, cinsel içerikli sözcükler söylemek, elle taciz etmek vs.

2.2.3. Şiddetin Doğal ve Toplumsal Kaynakları

Şiddetin, tek bir kaynağı yoktur, birçok kaynakları vardır (Köknel, 2000:55).

Şiddetin Doğal Kaynakları:

İnsanın içinde yaşadığı doğal ortamın ısı, nemi, gürültüsü, rüzgarı; soluk aldığı hava, içtiği su, yediği besinler kişinin bedensel ve ruhsal durumunda değişiklik yapar. Bu değişiklikler saldırgan davranışlar ve şiddet eylemleri olarak başkalarına, insanlar arası ilişkiye ve topluma yansiyabilir.

Montesquieu (1689-1775), havalar ısındıkça suç oranının, soğudukça da alkol tüketiminin arttığını belirtmiştir.

Quetelet, Asehaftenburg, Feri, Lacassagne, Lombroso, Oetingen sıcak ülkelerde ve mevsimlerde saldırgan davranışların, şiddet eylemlerinin ve suçun insana; soğuk ülkelerde ve mevsimlerde nesnelere yöneldiğini yazmışlardır (Köknel, 2000:56).

Lombroso (1836-1909), hava sıcaklığıyla suç arasındaki bağlantıyı ayrıntılı biçimde incelemiş; sıcak ülkelerde ve mevsimlerde insanların ilgisiz ve uyuşuk; soğuk ülkelerde ve mevsimlerde durgun ve hareketsiz olduğunu; havası ılıman olan ülkelerde ya da ılık mevsimlerde saldırgan davranışların, şiddet eylemlerinin, insanlara karşı işlenen suçların arttığını bildirmiştir. Bu ülkelerde ayaklanmaların, ihtilallerin daha sık olduğuna dikkati çekmiştir (Attar,1994:3).

Lombroso şiddet eylemleri ve suç oranıyla doğal ortamın deniz düzeyinden yüksekliği ve yıllık ısı ortalaması arasında bağlantı olduğuna dikkat çekmiştir. Avrupa'nın dağlık ülkelerinde ve güneyinde adam öldürme; düzlük yerlerde, ovalarda ve kuzey ülkelerinde hırsızlık, soygun, yağma, yankesicilik suçlarının daha çok olduğunu belirtmiştir (Köknel, 2000:56).

Doğanın katledilmesi, çarpık ve kötü kentleşme, iklim sorunları, sanayileşme ve teknolojik gelişme, doğanın dengesinin bozulması, yüksek ses ve gürültü, saldırganlık ve şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasını etkilemektedir.

Toplumsal Kaynaklar:

İnsanların yer aldığı gruplar içinde, bu grupların oluşturduğu alt kültür, toplumsal azınlık ve sınıf, kitle gibi toplumsal kategorilerde saldırgan davranışların ve şiddet eylemlerinin ortak değerler arasında bulunması, beğenilmesi, desteklenmesi, övülmesi, insanlar arasında kin, nefret, kıskançlık, düşmanlık gibi duyguların artmasına, şiddetlenmesine yol açar.

Toplumsal katmanlar: Toplumsal kitle, birbirinden uzak bölgelerde, yörelerde, ülkelerde yaşayan aynı dine, mezhebe, tarikata inanan, benzer dünya görüşünü, ideolojiyi benimseyen insan topluluğudur (Köknel, 2000:66). Bu topluluk aynı uyaran karşısında, aynı zamanda ortak tepki verebilir. İnsanlık tarihi boyunca ve günümüzde toplumsal sınıflarla ilgili sorunlar toplumsal çatışmaların, kavgaların, grevlerin, protesto gösterilerinin, mitinglerin, yürüyüşlerin nedeni olmuştur.

Yoksulluk, göç ve gecekondulaşma: Üst üste yığılmış gecekonduların egemen olduğu kalabalık bir topluluk, ailede şiddet uygulaması, köyden kente gelmiş ve kentin kozmopolit ortamında alıştığı değer ve kuralları bulamamış kişilerin kuralsızlık içine düşerek, toplum dışı davranışlara ve şiddete başvurabileceği öngörülmektedir (Demirkan, 2009:3). Kenti kent yapan unsurlar olarak tanımlanan büyüklük, yoğunluk ve kültürel çeşitlilik özelliklerinin sosyal bağların gevşemesine, kişilerin yabancılaşmasına, kuralsızlığa ve başıboşluğa yol açtığı ve kentte hakim olan para ekonomisinin insanları hesapçı, soğuk ve mesafeli yaptığı iddia edilmektedir (Wirth,1938:15).

Kültür ve alt kültür çatışmaları: Genel olarak gelişmiş bir toplumda birey, toplum yapısı, kültürün maddi ve manevi öğeleri arasında sıkı bir bağlantı ve denge vardır. Gelişmekte olan toplumlarda, ekonomik bunalım, sanayileşme, kötü

kentleşme, hızlı nüfus artışı, dengesiz gelir dağılımı, işsizlik vb. gibi çok yönlü sorunlar, bu bağlantıyı gevşetir ya da koparır. Buna kültür boşluğu ya da bunalımı adı verilir. Bu durum, kültür çatışması ve yozlaşmasına yol açar. Bunun sonucu, toplumsal çözülmüzdür (Köknel, 2000:67).

Sosyal psikoloji yaklaşımında, hayal kırıklığı ve saldırganlık ilişkisi ile yoksulluk kavramı, kişilerin kendilerine referans aldıkları gruplarla kendi yaşam ve kaynaklarını karşılaştırdıklarında duydukları eksiklik ve haksızlık duygusu, ikinci kuşak köy kent-göçmenini potansiyel şiddet aktörü olarak işaret etmektedir (Erman, 2003:193).

Farklı kimlikleri doğal karşılayabilmek: Her kimlik, toplumsal yapıdan, kurumlardan, kuruluşlardan, sistemlerden kaynaklanan bir dizi farklardan, bağlantılardan oluşur. Önemli olan bu farklılıkların bilincinde olmak, bunları doğal karşılamaktır.

Öte yandan, ailenin dağılması, evliliğin çözülmesi, tek ve ebeveynsiz aileler, işsizlik; sosyal entegrasyon kaybına ve sosyal kontrolün azalıp şiddetin ortaya çıkmasına neden olur (Başoğlu, 1998:15).

Farrington (2000:733) çalışmasında, zayıf çocuk yetiştirme tekniklerinin, otoriter ebeveyn pratiklerinin, ailenin çocuklar üzerindeki yetersiz denetiminin, sert çocuk disiplin şekillerinin, ihmalkâr, zorlayıcı, sert ebeveyn davranışlarının gençlerin ilerideki şiddet davranışlarını etkileyebileceğini belirtmektedir.

Tekdüze yaşantıdan kurtulmak, cinsel doyuma ulaşmak, özgür yaşamak, toplumun yerleşmiş değerlerini yok etmek, sanayi toplumunu yıkmak, direnmek ya da saldırmak gibi değişik amaçlar ve güdülerin etkisi altında alkol, uyuşturucu ve uyarıcı madde kullanan gençler şiddet eylemlerinin içinde yer almışlardır (Köknel, 2000:157).

Toplumun varlığını koruması, sürdürmesi, toplumsal denetim sağlanması için bireylerin toplumsal yapıyı oluşturan kurumlardan, kuruluşlardan, kaynaklanan ortak davranış kalıplarını algılaması, anlaması, benimsemesi gereklidir. Ortak davranış kalıplarında, saldırgan davranışların ve şiddet eylemlerinin bulunması bireysel ve toplumsal şiddete yatkın ortam yaratır.

Yukarıda açıklanan bilgilere ek olarak; şiddetin yaygınlaşmasında ve gelişmesinde etkili olan risk faktörleri literatürde şu şekilde sıralanmaktadır: alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, bazı bilgisayar oyunları ve internet, silah ve kesici aletlerin kolayca temin edilmesi, kontrollerinin sıkı olmaması, tv ve sinemalarda beğenilen karakterlerin şiddet eylemleri içinde bulunması, terör eylemleri, futbol fanatizmi, cinsiyet eşitsizlikleri, şiddet olayları karşısında yasal uygulamaların yetersiz kalması, geleceğe yönelik kaygılar ve stres, kişilik bozuklukları ve ruhsal hastalıklar, düşük eğitim düzeyi, başarısızlık duygusunun sürekli olması, antisosyal davranış bozukluğu, düşük benlik saygısı, geçmişinde suç işlemek ve hapis cezası görmek, ihmal ve istismar.

2.2.4. Şiddetin Etkileri

Toplumda süregelen şiddet eylemleri, genel güvensizlik duygusunu da etkilemektedir. Toplumda güvensizlik duygusunu oluşturan başlıca öğeler; korku, endişe, hayal kırıklığı ve kolektif korku ve endişe olup, bu duygu toplumda periyodik olarak belirmediği gibi yeniden de ortaya çıkabilmektedir (Köknel, 2000:25).

Şiddet eylemlerine özellikle nüfus yoğunluklu metropol kentlerde tanık olunmakta; kentin büyüklüğü oranında bu eylemlerde artış görülmekte; ve şiddet içeren suçlara, normal yaşamdaki şiddetin eklenmesi sonucu toplumsal dayanışma zayıflamaktadır.

Şiddetin duygusal ve ruhsal sağlığa etkisi, özsaygının yitimi, stres ve anksiyetenin artması, aile yaşamının bozulması, çocuk gelişiminin tehlikeye girmesi ve kuşaktan kuşağa aktarılması gibi olumsuzluklar ortaya çıkar (Uysal, 2003:14).

Şiddetin ekonomik boyutu ile ilgili olarak, yaşam kalitesinin düşmesi, şiddetin önlenmesi ve sağaltımında ihtiyaç duyulan hizmetlerin değerinin artması, kayıplar nedeniyle acı çekme gibi şiddetle ilgili maliyetler söz konusudur.

Şiddetin, çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri (Birleşmiş Milletler Çocuğa Yönelik Şiddet Küresel Araştırma Raporu);

Fiziksel Etkileri: Fiziksel yaralanmalar görülür hatta yaşamını bile kaybedenler olabilir. Bazı çocuklar cinsel tacize maruz kalırlar. Çocuklar acıya alışırlar. Acı giderek daha az etkili olur. Böylece fiziksel şiddet giderek şiddetlenir.

Psikolojik: Çocuklar kendilerini çok kötü hissederler. Üzülür, utanç duyar ve haksızlığa uğradıklarını hissederler. Bu çocuklar zamanla çok utangaç hale gelebilirler ya da model aldıkları yetişkinlerden şiddetin kabul edilebilir bir davranış olduğunu öğrendikleri için kendileri de saldırganlaşabilirler.

Eğitim: Çocuklar, soru sorarak, araştırarak ve yeni şeyler deneyerek öğrenirler. Şiddete maruz kalabilecekleri düşüncesiyle, bazı şeyleri denemekten, risk almaktan ve kendi görüşlerini ortaya koymaktan korkarlarsa etkin bir biçimde öğrenemezler.

Şiddete maruz kalan çocuklar, genellikle depresif ya da kaygılı olurlar. Dikkatlerini derse vermekte zorlanır ve giderek okuldan soğurlar. Bazıları da isyankar olur. Tavırları sertleşir, okula devamsızlık yapar, saldırganlaşır ya da alkol ve uyuşturucu kullanmaya başlarlar. Her iki durumda da, bu çocuklar sınıfta daha sorunlu olur ve özel eğitime gereksinim duyarlar.

Şiddet, öğretmenler üzerinde de iş gücü kaybına, uzun süreli psikolojik sorunlara yol açabilir.

Boşa Harcanan Yetenekler: Şiddete maruz kalan çocuklar, okulu bırakabilir ya da sadece görmeleri gereken zorunlu eğitimi alırlar. Bunun sonucunda iyi eğitim

alamayan yetişkinlerin iş bulma ve devlete ve topluma olumlu katkıda bulunma olasılıkları azalır.

2.2.5. Şiddet Kültürü

Şiddetin toplum içinde ve toplum tarafından nasıl algılandığı ve kabul düzeyi çok önemlidir. Eğer şiddet, toplumda bir yaşam biçimi olarak benimseniyorsa bir sorun çözme aracı olarak kanıksanır. Gittikçe büyüyen bir duyarsızlıkla şiddet yaşamın her alanına sızarak, bir “şiddet kültürü” yaratır.

Kişilerin, şiddet kullanımını ilk öğrendikleri yer ailedir. Bugün bile hala ailelerin çocuk yetiştirme biçimleri arasında şiddet, terbiye amacıyla kullanılmaktadır (<http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1140m.htm>).

Şiddet, sınır tanımadan, tüm ülkelerde, ister yoksul isterse zengin olsun, ister eğitilmiş ister eğitimsiz olsun bütün evlerin kapılarının ardında gerçekleşmektedir. Aile içi şiddet, özel hayat olarak kabul edilmekte, çoğu kez de olağan karşılanmaktadır. Konu ile ilgili olarak gelişen kamuoyu bilinci ise çok değişken olup ya böyle bir şiddetin varlığına inanmama ve inkar etme ya da onaylama şeklindedir. Aile içi şiddet de, çocuk istismarı da evlerin dört duvarı arasında, gizli gizli yaşandığından, toplumun değer yargıları bunlara, aile meselesidir, karışılmaz gözüyle bakmaktadır.

Ülkemizde, özellikle ahlak ve namus gibi kavramlar söz konusu olduğunda şiddeti onaylayan bir toplum görmekteyiz. Hatta bu konuyla ilgili olarak atasözlerimiz mevcut: “Kızını dövmeyen dizini döver” ya da “kadının karnından sıpayı, sırtından sopayı eksik etmeyeceksin” gibi. Medyada, töre/namus uğruna işlenen cinayetleri sık görmek mümkündür. Ama bu olayların neredeyse tamamına yakını gizli kalıyor. “Kol kırılır yen içinde kalır” atasözünün bir gereği olarak, aile meselesi şeklinde kabul edilip, dışarıya yansıtılmamaktadır. (T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu,1995).

Kan davaları, kuşaklardan beri süregelen, başlama nedenleri unutulmuş ama “belirli diğerlerine” karşı duyulan dayanışmayı ayakta tutan kültürel bir şiddet türüdür (Uysal, 2003:12-13). Araştırmalar, suçlu çocuklara özgü çeşitli alt kültürlerin belirlediği şu tümcelerin şiddetin ne derece normal bir davranış olarak kabul edildiğini vurgulamıştır: “kan davası”; “kanı yerde kalmaz”; “bunu kan temizler”; “kanının son damlasına kadar” vs.

Bir doğumdan hemen sonra sorulan ‘kız mı erkek mi?’ sorusu da, oğlan ve kızdan neler beklendiğine dair bilgi verir. Örneğin, erkeklere kuvvetlilik, saldırganlık, cesaretlilik, maceraperestlik, bağımsızlık, kesin tavırlılık, egemenlik, rekabetçilik gibi temel vasıflar ve şiddete eğilim gibi özellikler atfedilir ve bu doğrultuda davranış göstermeleri beklenir (Onur ve Koyuncu 2004:36). Geleneksel kültürel yapı içerisinde erkeklerin şiddet kullanımı ödüllendirilip teşvik edilirken; kadınların saldırgan davranışları desteklenmez.

Ataerkil toplumlarda erkekler, toplumun ve kadınların koruyucusu görevini üstlenmişlerdir. Böylece erkeklerin şiddet kullanımı toplumda daha sık desteklenmektedir. Tezcan (1996:106), okullarda erkekler arasında çıkan kız arkadaşla ilişkili şiddet olaylarında işin, ‘Okulun namusunu’, ‘Mahallenin namusunu’ korumak biçiminde yürüdüğünü, bunun da okullarda oldukça yaygın olduğunu belirtir. Düğünlerde, partneri yanındayken onu koruma ve kollama amacıyla kullanım, parti toplantılarında, milli takım ya da tuttuğu takımın galibiyetlerinde silahlar kullanılmaktadır (Köknel, 2000:154).

Erkekler arasında silahlar, atılganlık, beğeni kazanma, erkeklik gücü, güven, kahramanlık, kollama, koruma, savaşıma, üstün olma, yenme, zafer kazanma gibi kavramları simgelemektedir. İnsanlar bilerek, isteyerek ya da bilmeden, istemeden bu simgenin altında yatan kavramlardan birisini, birkaçını ya da hepsini kişiliklerine katmak, toplumsal saygınlık kazanmak amacıyla silah taşırlar, silahtan destek ve güç alırlar.

Silahın bu değerlere bağlı olarak gelişigüzel, rasgele kullanılması toplumumuzda, insanlar arası ilişkide, iletişimde silahı engel aşma, sorun çözme aracı, yolu, yöntemi durumuna getirmiştir. Silah kullanımındaki artış, şiddet eylemlerini ve suçu artırarak; şiddet eylemleri de, silah taşıyanların sayısını çoğaltarak tehlikeli bir kısır döngü yaratmıştır.

İnsanlık tarihi boyunca, toplumların geleneğinde, göreneğinde, adetinde, örfünde yer almış örneğin; ülkemizde, “at, avrat, silah” deyimiyle insanların günlük yaşantısına giren silahlar, ne yazık ki zamanla insanları yok eden ölüm aracı durumuna gelmiştir (Köknel, 2000:153).

Öte yandan, tüm ülkelerde baskın bir eğilim ve davranış olan savaş, şiddet ve kötü muamele, dünyada milyonlarca çocuğu bir "Şiddet Kültürü" ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bugün dünyanın her yerinde çocuklar; okulda, evde, sokakta, bakım kurumlarında ya da toplumun farklı kesimlerinde şiddetin çeşitli şekilleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Şiddet; fiziksel, duygusal, cinsel ya da ekonomik yönleri ile toplumun hemen her kesiminde çocukların karşısına çıkmakta ve çocukları, bazen şiddetin tanığı, bazen de şiddetin mağduru ya da şiddeti uygulayan kişiler olarak karşımıza çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalar ortaya koymuştur ki, şiddet kültürü ile yetişen çocuklar ileride bu şiddeti uygulayan kişiler olarak karşımıza çıkmakta başka bir deyişle şiddetin normalleşmesi sonucu, iletişim aracı veya çatışma çözümüne cevap olarak bu davranış modelini benimsemektedirler (<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/cocukistismariveonlenmesi.doc>).

2.3. Ergenlik İle İlgili Kuramsal Bilgiler

2.3.1. Ergenlik Dönemi Özellikleri

Psikologlar, antropologlar, filozoflar, ana-babalar ve hatta ergenlerin kendileri, *ergenlik* kavramını tanımlamayı çok uzun zamandan bu yana denemektedirler (Onur, 1998:404). Modern ergenlik psikolojisinin babası olan Hall, ergenliği “fırtına ve stres” zamanı olarak betimlemiştir. Ancak Hall, Darwin’in

biyolojik gelişim kuramının etkisinde kalmıştır. Bu nedenle Hall'ın kuramı, ergenin gelişimi ve ruhsal yapısı ile ilgili kapsamlı olmasına rağmen, Darwin'in kuramlarına dayandığı için sonraki yıllarda büyük bir eleştiriye uğramıştır (Ekşi, 1982:65).

Ergenliğin bir fırtına ve stres dönemi olacağı fikrine karşı olanlardan Spranger, "bireysellik değişebilirliği" adlı kuramında ergenliği, olası üç çeşit büyüme modeline göre tanımlamıştır. Birinci modelde, gençlerin fırtına ve stresle başı derde girer. Bu gençler için çocukluktan yetişkinliğe geçiş, diğer kuramcılarının da ileri sürdüğü gibi zor, acı verici ve romantik olmaktadır. Bunun yanı sıra ergenliği büyük ölçüde zarar görmeden geçiren gençler de vardır. Bu gençler yavaş ve sürekli gelişim modelinin temsilcisidirler. Çatışma ve stres yaşamaksızın, yavaş ve huzurlu bir şekilde yetişkin yaşamına adım atarlar. Üçüncü ve son model, dinamik model olarak adlandırılır ve diğer iki modelin kesişimi olarak değerlendirilebilir. Son modelde gençler, doğrudan kendi gelişimlerine katılırlar, birtakım zorluklar ve krizlerle karşılaşabilirler; ama bilinçli bir şekilde çaba gösterip onlara hakim olmaya ve bu zorlukların üstesinden gelmeye çalışırlar (Akt. Kulaksızoğlu, 1998:26).

Freud'a göre ergenlik dönemi, gerginlikleriyle birlikte meydana gelen fizyolojik değişimler ve ergenin cinselliğe karşı geliştirdiği savunma mekanizmaları sonucu ortaya çıkan stresli ve fırtınalı bir devredir (Bulut, 2008:46).

Bütün kuramcılar, ergenliğin çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olduğu üzerinde hemfikirdirler. Çoğu kuramlara göre ergenlik, kızlar için 10-14 yaş arasında, erkekler içinse 11-15 veya 16 yaş arasında bir geçiş dönemidir (Savi, 2008:11).

Ergenlik, genel olarak bedensel, toplumsal, bilişsel olgunlaşma dönemidir (Onur, 1998:405). Bir ergenin başarması gereken gelişim görevleri vardır. Havighurst'e göre ergenlikte gelişim görevleri şunlardır (Akt: Onur, 1998: 406):

1. Bedensel özelliklerini kabul etmek ve bedenini etkili biçimde kullanmak.
2. Eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirmek.
3. Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve olgun ilişkiler kurmak.

4. Duygusal bağımsızlığını gerçekleştirmek.
5. Ekonomik bir mesleğe hazırlanmak.
6. Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmak.
7. Toplumsal bakımdan sorumlu bir davranışı istemek ve gerçekleştirmek.
8. Davranışın rehberi olarak bir dizi değer ve bir ahlak sistemi kazanmak, bir ideoloji geliştirmek.

Ergenlik, endokrin bezleri damarlara hormonları saldığı zaman biyolojik olarak başlar; kandaki hormonlar erinlik süreci olarak bilinen bedensel ve cinsel değişimleri başlatır. Çocukluk döneminde, erkek çocuklardan daha kısa olan kız çocuklar ilk büyüme atılımına başlarlar ve bu noktada genellikle daha uzun ve ağırdırlar. Eller ve ayaklar çoğu zaman bedenın diğer bölümlerinden daha çabuk gelişir; bu da geçici bir sakarlığa ve beceriksizliğe yol açar. Ağırlık boyla birlikte artar. Ağırlık konusunda iki sapma yaşanabilir. Bunlardan biri aşırı şişmanlık (obezite); diğeri ise aşırı kilo kaybıdır (anoreksia nevroza) (Onur, 1998:410-411).

Erinlik sırasında, ergen boy ve kilo kazanırken, cinsel olgunlaşma başlar. Bunlar birincil cinsiyet özellikleri (erkeklerde penis ve testisler, kızlarda yumurtalıklar, vajina ve rahim) ve ikincil cinsiyet özellikleridir (kızlarda göğüslerin gelişimi, erkeklerde ses değişimi ve kıllanma). Bu özelliklerin ortaya çıktığı yaşlar bireyler arasında büyük ölçüde değişmektedir (Yörükoğlu. 1990:34)

Bedensel ve cinsel değişimlerle birlikte ergenler, zihinsel yeteneklerinde de değişimler yaşarlar. Ergenlerin tüm düşünme süreçleri değişir, gittikçe artan biçimde geleceğe yönelik ve soyut düşüncelerle ilgili olurlar. İnhelder ve Piaget (1958), ergenliği somut düşünceden soyut düşünceye geçiş olarak tanımlamışlardır. Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler (Piaget, 1969: 130). Yeni bilişsel yetenekleri ergenlere davranışın iyiliğini ya da kötülüğünü düşünme ya da yargılama gücünü kazandırır (Kohlberg, 1976; Akt: Onur,1994).

Bedensel, cinsel ve bilişsel değişimlerden başka, ergenlik kişilik ve toplumsal davranışta önemli değişimler içerir. Erikson (1968), ergenliğe girişle birlikte ya kimlik ile ya da rol karışıklığı ile sonuçlanacak bir dizi kararın alınması gerektiği varsayımını geliştirmiştir (Onur, 1998:452). Doğru kararları olan ergenler deneyimlerini açıkça tanımlanmış bir kimlikle bütünleştirmeye yetenekli olacaklardır. Doğru kararları alamayanlar ise, ergenlik sona erdikçe ve yetişkinlik başladıkça geliştirilecek kimliklerle ve oynanacak rollerle ilgili sorularla bunalacaklardır (Erikson, 1984:26).

Erikson, ergenlik dönemindeki belirsizliklerin çeşitli uyum sorunlarına neden olduğunu ortaya koyan ilk kişidir. Ergenin kendi kimlik duygusunu kazanabilmesi yolunda bilinçli ya da bilinçdışı bir savaşımdan geçtiğini, bu savaşta bazı ergenlerin sessiz, bazılarının da fırtınalar yaşadığını belirtmiştir (Savi, 2008:14).

2.3.2. Ergenlik Sorunları

İlköğretim ikinci kademe yıllarına denk düşen erenlik, ilk gençlik ya da yeni yetmelik yaşlarında, cinsel uyanışla birlikte yeni ruhsal özellikler ve davranışlar kendini gösterir. Hızlı beden gelişmesiyle birlikte gelen bu cinsel uyanış, ergeni hazırlıksız yakalamakta ve bunalmaktadır. Ergen, birden bastırılan buca değişikliğe uymakta zorlanmaktadır (Yavuzer,1986:377). Bu iç kaynaklı zorlanmaların yanında, bir de toplumun ergenlik çağı için öngördüğü bazı gelişimsel beklentiler, ergenin içinde bulunduğu zorlanmaları daha da karmaşık ve içinden çıkılması güç bir duruma dönüştürmektedir. Ergen, bütün bu değişimlerin ve beklentilerin yarattığı bunalımları o ana kadar geliştirdiği ego gücüyle yenip bir kişilik bütünlüğüne ulaşmak ve bu bütünlük içinde bütün çelişkileri uzaklaştırmak zorundadır (Kılıççı, 1992:69).

Ergenlik döneminde, ergenin değişmekte ve gelişmekte olan bedenini kabul etmesi ve bu değişime uyum gösterebilmesi önde gelen problemlerden biridir (Yavuzer, 2003:246). Ayna karşısında saatlerce vakit geçirmek, bir sivilce ile gün boyu uğraşmak, zayıflık-şişmanlık, uzunluk-kısalık gibi şeyleri sorun etmek, dış görünüşüne önem vermek tipik davranışlardır. Öte yandan, bedende başlayan

değişiklikler ve ortaya çıkan yeni duygu ve dürtüler karşısında duyulan ilk tepki, şaşkınlık ve utanmadır (Yavuzer, 1986:384). Erkeklerde ilk gece boşalımı, çoğu zaman ergenin suçluluk duygusuna kapılmasına; kızlar da ise aybaşı kanamaları, çoğu zaman utanma ve ürküntüye neden olmaktadır. Ergenliğe, beklenmedik bir biçimde erken giren ya da çok çocuksu kalmış gençlerde, tepki daha büyük olur, tedirginlik daha uzun sürebilir.

Erikson'a göre ergenlik döneminin en büyük tehlikesi, kimlik karışıklığıdır ve kimlik krizini normal olan her genç geçirebilir. Ergenlik, genellikle gencin duygusal bağlılıklara girdiği veya meslek, iş ve yön seçiminde karar vermek zorunda kaldığı önemli yaşamsal yarışmalarla karşılaştığı döneme denk gelmektedir. Genç, başkalarıyla ilişkide, örneğin arkadaşlıkta, rekabette, öndere ve karşı cinse bağlanmada veya bir tartışmada bir gerginliğe uğrar. Genç, eğer gerginliği gideremezse güven, utangaçlığı yenme ve başarıdan zevk alma gibi önceki dönemlerde başarılması gereken özellikleri kapsayan bir çözülme ile kimlik karışıklığı yaşayabilir (Akt. Ekşi, 1982:82; Kulaksızoğlu, 1998:29).

Günümüz çağdaş eğitimci ve ruh sağlığı uzmanları, ergenlik dönemindeki asıl sorunun, ergenin kendi "kimliğini bulması" yolunda hazırlanması olduğunu vurgulamışlardır. Artık günümüz toplumlarında ergenlerin çok daha fazla sorunla karşı karşıya olduklarını ve kimlik oluşturmak için uzun bir dönemin gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Savi, 2008:15).

Ergenlik dönemindeki en önemli sorunlardan biri de, anne-babalar ile genç arasında yaşanan çatışmalardır. Anne-baba ile ergen arasındaki çatışmalar, geniş bir alanı kapsayan farklı konuları içerir. Anne-babanın kişisel deneyimleri ile çocukları arasında oluşan görüş ve düşünce farkları, gencin iç dünyasını etkilemeye ve onu bazı çatışmalara itmeye başlar.

Gençler ile aile arasındaki anlaşmazlıkların kaynakları, çoğunlukla disiplin ve denetim özellikleri, cinsellikle ilgili değerler, arkadaş ve sosyal etkinliklerin seçimi, para ile ilgili konular, eleştiri ve yol göstermeler olmaktadır. Anne-baba, gencin

bağımsızlaşmasına izin vermemektedir. Bu durum, gencin bağımsızlık kazanmasını güçleştirebilir; çünkü gençlik döneminde kişinin olgunlaşması ve yetişkin bir kişilik kazanması, bağımsızlık duygu ve eylemlerinin ortaya çıkmasıyla mümkündür. Bağımsızlığın en önemli öğelerinden biri de sorumlu davranış geliştirmedir. Gencin bağımsızlığını olumsuz davranışlarla gerçekleştirmesi arzu edilmeyen bir durumdur. Fakat aileden beklediği anlayışı bulamayan genç, akran gruplarıyla aşırı biçimde özdeşleşerek, kendi kimliğini yitirebilir ve arkadaş gruplarına bağımlı bir şekilde sorumsuz davranışlarda bulunabilir (Ünver ve diğerleri, 1986:281).

Anne-baba ile ergen arasındaki diğer kırılma ve gerginlikler, kardeşler arası ilişkilerden, akrabalarla olan ilişkilerden, anne-babanın kendi aralarındaki ilişkilerden, ev sorumluluklarından kaynaklanabilir (Yavuzer, 2003:244).

Bireylerin çoğu, çocukluktan çıkışı ergenlikten geçerek yetişkinliğe ulaşmayı olağan güçlükler dışında başarır. Bunlar bedensel, cinsel ve bilişsel olmak üzere çok yönlü değişikliğe uyum sağlar, kimliklerini keşfeder ve olumlu bir benlik kavramı geliştirirler. Ancak, bazıları için ergenliğin karışıklığı, aralarında ergen suçluluğu, alkol ve madde kullanımı, istenmeyen gebelik, intihar, davranış bozukluğu, cinsel kimlik bozuklukları, yeme bozuklukları, ruhsal bozukluklar olmak üzere birçok önemli sorunu ortaya çıkarır. Bütün gençler ifade edilen problemleri aynı oranda yaşamazlar; ancak her ergen, yapısında pek çok problemi barındırabilir (Onur, 1998:465; Saygılı, 2006:59; Savi, 2008:18).

2.4. Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlık

UNICEF Innocenti Araştırma Merkezi (2005) tarafından hazırlanan bir raporda, ceza ve istismara uğrama, şiddete maruz kalma, tutarsız disiplin, biyolojik ve kişilikle ilgili etkenler, etkisiz anne-babalık ve bağların zayıf olması, ana-baba ve öğretmen tarafından yetersiz gözetim, erkek çocukların yeterince sosyalleşmemesi, topluma yönelik olumlu davranışların pekiştirilmemesi, birçok toplumda duyarsız erkek davranışı modellerine ve tutumlarına aşırı önem verilmesi, toplumun şiddete

göz yumma derecesi, ekonomik ve çevresel yoksunluklar, çocukların şiddete başvurmalarındaki nedenler arasında yer almıştır.

Saldırgan davranışların ve şiddetin en önemli kaynaklarından biri ailedir. Çocuk için en önemli aktivite olan oyun sırasında anne-babalar, çocuğun arkadaşlarına ya da oyuncaklarına karşı sergilediği saldırgan davranışları, ya görmezden gelmekte, ya kızarak tepki vermekte ya da “aferin”, “iyi yapmışsın” ya da sen de vur” gibi ifadelerle pekiştirmektedir. Buna benzer şekilde çocuğun istediklerini bağırp çağırarak, ağlayarak, vurup kırarak çevresindekilere kabul ettirmeye çalışması da engellenmez ve denetlenmezse ödüllendirilmiş olur. Bu durumlar çocuğun saldırgan davranışları benimsemesine neden olur.

Farrington (2000) çalışmasında, zayıf çocuk yetiştirme tekniklerinin, otoriter ebeveyn pratiklerinin, ailenin çocuklar üzerindeki yetersiz denetiminin, ihmalkar, zorlayıcı, sert ebeveyn davranışlarının, gençlerin ilerideki şiddet davranışlarını etkileyebileceğini belirtmektedir (Farrington, 2000:735).

İstanbul Bilgi Üniversitesi Hukuk Fakültesi ile D.E.Ü.Hukuk Fakültesi Ceza ve Ceza Muhakemesi Hukuku Anabilim Dalı, Hannover Kriminoloji Enstitüsü ile işbirliği yaparak, çocuk ve şiddet konusunda müşterek bir araştırma yapılmıştır. Yüz yüze görüşmek suretiyle anket yöntemi kullanılarak yapılan araştırma ülke genelinde tespitler yapmıştır (<http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1140m.htm> ve www.kriminoloji.com).

Çocuklara yönelik şiddeti belirlemek amacıyla 2001 yılında 5.144 kişi ve 2003 4.170 kişi ile gerçekleştirilen araştırmanın karşılaştırmalı tekraralama çalışmaları yapılmıştır. Çocuklara sorulan sorular ve onların cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir:

Çocukluğunuzda şiddete maruz kaldınız mı? sorusuna 2001 yılında % 76.69, 2003 yılında ise %60 evet yanıtı vermiştir. Bu oranlar şiddetin ülkemize hala sıradan ve yaygın bir sorun olduğunu ortaya koymuştur.

Şiddete maruz kaldı iseniz, (aile içinde) kimden? sorusuna 2001 yılında % 15.67, 2003 yılında ise % 16 annesinden; 2001 yılında %19.27, 2003 yılında ise % 20 babasından; 2001 yılında % 31.61, 2003 yılında ise % 23 her ikisinden şiddete maruz kaldığını bildirmiştir. Bu sonuçlar, şiddetin beşiğinin aile olduğunu göstermiştir. Aynı soru öğretmen ve/veya usta kimden diye sorulduğunda 2001 yılında % 39.26, 2003 yılında ise % 32.31 oranında öğretmenimden cevabı en yüksektir. Bu da ailede başlayan şiddetin okulda hemen hemen aynı yoğunlukta devam ettiğini göstermiştir.

Şiddete nerede (ev-okul) maruz kaldınız? sorusuna 2001 yılında % 29.64, 2003 yılında ise % 35.47 evde yanıtını vermiştir. 2001 yılında % 9.24, 2003 yılında ise % 11.60 okulda; 2001 yılında % 36.71, 2003 yılında ise % 23.67 her ikisinde de şiddete maruz kaldığını bildirmiştir.

Maruz kaldığınız şiddetin türü ne idi? sorusuna 2001 yılında % 71.78, 2003 yılında ise % 59.07 fiziksel şiddet yanıtını vermiştir. Bu sonuç, şiddetin fiziksel olarak ortaya çıktığını göstermiştir.

Bu kez, çocuklardan kaynaklanan şiddeti tespit etmek amacıyla 2001 yılında 4.577 kişi ve 2003 3.475 kişi ile gerçekleştirilen araştırmanın mukayeseli tekrarlamaya çalışmaları yapılmıştır. Yetişkinlere sorulan sorular ve cevaplarından bazıları:

Çocukluğunuzda veya gençliğinizde şiddete karıştınız mı? sorusuna 2001 yılında % 37.78, 2003 yılında ise % 34.87 evet yanıtını vermiştir. Yapılan şiddet türünde ise 1. sırada müessir fiil, 2. sırada mala zarar vermek, 3.sırada silahlı saldırı ve 4.sırada gasp yer almaktadır.

Çocukların şiddete yönelmesinin sebebi nedir? sorusuna 2001 yılında % 18.57, 2003 yılında % 33.88 eğitimsizlik yanıtını vermiştir. 2001 yılında % 17.92, 2003 yılında % 46.05 oranında anne-babanın ilgisizliği yanıtı verilmiştir. 2001 yılında %17.35, 2003 yılında % 14.50 oranında ise şiddet içerikli yayınlar, programlar ve oyunlar yanıtı verilmiştir.

Çocukların şiddete yönelmesinin sebebi nedir? sorusuna 2001 yılında % 8.31, 2003 yılında ise % 21.77 çocuğun psikolojik durumu yanıtını vermişlerdir. 2001 yılında % 41.46, 2003 yılında ise % 51.04 çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevre yanıtını vermiştir. Çocuğun içinde bulunduğu ekonomik koşullar yanıtını verenlerin oranı 2001 yılında % 30.49, 2003 yılında ise % 15.99'tur.

Aynı araştırmada, kamuoyuna göre çocuk ve gençlerin şiddete yönelmesinin sebepleri şöyle sıralanmıştır: Çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevre, anne-baba ilgisizliği, eğitimsizlik, çocuğun psikolojik durumu, ekonomik koşullar, şiddet içerikli yayınlar, programlar ve oyunlar, büyükleri taklit etmek.

Bu araştırmanın tamamına ilişkin sonuçlar ise şu şekilde sunulmuştur:

1. Şiddet ülkemizde son derece yaygındır. Bu yaygın şiddetin en sık ortaya çıkan türü ise fiziksel şiddettir.
2. Fiziksel şiddet evde başlamakta olup okulda devam etmektedir. Şiddet ile mücadelede yararlanılması gereken iki kurum olan aile ve okul şiddetin kaynakları durumundadır.
3. Okullarda çocuklar arasındaki şiddetin yaygınlığı kaygı vericidir.
4. Şiddet; parçalanmış aile, alt sosyo-ekonomik duruma sahip aile, ebeveynlerin işsiz olduğu, gecekonduda ve nispeten kırsalda yaşayan, ailede şiddetli geçimsizliği olduğu ailelerde çok yaygındır.
5. Şiddet oranı; geçimini sağlayamayanlarda, kendinden memnun olmayanlarda, gelecek kaygısı taşıyanlarda, sinirli çocuklarda çok yüksektir.

Shore (2003), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile çalışan öğretmenlerin sıklıkla disiplin sorunu olarak uğraşmak durumunda kaldıkları davranış problemlerini; öfke patlamaları, tartışmacı davranış, toplu etkinliklerde yaşanan problemler, dikkat eksikliği, sırada arkaya dönme ve konuşma, sınıf arkadaşlarını rahatsız etmek, zorbalık, söz almadan konuşma, kopya çekmek, sınıf gezilerinde problemler, sürekli şikayet etmek, ağlamak, bağımlı davranış, zarar verici/uzlaşmaz davranma, arkadaşsızlık, öğretmeni tehdit etme-vurma, ev ödevi problemleri, yalan söyleme, gürültü yapma, dağınıklık, motivasyon düşüklüğü, gruba katılmama, not

tutmama, saygısız ve kaba davranışlar, cinsel suç sayılan davranışlar, çalma, intihar tehditleri, yıkıcılık, silah taşıma, tükürmek, sataşmak olarak belirtmektedir (Akt: Savi, 2008:18).

Araştırmalar, ergenlerin şiddet davranışı göstermesinde etkili olan ailesel faktörleri şu şekilde betimlemektedir: (1) Anne babaya ait problem davranışlar; cinayet, alkol veya uyuşturucu bağımlılığı ya da anne babanın çocuk yetiştirme tutumları (Çocuğun disiplin ve denetimi). (2) Çocuk ve ebeveyn arasında sıcak bir ilişkinin olmaması, (3) Yetersiz aile işlevleri (İletişim, uyum ya da aile üyelerinin çatışması ya da şiddet). (Avcı, 2006:2).

Gencin ve çocuğun şiddet davranışı sergileme riskini artıran bazı çevresel ve kişisel özellikler şunlardır: (1) Evde ve/veya okulda sosyal olarak aşırı içine kapanık çocuk olmak, (2) dışlanmak, (3) şiddete veya zorbalığa maruz kalmak, (4) aşırı alınganlık, (5) kendine rahat verilmediği duygusunu sık yaşamak, (6) okul başarısının düşük olması, (7) öfke kontrolünü becerememek ve sık öfke patlamaları yaşamak, (8) geçmişinde şiddet içeren davranışların bulunması, (9) bireysel farklılıklara toleransın olmaması, (10) madde kullanmak, (11) dürtüsel olmak, (12) çok çabuk hayal kırıklığına uğramak ve bunun üstesinden gelememek.

Kepençi ve Çınkır (2005) tarafından yapılan çalışmada, okulda zorbaca davranış ve şiddete maruz kalan lise öğrencilerinin kendilerini psikolojik açıdan mutsuz, üzüntülü ve öfkeli hissettikleri ve düşük düzeyde benlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okula devam etmeme, okuldan hoşlanmama, yalnızlık ve izolasyon gibi sosyal uyumda zorluklar yaşadıkları ve son olarak da yüksek düzeyde kaygı, depresyon ve intihar düşüncelerini içeren psikolojik sıkıntılar çektikleri saptanmıştır. Ayrıca şiddete kurban olmak veya tanıklık etmek, ergenlerin kişilerarası iletişimde ortaya çıkan çatışmaları, şiddete dayalı olmayan yollarla çözmek yerine şiddeti kullanarak çözmelerine neden olmaktadır (Çınkır, 2006:12). Diğer taraftan, yapılan araştırmalarda şiddete başvuran ergenlerin, gelecekte de bu tür ve suça yönelik davranışlar sergiledikleri bildirilmiştir. Bu gençlerin yetişkinlik

dönemlerinde de suç işleme eğiliminde oldukları bulunmuştur (Paternoster, Brame ve Farrington, 2001:202).

Okul ve arkadaş ortamı, şiddetin nedenleri arasında dikkate alınması gereken en önemli etmenlerden biridir. Okul ortamı ve okul ortamındaki arkadaş çevresi, çocuklar ve gençler için uyum sağlanması gereken yeni sosyal sistemlerdir. Okul ve arkadaş ortamı, gençten gerçekleştirilmesini istediği beklentilere sahiptir. Örneğin akademik başarı, akranlarından onay görme, kişisel yetkinlik ve bağımsızlık, kişiler arası ilişkiler ve yakınlık kurma ve bunları sürdürme kapasitesi gibi okulun ve arkadaş çevresinin beklentileri çocuk ve genç üzerinde baskıya ve çatışmaya neden olabilir. Okul ve arkadaş çevresindeki gözetim ve denetimin azalması durumunda bu yeni çatışma kaynakları şiddet olasılığını artırır (MEB, 2008).

Ergenlik döneminde, arkadaş grupları ile etkileşimle şiddet davranışı model alınır, diğerlerince de davranış teşvik edilir ve ödüllendirilir. Gencin şiddet tanımı ve değerleri de bu etkileşim içerisinde şekillenir (Elliott, 1994:3).

2.4.1. Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önlemeye İlişkin Devlet Politikaları ve Stratejileri

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Uluslararası Çocuk İstismarı ve İhmalinin Önlenmesi Topluluğu (ISPCAN), yayınladıkları ortak raporda, çocuklara kötü muamelenin sonucunun şiddet üreten ve sağlıksız bir toplum olduğunu göstermiştir. Ortak rapor, önlemeyi vurgulamakta; bu konuda ana sorumluluğun devletlerde olduğunu, ancak sivil toplum örgütleri, araştırma kurumları ve uluslararası toplum gibi diğer paydaşları da içerdiğini belirtmektedir. Raporda sunulan, devletlere çocuklara yönelik şiddetin önlenmesiyle ilgili pratik öneriler şunlardır (Korkut, 2006 eski.bianet.org/2006/10/01_c/86735.htm):

- Şiddete ilişkin verilerin toplanmasıyla ilgili kapasiteyi artırın;
- Şiddeti, nedenlerini, sonuçlarını ve önlenmesini araştırın;
- Şiddetin ilk aşamada önlenmesini teşvik edin;

- Şiddetin önlenmesi için cinsiyet eşitliğini ve toplumsal eşitliği teşvik edin;
- Şiddet mağdurlarına yönelik bakım ve destek hizmetlerini güçlendirin;
- Hepsini bir araya getirin, ulusal bir eylem planını uygulamaya koyun;

Çocukların da yer aldığı şiddetin önlenmesi için yapılabilecekler ise;

- Çocuklara okul öncesi zenginleştirme programları uygulanması;
- Yaşam becerileri eğitimi verilmesi;
- Yüksek risk altındaki ergenlerin okulu tamamlayabilmesi için yardım;
- Alkole erişimin, alkolle ilgili yasalar, vergiler ve fiyatlandırmalar yoluyla azaltılması;
- Ateşli silahlara erişimin azaltılması yönündedir.

Toplumsal alanda, ailede ve kitle iletişim araçlarında şiddetin önlenmesi ve bu konudaki toplumsal duyarlılığı artırmak amacıyla Aileden sorumlu Devlet Bakanı koordinatörlüğünde Şiddet Önleme Platformu oluşturulmuştur. Bu platformun alt çalışma gruplarından Eğitim ve Şiddet Alt Çalışma Grubu, 01.07.2004 tarihinde TBMM’de “Çocuk ve Şiddet” konusunda bir konferans düzenlemiştir. Bu toplantıda toplumda şiddetle mücadele edilmesinin çocukların geleceği ve ülkemizin esenliği açısından gerekliliği vurgulanmıştır. 2005 yılı Şiddetle Mücadele Yılı ilan edilmiştir. Şiddet konusunda **Ulusal Eylem Planı**’nın oluşturulmasının gerekliliğine karar verilmiştir. Eğitim ve Şiddet Alt Çalışma grubu çalışmalarını aşağıdaki başlıklar altında eğitim programları geliştirme çerçevesinde tamamlamayı kararlaştırmıştır (http://aile.gov.tr/files/SIDDETI_ONLEME_PLATFORMU_EGITIM_VE_SIDDET_ALT_CALISMA_GRUBU_RAPORU_07.DOC).

2.4.1.1. Toplum Eğitimi:

Hizmet Verenlerin Eğitimi: Hizmet verenlerin eğitimini kurumsal eğitim olarak tanımlamak mümkündür. Bu bağlamda, şiddeti önlemeye yönelik hizmet içi eğitim programları, aşağıdaki kurumlarda şiddet konusunda bilgilendirici, yönlendirici, duyarlılık artırıcı, farkındalık kazandırıcı toplantılar, konferanslar ve küçük grup çalışmaları şeklindeki etkinliklerle verilebilir:

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretim kurumlarında, yöneticiler, öğretmenler ve rehber öğretmenler ile mesleki eğitim merkezleri ve halk eğitim merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin eğitimi,

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü bünyesindeki toplum merkezleri, aile danışma merkezleri, kadın sığınma evleri, çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları ve huzurevlerinde hizmet veren sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler, psikologlar, çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları ve bakım hizmetinden sorumlu kişilerin eğitimi,

Sağlık Bakanlığı bünyesinde, birinci basamak sağlık hizmeti veren pratisyen hekimler, ebe ve hemşirelerin eğitimi,

İçişleri Bakanlığı bünyesinde, kaymakam adaylarının ve İçişleri Bakanlığı'na bağlı Emniyet Genel Müdürlüğü ile Jandarma Genel Komutanlığı'nda görev yapan kolluk görevlilerinin eğitimi,

Adalet Bakanlığı bünyesinde, hakimler ve savcılar ile çocuk ve aile mahkemelerinde, tutukevi ve ıslahevlerinde çalışan uzmanlarla diğer personelin eğitimi,

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı olarak, kanuni yaş sınırları içinde kalmak şartıyla çalışan çocukların iş yerlerindeki ustaların eğitimi,

Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı çalışan din görevlilerinin ve aile danışma bürolarında görev yapan personelin eğitimi,

Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nde çocuk ve gençlerle çalışan uzmanların eğitimi (örneğin yaz kampları ve yaz okullarında şiddetin önlenmesi ve şiddete maruz kalanların yapması gerekenlerin öğretilmesi konusunda eğitim verilmesi),

Polis Akademisi ve Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin eğitim programlarına şiddetin bir konu olarak alınması ve polis adaylarının şiddet konusunda eğitilmesi,

GAP İdaresi bünyesindeki Çok Amaçlı Toplum Merkezleri'nde görev yapan uzmanların eğitimi,

Medya mensuplarının eğitimi,

Yerel Yönetimlere bağlı eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında çalışanların eğitimi,

Üniversitelerde ders programlarına şiddet konusunun dâhil edilmesi, ders işlenirken şiddeti önleyici yaklaşımların benimsenmesine yönelik bir program izlenmesi,

2.4.1.2. Şiddetin Toplumsal Taraflarına Yönelik Eğitim:

Şiddet Uygulayıcıların Eğitimi: Şiddet konusu ile ilgili olarak yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, şiddetle karşılaşma riski yüksek bireyler ve gruplarla birebir çalışanların da şiddet uygulama konusunda potansiyel oluşturdukları, risk altında oldukları tespit edilmiş olduğu için yukarıda adı geçen kurumlarda hizmet veren ve hizmet içi eğitim alacak personelin eğitimi de bu maddeye girmektedir. Bunun dışında anne ve babalar başta olmak üzere aile bireylerinin eğitimi de çok önemlidir.

Mağdurların Eğitimi ve Rehabilitasyonu: Şiddetle karşılaşma olasılığı yüksek olan ya da şiddete maruz kalmış kişi ve gruplara yönelik koruyucu ve destekleyici eğitim de önemlidir. Bu tür eğitimin verilmesi gerekenlerin listesi aşağıda verilmiştir:

- Çocuk ve ergenler (evde, okulda, işte, sokakta, bakım kurumlarında...)
- Kadınlar (evde, okulda, işte, sokakta, bakım kurumlarında...)
- Yaşlılar (evde, işte, sokakta, bakım kurumlarında...)

- Özürlüler (evde, okulda, işte, sokakta, bakım kurumlarında...)
- Göç topluluklarını oluşturan bireyler
- Terörle karşı karşıya kalan birey ve gruplar
- Tutuklu ve suçlular

2.4.1.3. Kitlesele Eğitim

Toplumun pek çok katmanında geniş kapsamlı ve kitleleri içeren eğitimi kitlesele eğitim olarak adlandırmak mümkündür. Yukarıda adı geçen tüm kurumlar kitlesele eğitimden de sorumludur. Medya Kuruluşları, Yerel yönetimler, İlk, orta ve yüksek öğretim kurumları, Sağlık Bakanlığı, Yerel Yönetimler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, bazı Kurum ve Merkezler ya da Sivil Toplum Kuruluşları tarafından düzenlenecek toplantılar, konferanslar, küçük grup çalışmaları ve ana baba okulları şeklindeki etkinlikler aracılığıyla bilgilendirici, yönlendirici, duyarlılık artırıcı, farkındalık kazandırıcı kitlesele eğitim verilebilir.

Din görevlilerinin (imam, hatip, vaiz, müftü) camilerdeki hutbe ve vaazlarında şiddet konusuna yer vermeleri suretiyle,

Türk Silahlı Kuvvetleri askerlik görevini yapan er ve erbaşılar ile hizmet veren personele kitlesele eğitim verilebilir.

Bu eğitimler, uzmanlık alanı şiddete yönelik araştırmalar ve bilimsel çalışmalar, uygulama ve deneyim yönünden şiddet içeren konularda yeterliliği olan uzmanlar tarafından gerçekleştirilebilir. Bu uzmanlar, değişik kurumlarda yetiştirilebilir. Çeşitli kamu kurum ve kuruluşları bu uzmanların yetişmesinde destek vermelidir. Bu kararlar daha sonra Başbakanlık Genelgesi (2006/17) olarak 4 Temmuz 2006 tarihinde 26218 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmış ve ilgili tüm kurum ve kuruluşlara gönderilmiştir.

Okullarda şiddetin önlenmesi ve şiddetle mücadele için yerel ortaklıklar konusunda Avrupa Konseyi Merkezi Strasbourg, Fransa'da 2-4 Aralık 2002 tarihlerinde, Avrupa Yerel ve Bölgesel Yetkililer Kongresi, Gençlik ve Spor Müdürlüğü ile Okul, Okul Dışı ve Yüksek Öğretim Müdürlüğü tarafından bir konferans düzenlenmiştir. Bu konferans Avrupa Konseyinin “ Demokratik Bir Toplumda Gündelik Yaşamda Şiddete Tepkiler” konulu entegre projesi (2002–2004) çerçevesinde düzenlenmiştir. Konferans sonunda kabul edilen sonuç bildirgesinde 26 madde yer almaktadır. Özetle;

Madde 9. Okulda şiddet yeni bir olgu değildir ancak son yıllarda özellikle okulların genelde toplumu, özelde okulların içinde yer aldığı yerel toplumları etkileyen zorluk ve gerilimlerden uzak tutamamaları nedeniyle, şiddetin içeriğinin kayda değer bir biçimde değiştiği görülmektedir.

Madde 10. Okulda şiddet birbirinden farklılık gösteren değişik biçimlerde ortaya çıkmaktadır; bunlar önemsiz, küçük olaylar ya da ciddi olaylar olabilir, ancak hepsiyle uygun biçimde ilgilenilmelidir.

Madde 13. Okulda şiddet kısmen dışarıdan kaynaklanan bir olgu olduğundan tüm eğilimler, özellikle önlemeye yönelik olanlar, sadece eğitim sisteminin farklı bileşenlerini değil yerel toplumun tüm aktörlerini de bir araya getirmelidir.

Madde 18. Doğal olarak ulusal, bölgesel ve yerel durumlardan oluşan çeşitli unsurlar dikkate alınmalıdır.

- Tüm biçimleriyle okul; öğretmenler, idareciler,
- Yerel ve bölgesel yetkililer,
- Tüm gençlik örgütleri,
- STK'lar,
- Sosyal, ekonomik ve politik çerceler,
- Medya,
- Toplumsal araştırmalarla ilgili akademik ve özel kuruluşların temsilcileri,

- Eğitim, gençlik, kültür, sosyal ve ekonomik konular, sağlık, adalet ve kamu düzeni, bölgesel planlama ve şehircilikle ilgili ulusal kurumlar ile özellikle bunların yerel düzeyde karar alma yetkisine sahip birimleri,

Madde 19. Genellikle şiddet eylemleri ortaya çıktıktan sonra müdahale etmeye yönelik stratejiler geliştirme eğilimi olduğu açıktır ancak gelecekte ciddi olaylar meydana gelmeden ya da daha zararsız ama tekrar edebilir olayları önlemeye dayalı girişimler oluşturmak daha uygun olacaktır.

Madde 22. Erken uyarı sistemleri oluşturmak uygun olacaktır.

Madde 24. Şiddete neden olabilecek bir olgu belirdiğinde ya da şiddet olayları gözlemlendiğinde acil müdahale yapılmalıdır.

Madde 26. Uzlaşma önlemleri geliştirmek önleme stratejilerinin merkezinde yer almaktadır.

Tavsiye kararlarından ise dikkat çekici olan birkaç tanesi şöyledir:

- Uzun vadeli önleme çalışmalarının geliştirilmesi için Avrupa Konseyine üye devletler ile Avrupa kültürel şartını imzalayan devletlerin uygun bir bağlam yaratmaya dikkat etmeleri,
- Eğitim personelinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine okulda şiddetin önlenmesini dahil etmeleri
- Yerel ve bölgesel mercilerin farklı birimlerini okulda şiddetin önlenmesi ile ilgili farklı stratejiler oluşturmaya katkıda bulunmalarını teşvik etmek,
- Maddi ve finansman yönünde de önleme stratejileri geliştirmeyi desteklemeleri,
- Deneyimlerin paylaşılmasını ve iyi örneklerin yayılmasını teşvik etmeleri,
- Okullardaki aktörlerin görev ve sorumluluklarının birbirinden ayrılmasını sağlayarak okullarda uygun bir atmosferin oluşturulması için okulların gerekli önlemleri almaları,
- Okulların kendilerini içinde buldukları topluma açmaları,

- Gençlik örgütlerinin deneyim ve becerileriyle şiddeti önleme işine katkıda bulunmaları,
- Eğitim ve bilinçlendirme faaliyetlerini desteklemeleri,
- Gençlik politikaları geliştirmeye çabalamaları,
- Avrupa Konseyinin alınan kararlar doğrultusunda önleme stratejileri ile ilgili kitapçık hazırlaması, eğitim modüllerinin tamamlanması, hali hazırdaki mevcut çalışmaların devam ettirilmesi, bölgesel ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurularak etkinliklerin düzenlenmesi,
- Özellikle okullarda şiddetin nedenlerinin analiz edilmesi ve uygulama sonuçlarının yaygınlaştırılması için uluslar arası kuruluşlarla (UNESCO ve UNICEF gibi) ilişkilerin güçlendirilmesi tavsiye edilmiştir (digm.meb.gov.tr/belge/AK_OkulSiddetOnleme.htm).

2.4.2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okullarda Şiddeti Önleme İle İlgili Çalışmaları

2006 yılında okullarda yaşanan şiddet olaylarının, yazılı ve görsel medyada sürekli yer alması, uzmanların konunun önemine dikkat çekmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nı acilen önlem almaya çağırması sonucunda, MEB, ilk olarak 28-31 Mart 2006 yılında İstanbul'da uluslararası katılımlı 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler sempozyumu düzenlemiştir. Sempozyum süresince akademisyen ve araştırmacılar konuyla ilgili bilimsel araştırmalarını aktarmışlar, şiddetin tanımını, şiddetin türlerini, şiddetin nedenlerini ve sonuçlarını, ortaya koymuşlardır. Son gün yapılan grup çalışmalarında, okul ve çevresinde şiddeti önlemek için doğrudan öğrencilere yönelik izlenmesi gereken stratejiler, okul yönetimi ve öğretmenlere ilişkin izlenmesi gereken stratejiler, aile ve toplum düzeyinde izlenecek stratejiler, kamu kurum ve kuruluşlarının merkez ve yerel düzeyde izlenmesi gereken stratejiler geliştirilmiştir.

2006 yılı Mayıs ayında "Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Çalıştayı" yapılmıştır; Söz konusu çalıştay ile eğitim ortamlarında şiddet olgusuna yönelik olarak ne gibi çalışmaların gerçekleştirilebileceğinin birimler

tarafından dile getirilmesi, kurumların üzerlerine düşen görevlerin sınırları ve içeriklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2006 yılı Ağustos ayında "Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı Sektör Toplantısı" yapılmıştır; 40'dan fazla kamu kurum ve kuruluşunun katılımıyla gerçekleştirilen çalıştay sonucunda, "Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı (2006-2011+)" ile merkezi ve yerel düzeyde gerçekleştirilmesi gereken çalışmalar belirlenmiştir.

31 Ekim 2006'da İstanbul'da "Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı (2006-2011+)"nın medyaya tanıtımı ve medyaya düşen görev ve sorumluluklara ilişkin medya temsilcileri ile toplantı yapılmıştır. Dokuz akademisyenden oluşan "Danışma Kurulu", çok sektörlü şube müdürleri ve uzmanlardan oluşan "Teknik Ekip" ve karar vericilerden oluşan "Üst Kurul" oluşturulmuştur. İllerde vali yardımcılarının başkanlığında il yürütme kurulları oluşturularak il eylem planları doğrultusunda önleme odaklı faaliyetler gerçekleştirmek üzere şu çalışmalar yapılmıştır:

- a) Çocuk ve gençlerimizin de görüşleri alınarak 6 farklı şekilde tasarlanan kap kâğıtları, 4.500.000 adet çoğaltılmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Bu kap kâğıtları aracılığı ile şiddeti önleme sürecinde çocukların kazanmaları gereken temel yaşam becerilerine ilişkin mesajlar verilmiştir.
- b) Beş müdahale alanını açıklayan ve süre içerisinde yapılması gerekenlerin haritalandırılmasına olanak tanıyan 40.000 Özet Plan Posterleri okul müdürlüklerine dağıtılmıştır. Bu çalışma ile tüm okul personelinin yıl içerisinde yapacaklarını net bir şekilde görmesi ve bu doğrultuda ilgili personelin üzerine düşen görev doğrultusunda harekete geçmesinin sağlanması amaçlanmıştır.
- c) TV spotları hazırlanmış, medyaya kuruluşlarına, illere ve rehberlik ve araştırma merkezlerine dağıtılmıştır.
- d) 2006 yılı Nisan ayından bu yana "Vak'a Analiz Formu" ile ülke genelinde okullardaki olaylar izlenmektedir.

e) 2007 yılı Nisan ayında Milli Eğitim Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı (Emniyet Genel Müdürlüğü) iş birliğinde, 12 ilin millî eğitim müdürlerinin ve emniyet müdürlerinin katılımı ile "Güvenli Eğitim Ortamlarının Sağlanması Çalıştay" düzenlenmiştir.

f) 2007 yılı Eylül ayında Milli Eğitim Bakanlığı ile İçişleri Bakanlığı (Emniyet Genel Müdürlüğü) arasında "Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin Artırılmasına İlişkin İşbirliği Protokolü" imzalanmıştır. Söz konusu protokol ile ilgili olarak yayınlanan 2007/72 numaralı Genelge kapsamında, millî eğitim müdürlüklerinin, eğitim kurumlarının ve personelinin görev ve sorumlulukları belirtilmiştir.

g) 2009/09 numaralı "Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması" konulu Genelge ile eylem planı çerçevesinde oluşturulan il yürütme kurullarının çalışmalarını izlemek ve değerlendirmek amacıyla raporlama formatı oluşturulmuştur.

h) Çocuk ve gençlerin risklerden korunması 2007-2008 Ülke Raporu tamamlanmıştır. Bu çerçevede, Türkiye genelinde iller bazında yapılan eğitimlerden toplam 4.936.297 öğrenci, 2.086.204 veli ve 318.450 öğretmen faydalanmıştır. Bakanlık tarafından, çocuk ve gençlerin her türlü riskten korunmasını sağlamak adına önleme çalışmaları planlanmakta ve koordine edilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olup uygulamaları halen sürmekte olan önleme programlar ise şöyledir:

a) Hayata Sahip Çıkmak Programı: Çocukların yaşam becerilerini güçlendirme çalışmaları kapsamında 10-14 yaş grubu öğrencilere yönelik "Hayata Sahip Çıkmak Programı" hazırlanmış ve uygulamalar başlatılmıştır. Söz konusu program ile çocuklara temel yaşam becerilerini kazandırmak ve bu doğrultuda çocukların madde kullanımına ya da diğer riskli durumlara yönelik baş etme yöntemlerini içselleştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Program, rehber öğretmenlerin koordinatörlüğünde sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır.

b) 7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı: 2006-2010 TC. Hükümeti - Unicef Ülke Programı kapsamında, 7-19 yaş grubu içerisinde çocuğu olan anne babalara yönelik sekiz haftalık bir program geliştirilmiştir. Aile eğitimi programı, anne babaların

çocuklarını daha yakından tanımalarına destek olmak, olumlu davranış kazandırma yöntemlerini öğrenmelerini sağlamak, riskleri tanıyarak uygun tedbirleri almalarına olanak tanımak, uygun ebeveyn tutum ve tavırlarını fark ettirmek ve sağlıklı bir şekilde geleceği planlama yollarını içselleştirmelerine katkı sağlamak amaçlarıyla hazırlanmıştır. Genel anlamda, hem olası riskleri/çözüm önerilerini önceden ortaya koyabilmek hem de "Çocuğumu Daha İyi Nasıl Yetiştirebilirim?" sorusuna aile açısından sağlıklı bir yanıt verebilmek için geliştirilmiş bir programdır. 2007 yılı Ağustos ayından bu yana 7-19 yaş Aile Eğitim Programı eğitimlerine 15.000 ebeveyn katılmıştır.

c) Yaşam Becerileri Eğitimi Programı: Bu program, 10-19 yaş arasında olan çocuk ve ergenlere yönelik olarak geliştirilmiş olup yaşam becerilerini bir bütün olarak ele almaktadır. Söz konusu programa ilişkin Ankara, İzmir ve Denizli'de pilot eğitimler düzenlenmiştir. Düzenlenen eğitimler aracılığı ile çocuk ve gençlerden oluşan akran eğitimcileri ve rehber öğretmenler ile sosyal hizmet personelinde oluşan akran eğitimcisi danışmanları yetiştirilmiştir. Bu çalışma, SHÇEK iş birliğinde sürdürülmektedir.

Çocuğa yönelik şiddeti engelleyecek toplumsal bir bilinç oluşturulması yönünde Milli Eğitim Bakanlığı (İlköğretim Genel Müdürlüğü) ile Ankara Barosu iş birliğinde "Şiddetin Önlenmesi İçin Çocuk Hakları Konusunda Bilinç Kazandırılmasına Yönelik İşbirliği Protokolü" imzalanmış olup ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler ile velilere yönelik çeşitli eğitim faaliyetleri yürütülmektedir.

Anne-Baba Çocuk Eğitimi Projesi kapsamında özellikle aile içi şiddetin önlenmesini de içeren başta genç kız ve kadınlar olmak üzere tüm aile fertlerine eğitim verilmektedir. Öğretmen ve yöneticilere "Eğitim Ortamında Şiddetin Önlenmesi", "Aile, Toplum ve Eğitim Kurumlarında Suç ve Şiddeti Önleme" vb. konularda seminerler düzenlenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim teknolojileri Genel Müdürlüğünce 2004-2009 yılları arasında, "Çocuklara Yönelik Şiddeti Önleme", "Çocuklara ve Ailelere

Sağlıklı İletişim ve Uzlaş Kültürü Kazandırma", "Şiddeti Önleme Noktasında Çocuklara, Ailelere ve Öğretmenlere Rehber Olma" amacıyla programlar hazırlanmıştır. Söz konusu programlar Türkiye Radyo ve Televizyon (TRT) Kurumuna yayınlanmak üzere gönderilmiş, ayrıca CD ortamında çoğaltılarak öğretim kurumları rehberlik araştırma merkezleri ve Bakanlık internet sitesi üzerinden yayın yapan "İnternet Radyo TV" aracılığıyla da hedef kitleye ulaştırılmıştır.

Haftalık ders saatleri ve müfredat programlarında yapılan düzenlemeler ise şöyledir:

a) 14.07.2005 tarihli ve 192 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı'yla kabul edilen İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi'nde, rehberlik ve sosyal etkinlikler için birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar zorunlu bir ders saati ayrılmıştır.

b) İlköğretim okulları için başta Türkçe, fen ve teknoloji, matematik, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin öğretim programları olmak üzere bütün ilköğretim programları yenilenmiştir. Yenilenen 1-8'inci sınıflara ait söz konusu programları geliştirme sürecinde sekiz ara disiplin alanına da yer verilmiştir. Bu ara disiplin alanlarından biri de "Rehberlik ve Psikolojik Danışma"dır. Bu alana ait kazanımlar, ilköğretim düzeyinde yer alan zorunlu derslere ait öğretim programlarının kazanımları ile eşleştirilmiştir. Böylece rehberlik ve psikolojik danışmanın temel kazanımları uygulama boyutunda bir sürece yayılmış ve bütün öğretmenlerin görev alanı kapsamına alınmıştır. Söz konusu ara disiplin alanında "kızgınlık ve öfke gibi duygularını uygun şekilde ifade etme, bu duygularla başa çıkma, farklılıklara saygı, problemlere değişik çözüm yolları üretme vb." kazanımlar 1 -8'inci sınıflarda sarmal bir yapıda ağırlıklı olarak ele alınmaktadır.

c) Öğretmenlerin okul PDR programı çerçevesinde yürüteceği rehberlik görevlerinin yanında, özellikle İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi'nde yer alan zorunlu rehberlik saatlerinde, sınıf rehber öğretmenlerinin yapması gereken birtakım rehberlik etkinlikleri ve çalışmaları da bulunmaktadır. Bu nedenle ilköğretim ve ortaöğretimde sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik saatinde uygulayabilecekleri rehberlik saati programını geliştirmek amacıyla oluşturulan komisyon tarafından hazırlanan "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı"

02.08.2006 tarih ve 329 sayılı talim ve terbiye Kurulu Kararı ile kabul edilmiştir. Bu programın içinde yer alan yeterlilik alanları ile öğrencilerin;

- Okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamaları, potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırmaları,
- Kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri,
- Başkalarını anlamaları, kabul etmeleri ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirmeleri,
- Toplumla karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirmeleri,
- Hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri,
- Eğitsel ve mesleki kararlar için gerekli olgunluğa ulaşmaları amaçlanmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programında, 12 yıla yayılarak sarmal bir yapıda ağırlıklı olarak yer alan sorun çözme, çatışma çözme, akran zorbalığı, şiddet, öfke vb. kazanımlar ile bu kazanımları gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanan etkinlikler toplumun psikososyal ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet etmesi hedeflenmiştir.

ç) Ortaöğretim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının "Hz. Muhammed, din-kültür ve medeniyet, din ve laiklik ile ahlak ve değerler" öğrenme alanlarında ve seçmeli ders olarak okutulan Sosyal Etkinlik Dersi Öğretim Programı'nın "sosyal duyarlılık" öğrenme alanında şiddete karşı çıkan davranış modellerini benimsetmeye yönelik kazanımlara yer verilmiştir (www2.tbmm.gov.tr/d23/7/7-9230c.pdf).

2.4.3. Diğer Önleme ve Müdahale Programları

Şiddeti önlemeye yönelik programların birçoğu, şiddet riskini artıracak “risk faktörlerini” ve riski azaltacak “koruyucu faktörlerini” tanımlamaya çalışmaktadır. Son yıllarda şiddeti önlemeye yönelik çabalar belirli risk faktörlerini azaltıp koruyucu faktörleri artırmayı amaçlamaktadır. Erken saldırgan davranışlar, düşük özenetim, zayıf sorun çözme yetenekleri veya belirgin aile problemleri gibi risk faktörlerinin varlığı nedeniyle risk altında görülen bazı çocuk ve gençlerin bu programlara katılımı teşvik edilmektedir. Çocuk ve gençlerde şiddeti önlemeye

yönelik bir başka yaklaşım ise sağlıklı gelişimin önemini vurgulamaktadır. Gelişim yaklaşımı; belirli risk faktörlerine yoğunlaşp bunların nasıl azaltılacağı yerine, çocuk ve gençlerin sağlıklı ve başarılı birer yetişkin olabilme kapasitelerini artırıp çeşitli yetiler geliştirmelerine ve topluma dâhil olup destek alabilmelerine odaklanmıştır. Gelişim programları bütün çocuk ve gençleri kapsamaktadır.

Şiddeti önlemeye ilişkin bireysel düzeydeki programlardan/müdahalelerden bazıları: okul öncesinde eğitimin kalitesinin artırılması, okul temelli sosyal gelişim programları (duygusal ve sosyal becerilerin öğretilmesi), yaşam becerileri eğitimi, risk altındaki orta öğretim öğrencilerinin eğitimlerine devam etmelerine yönelik teşvikler, eğitimin kalitesinin artırılması, doğum öncesi ve sonrası hizmetlere erişimin artırılması, çocukken istismar edilen ya da kötüye kullanılan mağdurlar için tedavi programları ve hizmetler, şiddete tanık olan çocuklar için hizmetler, çocuğun kötüye kullanılmasını önleyici okul temelli programlardır.

Şiddeti önlemeye ilişkin ilişki düzeyindeki programlardan bazıları: Ev ziyaretleri, aile eğitimleri, aile terapisi gibi aile katılımını güçlendiren ev-okul ortaklığı programlarıdır.

Şiddeti önlemeye ilişkin toplum düzeyindeki programlardan bazıları: çocuğun kötüye kullanımı konusunda sağlık çalışanlarınca yapılan taramalar, okul sonrası etkinlikleri içeren boş zamanları değerlendirici programlar, sağlık çalışanlarının, çocuk istismarını tespit ve rapor etme, risk altındaki gençlerle cinsel şiddet mağduru gençleri tespit ve sevk etme, fiziksel ve cinsel şiddet gören kadınları ve istismar edilen yaşlıları tespit ve sevk etme konularında eğitim almaları, çocuk istismarına ilişkin farkındalığın artırılmasına yönelik eğitim ve önleme kampanyaları, şiddetin önlenmesine yönelik müdahalelerin koordine edilmesi, illegal silah satışının önlenmesi, silah satışlarının sınırlandırılması, gençler arası şiddet, eşe yönelik şiddet ve yaşlıya yönelik şiddet konularında farkındalığı arttırmaya yönelik önleme ve eğitim kampanyalarıdır,

Şiddeti önlemeye ilişkin sosyal yapı düzeyindeki programlardan bazıları: Medya şiddetinin azaltılması, sosyalleşmeye yönelik normların geliştirilmesi konusunda toplumu bilgilendiren kampanyalar, emniyet ve adalet sistemlerinin güçlendirilmesi, yoksulluğun ve gelir eşitsizliğinin azaltılması, işsizler için meslek yaratma programları, çocuk ve yetişkinlere yönelik şiddet ve istismarı besleyen kültürel normların değiştirilmesidir.

Antisosyal çocuklarla için yapılan iyileştirme çalışmaları vardır. Bunlar, bireysel psikoterapiler, grup terapileri, davranış terapileri, problem-çözme becerileri eğitimi, ilaç tedavileri, aile odaklı tedaviler bunlar aile terapileri ve aile yönetimi eğitimi, toplum temelli tedaviler, sosyal beceri eğitimi, bilişsel temelli tedaviler, okul temelli tedaviler, oyun terapileridir. Terapilerde kullanılan teknikler:

Operant Koşullanma Teknikleri: Yaygın olarak kullanılan tekniklerden biridir. Pozitif pekiştireçlerin yönetimine dayanarak uygun davranışı artırmak amacını taşır. Pozitif pekiştireçler genellikle övgü, diğerlerinin dikkatini çekme, ayrıcalık ve somut ödüllerdir (Kazdin, 1987). Burada önemli olan hedeflenen davranışı çok dikkatli belirlemek ve önlemeye yönelik çalışmaktır.

Çok Yönlü Operant Koşullanma Programları: Birkaç pekiştirme ve cezalandırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla davranış değiştirmeyi amaçlar. Birkaç farklı oturumda gerçekleştirilebilir; özel ev tarzı etkinlikleri, psikiyatrik hastaneler, okullar, büyük topluluklar. Bu programlar, birçok kişinin katılımını ve işbirliğini gerektirmektedir. Program yürütülürken ev takip edilmekte, self-report ve kayıt yöntemleri kullanılmaktadır (Stumphauzer, 1979; Akt.Morris ve Kratochwill, 1991:185).

Ceza Teknikleri: Antisosyal davranışı ortadan kaldırmak ya da bastırmak için kullanılmaktadır. Pekiştirmelerin geri çekilmesiyle olur. Bu yöntemleri uygularken istenmeyen davranışın artmasına kolaylık sağlamamak gereklidir (Morris ve Kratochwill, 1991:183).

Sosyal Beceri Eğitimi: Çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere uygulanabilir. Sosyal ilişkileri etkileyen sözel ve sözel olmayan davranışlar üzerine odaklanır. Birtakım iletişim becerileri öğretilir. Model alma, pratik yapma, geribildirim, sosyal pekiştirme verilir. Konuşmaya girişme, rica etme özür dileme, göz kontağı kurma, dinleme, cevap verme gibi temel şeyler üzerinde durulur (Spence ve Marziller, 1981, Akt.Morris ve Kratochwill, 1991:189).

Aile Temelli Tedaviler:

Aile Yönetimi Eğitimi: Ailelerin çocuklarıyla nasıl iletişim kuracaklarının eğitimi verilmektedir. Amaç, aile içi ilişkileri geliştirmektir. İlk olarak; evde birkaç prosedür tamamlanmasıyla doğrudan ailelere yol gösterilir. İkinci olarak; aileler problem davranışı belirleme, teşhis etme ve gözlemleme eğitilirler. Üçüncü olarak; oturumlar sosyal öğrenme kurallarını ve prosedürlerini kapsar. Dördüncü olarak; pratikte bu tekniklerin nasıl uygulandığını görme ve gözden geçirme fırsatı ailelere verilir (.Morris ve Kratochwill, 1991:192).

İşlevsel Aile Terapisi: Bu tedavinin amacı; daha uyumlu daha işlevsel aile ilişkileri için iletişim ve etkileşim örüntülerini değiştirmektir. Aile üyeleri arasında pozitif pekiştirme, açık iletişim oluşturma, birbirine destek, yardım, tartışmayı yapılandırma, çözüm üretme gibi amaçları vardır (Alexandar ve Parsons, 1982).

Bilişsel Temelli Tedavi:

Problem Çözme Eğitimi: Kişilerarası ilişkileri geliştirmek amaçlıdır. “Çocuk duruma nasıl bakıyor?” sorusuna odaklanır. Çocuk, kişilerarası problemleri çözmeye adım adım yaklaşır. Tedavi, yapılandırılmış akademik aktiviteleri ve hikayeleri kullanır. Terapist tedavide aktif rol oynar. Son olarak, modelleme, pratik, rol oynama ve cezalandırma, birçok yöntem birlikte kullanılır (Spivack ve Shure, 1977; Akt.Morris ve Kratochwill, 1991:199).

Goldstein’in saldırganlığı azaltma programı, 93 tane alıştırma, güncelleştirilmiş ve yeni materyal ve prosedürleri içeren bir kılavuzda sahiptir. 3 alanda gruplanan 10 kurs programından oluşmaktadır: saldırganlığı kesmek, stresi

azaltmak, önyargıyı azaltmak. Bu program, orta ve lise öğrencileri için tasarlanmıştır. 93 alıştırma, oyun, rol oynama, okuma ve yazma, çizim, beyin fırtınası, grup tartışmaları, rahatlama, teyp kaydı, fotoğraf ve diğer aktiviteleri kapsamaktadır. Ayrıca davranış yönetimi, değerlendirme, motivasyon, transfer ve becerilerin korunması da içerikte yer almaktadır (Goldenstein, 1998:33).

ACCESS= Etkili sosyal beceriler ve iletişim için ergen müfredatı. Akran becerileri, yetişkin eğitimi, kendi kendini yönetim becerileri öğretmektedir. Öğretmenler tarafından belirlenen 30 tane sosyal beceriden oluşmaktadır. Rol oynama senaryoları içeren öğrenci çalışma rehberi, ayırt edici alıştırmalar, geribildirimler için öğrenci rapor formları, motivasyon, davranış yönetimi, genellenebilir stratejiler ile ilgili öneriler bulunmaktadır (Walker, Todis ve Horton, 1988).

Goldstein ve arkadaşları (1988) tarafından “Sosyal Beceri Eğitim Programı” çocukların ailelerine ve öğretmenlerine uygulanmıştır. Sosyal becerilerin, pozitif davranışı, akademik başarıyı ve okul güvenliğini ilerleteceğinden yola çıkarak 6 oturumda verilmesi planlanmıştır Bunlar; 1.oturum: dinleme, insanlarla tanışma, diğerlerini tanıştırma, konuşmaya başlama, konuşma boyunca dinleme, konuşmayı sona erdirmeye, mevcut bir aktiviteye katılma. 2.oturum: uygun sorular sorma, favori sorular sorma, akranlardan yardım isteme, yetişkinlerden yardım isteme, yönergeleri takip etme. 3.oturum: paylaşma, beden dilini yorumlamak, bir oyunu başarıyla oynama. 4.oturum: tüm aktiviteleri diğerlerine önerme, işbirlikli çalışma, yardım önerme. 5.oturum: teşekkür etme, iyi dileklerini sunmak, iyi dilekleri kabul etmek, kendini ödüllendirme. 6.oturum: özür dileme, davranışlarının diğerleri üzerindeki etkisini anlayabilme, diğerlerinin davranışlarının benim üzerindeki etkisini anlayabilme ile ilgilidir.

Duygusal ve davranışsal zorluğu olan çocuklar için sosyal beceri değerlerini artırmak üzere oturumlar planlanmıştır. Bunlar, çevre ile ilgili sosyal beceriler; eğitim ortamını oluşturma (yapılandırma ve çalışma yeri, örneğin; dinleme, talimatları izleme, uygun çalışma alışkanlıklarını vb.), sosyal etkileşim becerileri;

pozitif sosyal etkileşim, örneğin; konuşmaya başlama ve devam ettirme, diğerlerini takdir etme, çatışma çözme gibi.

Karakter eğitim programları, sorumluluk, dürüstlük, saygı, oto kontrol, tolerans, işbirliği, vatandaşlık ve yurtseverlik gibi becerileri kapsamaktadır. Program, “Öğrenciler, yaygın bir biçimde kişisel güçleri için savaşıyorlar. Tüm ekonomik ve kültürel tabakalar içinden öğrenciler, geçmişleri ve otomatik düşüncelerde negatif mesajların yaratıldığı mevcut deneyimler ile ilgilenmekte zorluk çekmektedirler. Bu düşünceler sıklıkla onların öğrenme becerilerini, iyiye gitmelerini ve başarılarını baltalamaktadır “ben yeterince iyi değilim”, “sevgi dolu, güvenli değilim” gibi. Bu negatif düşünceler ve duyguların, karakter ve kişisel güç inşa eden yeni yaşam becerileriyle yer değiştirmeleri gerekmektedir” temel düşüncesine dayanır. Bu eğitim programı 4 kısımdan oluşmaktadır. İçeriğinde ise; bilişsel-duygusal-davranışsal video kullanımlı müfredat, öfke yönetimi, öz saygıyı güçlendirmek, farkındalık, değişmeye isteklilik, negatifi silmek, yeni yaşam becerilerinin kullanımı yer almaktadır (Yung ve Hammond, 1994:170).

Şiddet, ABD de salgın hastalık boyutlarına eriştiğinde, günlük tehdit haline gelen bu problem ve okul şiddetini önleme ele alınmıştır. Okul temelli beceri eğitimi programları, okul şiddetini önlemeyi 4 yaklaşımda ele almaktadır: eğitimsel, çevresel-teknolojik, yasalar ve üçü bir arada. Programlar ayrıca risk etmenlerini de örneğin, madde kullanımı, alkol, silah, bıçak vb. kullanımı içermektedir. Eğitimsel yaklaşım, akran eğitimi ve mentor programlarını kapsamaktadır. Mentor programı içeriğinde, liderlik becerileri, yerel konuşma, silahlar, madde, alkol ve şiddetli aile geçimsizliği konularında katılımcılara bilgi verilir. New York şehrindeki en büyük ve en iyi belgelendirilmiş şiddeti önleme için okul temelli eğitim programı, “ Resolving Conflict Creatively Programme” dır. Bu program, çatışma çözümlerini ve gruplararası ilişkileri vurgulamaktadır. Bu programın ilk stratejisi, çatışma çözümü metotlarında, öğretmenlerin, idarecilerin, okul personelinin ve ailelerin profesyonel gelişimlerini sağlamaktır. Bu program, bir kurs düzenlemeyi ve çatışma çözümlerinde öğretmenlere müfredat önermektedir. Sınıfta danışmanlık, ailelerle workshop çalışması, öğrenci-akran arabuluculuk programlarını da ele almaktadır. Bu

programlar, öğretmenler tarafından kabul edilmeli, bir okul rutini olmalıdır (Jeffrey ve diğerleri, 1994:310).

Ergenler için Şiddeti Önleme Müfredatı (Violence Prevention Curriculum for Adolescents) adında başka bir program daha Deborah Prothrow-Stith, MD, Boston, Mass Eğitim Geliştirme Merkezi işbirliği ile geliştirilmiştir. Şiddet davranışını uygulayan ergenlere uygulanmıştır. Şiddeti uygulayan öğrencilerin analizi yapılarak, potansiyel kayıpları ve kazançları tartışarak kavga etmenin alternatiflerini gösterilmiş, rol oynama ile çatışma çözümlerinin pratik olarak öğrenilmesi amaçlanmıştır. Bu müfredat, daha çok kişilerarası şiddetle ilgilendiğinden Ulusal Araştırma Konseyi tarafından okullarda uygulanmak için çok yeterli bulunmamıştır. Programın değerlendirme sonuçları liselerde saldırgan davranışları azaltmaya yardımcı bir yaklaşım konusunda yeterince ikna edici bulunmamıştır (Reis ve Roth, 1993;Akt: Jeffrey ve diğerleri, 1994:311).

Ögel ve arkadaşları, 2004 yılında İstanbul'daki okullarda suç ve şiddeti önleme kapsamında ilk olarak öğretmenler, idareciler ve toplumda duyarlılık oluşturmaya yönelik bir duyarlılık oluşturma çalışması yapmıştır. Proje kapsamında, bir kitapçık hazırlanmıştır. Kitapçıkta, 12 ana konu ve aile broşürü bulunmaktadır. Konular; İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı, suç ve şiddet, şiddet ve psikososyal gelişim, güvenli okul, erken tanıma ve uyarı işaretleri, önleme, suç ve şiddete eğilimli çocuklarla mücadele, okulda öğretmen ve idareci eğitimi, çeteler, ilişkide şiddet, zorbaca davranışlar ve aileye öneriler broşürüdür. Uygulamada, rehber öğretmenlere eğitim verilmiş; rehber öğretmenlerin kendi bölgelerindeki diğer öğretmenleri eğitmesi beklenmiştir. Sonuçta, olumlu tepkiler görülmüş, projeye katılım ve istek artmıştır (Ögel ve ark., 2004:70).

2.5. Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme İle İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Öner Koruklu (1998), arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencilerinde çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Deney grubunda bulunan 6.,7.,8. sınıf öğrencilerine arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri kazandırma eğitimi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, programın uygulandığı deney grubunun, uygulama yapılmayan kontrol grubuna oranla saldırgan davranışlarında azalma, problem çözme davranışlarında ise artma olduğunu saptamıştır.

Uysal (2003), okul sağlığı hizmetlerine yönelik ilköğretim öğrenci grubu için “Student Against Violence Everywhere” adlı ABD de uygulanan bir programı, Şiddete Karşı Eğitim Programı (ŞKEP) olarak adapte etmiş ve öğrencilerin şiddet davranışları üzerindeki etkisine bakmıştır. Araştırma, 13-14 yaş grubu çocuklarla yapılmış yarı-deneysel bir araştırmadır. Öntest-sontest kontrol gruplu gerçek bir deneme modeli olup, ölçme aracı olarak şiddet eğilim ölçeği, şiddet davranış sıklığı ölçeği, öğretmen görüşme rehberi, şiddet davranış gözlem rehberi, öğrencilerin çatışma çözümü yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik senaryo kullanılmıştır. 42 öğrenci ile deney grubu, 36 öğrenci ile kontrol grubu oluşturulmuştur. Program, deney grubu öğrencilerine haftada iki ders saati olmak üzere beş hafta boyunca uygulanmıştır. İş ve teknik sınıflarında poster, afiş hazırlama gibi grup çalışmaları yapılmıştır. Bunlar daha sonra sergilenmiştir. Konuyla ilgili olarak, beyin fırtınası, rol yapma, grup çalışması, birlikte öğrenme ve sınıf içi tartışmalar yapılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, eğitim sonrasında deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme puanlarının yükseldiği, şiddet eğilim puanlarının azaldığı görülmüştür. Eğitim sonrasında, deney grubu öğrencilerinin şiddet davranış puanlarında, eğitim öncesine göre anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, öğretmen gözlemlerinde belirgin bir azalmanın olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerde konuya duyarlılık gelişmiş, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bir farklılık görülmeye başlanmıştır.

Cenkseven'in (2003) yaptığı deneysel çalışmada, bilişsel davranışsal yaklaşım temel alınarak hazırlanan öfke yönetimi becerileri programının, ergenlerin öfke ve saldırganlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Öfke düzeyi yüksek olan ergenler üzerinde yapılan bu araştırmanın deney ve kontrol grupları 13'er kişiden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak "Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı Ölçeği" ve "Saldırganlık Envanteri" ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümünde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm -içe yönelik öfke dışında- sürekli öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol ve saldırganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Deney grubuna dört ay sonra uygulanan izleme ölçümü sonucunda son ölçüm ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Şahin (2006) araştırmasında, 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademeye devam eden dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin, saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik öfke denetimi programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, her grupta 6 erkek öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenciye, uygulamaya başlamadan önce (öntest), uygulamadan sonra (sontest) ve uygulama bittikten iki ay sonrasında (izleme testi) uygulanan saldırganlık ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öfke denetimi eğitimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanlarının kontrol gruplarına göre önemli düzeyde azaldığını ve bu farkın iki aylık süre sonunda da devam ettiğini ortaya koymuştur.

Yılmaz (2004), 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezindeki bir devlet lisesinde öğrenim görmekte olan, ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerine 12 haftalık öfke ile başa çıkma eğitimi programı uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test ve 4 ay sonraki kalıcılık testleri karşılaştırıldığında ergenlerin öfke denetimlerinde önemli bir artış olduğu görülmüştür.

Tekinsav Sütçü (2006), ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir müdahale programının etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında, müdahale sonrasında, deney grubundaki ergenlerin sürekli öfke ifade tarzı ölçeğinin sürekli öfke, dışa yöneltilen öfke, çocukların hareket eğilimi ölçeğinin saldırganlık alt ölçeğinden ve Novaco öfke envanterinden aldıkları puanların, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak azaldığı, durumluk sürekli öfke ölçeğinin öfke kontrolü alt ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubuna göre arttığını saptamıştır.

Düzgün, Alibeyoğlu ve Orhan (2006), kendi ilköğretim okulunun tüm sınıflarında uygulanmak üzere Şiddete Karşı Farkındalık Geliştirme Öğretim Programı geliştirmiştir. Bu program ile öğrencilerin, şiddet nedir?, şiddet içeren davranışlar nedir?, şiddet davranışının olumsuz etkileri, şiddet karşısında sahip oldukları hakları öğrenmeleri amaçlanmıştır. Program, bir ders saatinde uygulanmıştır. Eğitimi verecek öğretmenlere eğitici eğitimi verilmiş, nasıl işleyeceklerini gösteren el kitapçıkları dağıtılmıştır. Öğretim programının etkililiği, ön ve son test ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin, günlük yaşamlarında şiddete ve şiddet içeren davranışlara yönelik farkındalık geliştirdiği ve bu yönde davranışlar gösterdikleri gözlenmiştir.

Güner (2007), çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisini deneysel olarak incelemiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grupları saldırganlık ve problem çözme becerisi ön test- son test, ön test- izleme testi ve son test- izleme testi ölçümleri arasındaki farklılık bakımından karşılaştırılmıştır. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği bitiminde ve dört aylık izleme dönemi sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde bir azalma ve problem çözme beceri algılarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Şahin (2007), 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, 4. ve 5. sınıflarda okuyan, zorba davranışlarda bulunan öğrencilere empati eğitim programı uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, eğitim programının, deney grubunda bulunan öğrencilerin

zorba davranışlarını azaltmada etkili olduğu gözlenmiş, bu programı almayan kontrol grubunda ise zorba davranışlarda herhangi bir değişim gözlenmemiştir.

Genç (2007), öfke denetimi eğitiminin lise 9.sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisini inceleyen deneysel bir çalışma yapmıştır. Öfkeli olarak belirlenen 14 öğrenciden deney, 14 öğrenciden kontrol grubu oluşturmuş; deney grubuna 10 oturumluk öfke denetimi eğitim programı uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke düzeyinde anlamlı bir azalma, öfke kontrolünde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerde ise herhangi bir değişim gözlenmemiştir.

Yorgun (2007), Şiddetle Başetme Eğitiminin, lise öğrencilerinin şiddet davranışları ve öfke kontrollerine etkisini incelemiştir. Araştırmada, bir deney ve kontrol grubu ile öntest-sontestten oluşan deneysel desen kullanılmıştır. On altı oturumdan oluşan Şiddetle Başetme Eğitimi, deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma bulguları, Şiddetle Başetme Eğitiminin, lise öğrencilerinin şiddet davranışlarını azaltmada ve öfke kontrollerini arttırmada etkili bir yöntem olmadığını göstermiştir.

Coşkuner (2008), Barış Eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerini incelemiştir. Barış Eğitimi programında, barış, şiddet ve çatışma kavramlarının tanımlarına ve bu kavramlar arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Çatışmaların anlaşılması için; çatışmaların nedenlerine ve olası sonuçlarına yer verilmiştir. Çatışmaların çözümünde öğrencilerin, etkin dinleme becerilerini kullanmalarına; empati kurmalarına; olumsuz duygularını tanımlamalarına ve öfkelerini yönetmeye yönelik etkinlikler kullanılmıştır. Ayrıca bu programda müzakere ve arabuluculuk süreçlerini tanımlayan ve bu becerilerin kazanılmasını sağlayan etkinlikler de bulunmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada program, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Saldırganlık Ölçeğinden elde edilen sonuçlara

göre Barış Eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri almayan öğrencilerinkine göre daha düşük çıkmıştır.

Gültekin (2008), ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıf) öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeylerini azaltmak amacıyla hazırladığı Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programı (SÖAP)'nin etkililiğini araştırmıştır. Deney, kontrol, plasebo gruplarındaki toplam 27 öğrenci ile yaptığı çalışmada, deney grubuna SÖAP, plasebo grubuna ise mesleki rehberlik etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda SÖAP'a katılan deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve sürekli öfke düzeylerindeki düşüşün anlamlı olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin öfke kontrolü puanları program sonunda anlamlı bir artış göstermiş ve bu durum beş aylık izleme döneminde devam etmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının son test-izleme testleri puan farkları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Karataş (2009), psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamalarının, ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada deney kontrol, ön ölçüm son ölçüm ve izleme ölçümlü karışık desen kullanılmıştır. Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamaları, deney grubuna haftada bir, 90 dakika ve 14 hafta süreyle uygulanmıştır. Saldırganlık Ölçeği, oturumlardan önce her iki gruba uygulanmış, 16 hafta sonra deney grubuna tekrar uygulanmıştır. Analizler, psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamalarının, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında kontrol grubuna göre, saldırganlık toplam, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Sözel ve fiziksel saldırganlık puanları üzerinde etki görülmemiştir. Yapılan izleme çalışmasında, deneyin etkisinin 16 hafta sonra alınan izleme ölçümüne kadar sürdüğü görülmüştür.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Feshbach (1989), 7-11 yaşları arasındaki çocukların empatik becerileri, prososyal davranışları, benlik saygısı, ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkileri, geliştirdiği bilişsel ve duyuşsal empati programı ile incelemiştir. Geliştirdiği empati eğitimi programı, empatik becerileri, prososyal davranışları, benlik saygısını artırmış, saldırganlığı ise azaltmıştır.

Pecokonis (1990), saldırganlık ile empatik beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında, saldırgan tanısı konmuş 24 ergen kız üzerinde empati eğitimi programının etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda manidar bulgulara rastlamıştır. Özellikle empati eğitiminin, duyuşsal empati puanları üzerinde yüksek düzeyde etkisi görülmüştür.

Johnson ve Johnson, Dudley, Ward ve Magnuson (1995), akran arabuluculuk programının hem okul hem ev ortamında öğrencilerin çatışma çözümlerine etkisini araştırmışlardır. Deney grubuna 9 haftalık akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrasında, çatışma türleri arasında okulda ve evde önemli bir fark bulunmuştur. Eğitim stratejilerinin, öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Orpinas, (1995) ortaokul öğrencileri için bir şiddet önleme programı geliştirerek etkililiğini değerlendirmiştir. Programın saldırgan davranışları azalttığı, kendine yeterliliği artırmasından dolayı çatışma çözme stillerini geliştirdiği ve saldırganlık provakasyonlarına karşı gösterilen tavırları değiştirdiğini saptamıştır. Ancak bu etkilerin anlamlı düzeyde uzun süre devam etmediğini belirlemiştir.

Johnson ve Johnson (1996), ilkokul öğrencilerine barışçı iletişim becerilerini öğretme amaçlı çatışma çözme beceri eğitimi programı uygulamışlardır. Eğitim alan öğrencilerin, çatışmaları kendileri çözümlenmeyi seçerken, eğitim almayanların öğretmene başvurdukları; duyguları ifade etmekte ve seçenek üretmekte zorlandıkları ve çatışmalarını daha uzun zamanda çözdükleri görülmüştür. Altı ay sonraki izleme

çalışmasındaki bulgular da eğitim alan öğrencilerin bu becerileri kullanmaya devam ettikleri yönünde olmuştur.

Farrell ve Meyer (1997), 1993-1994 yılında 6 devlet okulundaki altıncı sınıflarda yaptıkları araştırmada, okul temelli bir şiddet önleme programının etkisini incelemişlerdir. Çalışmada kullanılan programla, Afrika kökenli Amerikan gençlerinin şiddetin doğasına ilişkin bilgilerini artırmak amaçlanmıştır. Program; güven oluşturma, bireysel farklılıklara saygı gösterme, şiddetin doğası ve risk faktörleri, öfke yönetimi, kişisel değerler, algılar, kavga etmenin sonuçları üzerine odaklanan 18 oturumdan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, programın erkek çocuklarındaki şiddet ve problem davranışlarının görülme sıklığını anlamlı düzeyde azalttığını göstermiştir. Öğretim yılının sonunda da şiddetteki bu anlamlı azalmanın sürdüğü tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin programdan yeterince yararlanamamaları da; onlardaki şiddet davranışı sıklığının daha az olmasıyla açıklanmıştır.

Sipsas (2000), yaptıkları deneysel çalışmada öfke ve saldırganlık yönetimi programı kullanmışlar, programın sonunda yaptıkları analizlerde öğrencilerin öfke ölçümlerinde anlamlı farklılıklara rastlamamışlardır. Anlamlılığın olmamasını da grup içerisindeki düşük öfke puanlarına bağlamışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin problem çözmede şiddet ve yaralayıcı alet kullanımında anlamlı bir azalma olduğunu fark etmişlerdir.

Breunlin ve arkadaşlarının (2002), okuldan uzaklaştırmaya alternatif olarak sundukları çatışma çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışlarının azalmasında deney grubu lehine anlamlı sonuçlar tespit etmişlerdir. Bazı saldırgan davranışlarından dolayı okuldan uzaklaştırma cezası almış çocuklardan deney ve kontrol grubu oluşturmuşlardır. Eğitimi alan deney grubu, eğitim almayan kontrol grubuna göre izleme sürecinde daha az saldırgan davranışlarda bulunmuşlardır.

Rollin, ve arkadaşları (2003), Florida'da risk altındaki 8. sınıf öğrencilerine toplum odaklı şiddet önleme programı uygulamışlar, bulguları Manova ve t testi ile analiz etmişlerdir. Deney ve kontrol gruplarını karşılaştırdıkları çalışmada program

sonrasında deney grubundaki öğrencilerin şiddet davranışlarında (okul kurallarına karşı gelme, okul eşyalarına zarar verme gibi davranışlarında) anlamlı azalma olduğunu belirlemişlerdir.

Herrmann ve McWhirter (2003), yaptıkları çalışmada, lise öğrencileri ile birlikte işbirliği ile öfke ve saldırganlık yönetimi programı geliştirmişlerdir. Öğrencilerin ilk olarak toplumlarındaki öfke ve saldırganlığı fark ettikleri çalışmada daha sonra kendi öfke ve saldırganlıkları ile baş etmede ne tür becerilere ihtiyaçları olduğunu öğrenmişlerdir. Gruba katılan deneklere ön ölçüm ve son ölçüm yaptıklarında öfke ve saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olduğunu görmüşlerdir. Bir yıl sonra yapılan ölçümlerde de saldırganlık ve şiddet puanlarında anlamlı derecede azalma saptamışlardır.

Fong (2006), lisede eğitim gören 19 kız öğrenci ile şiddet önleme programı çerçevesinde haftada bir kez 6 ay süren psikodrama çalışması yapmış, uygulama sonucunda psikodrama çalışmasının şiddet durumları ile baş etme becerilerinde etkili olduğunu saptamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, deneysel uygulama ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, öntest- son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öntest-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2001:21).

Araştırmada, bir bağımsız bir bağımlı değişken bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme amacıyla geliştirilen program; bağımlı değişkeni ise öğrencilerin saldırganlık puanıdır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Deney Öncesi	Deneysel İşlem	Deney Sonrası
Deney Grubu	Saldırganlık Ölçeği	Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı	Saldırganlık Ölçeği
Kontrol Grubu	Saldırganlık Ölçeği	-	Saldırganlık Ölçeği

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere deney öncesi Saldırganlık Ölçeği ön test, deneysel işlemin bitiminden sonra her iki gruba son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada, ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önlemeyi amaçlayan “Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı” deney gruplarında yer alan öğrencilere 12 oturumda uygulanmıştır. Oturumlar haftada 1 gün ve her bir oturum 60-75 dakika olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu süre içerisinde kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir.

3.2. Araştırma Gruplarının Oluşturulması

Araştırmada yer alan denekler, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Edirne ili Merkez ilçesindeki iki ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören, saldırganlık ölçeğinden yüksek puan alan toplam 40 öğrenciden oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılacak öğrencileri belirlemek amacıyla, Can (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Saldırganlık Ölçeği, araştırmacı tarafından rehberlik saatinde 8. sınıf toplam 135 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, 110 (yüksek saldırganlığa işaret eden en alt puan) ve üstü puan alan öğrenciler seçilmiş, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmışlardır. Öğrencilerinin sayısı ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sayıları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Öğrenci sayıları		Toplam
	Kız	Erkek	
1.Deney Grubu	4	6	10
1.Kontrol Grubu	6	4	10
2.Deney Grubu	6	4	10
2.Kontrol Grubu	3	7	10
Toplam	19	21	40

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan denekler, saldırganlık düzeyleri bakımından eşleştirilmeye özen gösterilmiştir. Bağımlı değişkene ait puanların her bir alt grupta normal dağılım gösterip göstermedikleri görmek için ortalama, standart

sapma, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi değerlerine bakılmıştır. Grupların, ölçeğin öntestlerinden aldıkları puanlar üzerinde hesaplanan değerler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Saldırganlık Ölçeği Ön Test Puanlarının Dağılımı

Gruplar	\bar{x}	Ss	Ortanca	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Kolmogorov Smirnov Z
1.Deney Grubu	119.60	10.40	114.50	1.53	1.39	.856
1.Kontrol Grubu	120.50	5.77	120.00	.559	-1.22	.725
2.Deney Grubu	120.50	8.98	121.00	.604	-.315	.469
2.Kontrol Grubu	119.80	10.53	114.50	1.37	1.41	.872

Tablo 3'e göre, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık ölçeği ön test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları +1.95 ile -1.95 aralığında yer aldığı, sağa çarpık ve basık olduğu görülmektedir. Puanların normal dağılımını incelemeye kullanılan Kolmogorov Smirnov testi sonuçları da verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($p>0.05$).

Deney ve kontrol gruplarının, aynı zamanda elde edilen puanlarının varyanslarının eşitliği için uygulanan Levene testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 4
Saldırganlık Ölçeği Puanları için
Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi Sonuçları

	Gruplar	Ölçümler	F	sd 1	sd 2	p
Saldırganlık toplam	Deney	Ön Test	.940	3	36	.432
	Kontrol	Son Test	.491	3	36	.690
Fiziksel Saldırganlık	Deney	Ön Test	1.409	3	36	.256
	Kontrol	Son Test	2.860	3	36	.050*
Sözel Saldırganlık	Deney	Ön Test	1.459	3	36	.242
	Kontrol	Son Test	.689	3	36	.564
Öfke	Deney	Ön Test	.192	3	36	.901
	Kontrol	Son Test	1.706	3	36	.183
Düşmanlık	Deney	Ön Test	2.325	3	36	.091
	Kontrol	Son Test	.551	3	36	.651
Dolaylı Saldırganlık	Deney	Ön Test	2.001	3	36	.131
	Kontrol	Son Test	1.709	3	36	.166

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Saldırganlık Ölçeği öntest puan ortalamalarına göre birbirlerinden farklı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Grupların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Ön Ölçüm
Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Saldırganlık Toplam	Gruplar içi	2.900	3	.967	.099	.960
	Gruplar arası	353.000	36	9.806		
	Toplam	355.900	39			
Fiziksel Saldırganlık	Gruplar içi	16.600	3	5.533	.174	.913
	Gruplar arası	1141.800	36	31.717		
	Toplam	1158.400	39			
Sözel Saldırganlık	Gruplar içi	42.275	3	14.092	.519	.672
	Gruplar arası	977.500	36	27.153		
	Toplam	1019.775	39			
Öfke	Gruplar içi	484.200	3	161.400	1.717	.181
	Gruplar arası	3383.400	36	93.983		
	Toplam	3867.600	39			
Düşmanlık	Gruplar içi	18.600	3	6.200	.159	.923
	Gruplar arası	1407.800	36	39.106		
	Toplam	1426.400	39			
Dolaylı Saldırganlık	Gruplar içi	112.875	3	37.625	.856	.473
	Gruplar arası	1583.100	36	43.975		
	Toplam	1695.975	39			

* $p < .05$

Tablo 5'e göre, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık ölçeğinden aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, bağımlı değişken bakımından grupların, deneysel işleme başlamadan önce birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Saldırganlık Ölçeği

Buss ve Durke tarafından geliştirilen Düşmanlık Envanteri, 1960-1989 yılları arasında saldırganlık üzerine en fazla kullanılan ölçektir. Envanter, kendini kanıtlanmasına ve popülaritesine rağmen bazı nedenlerden dolayı 1992 yılında yeniden yapılandırılmıştır.

1992 yılında Buss ve Peryy “Aggression Questionnaire” olarak adlandırılan Saldırganlık Ölçeği’ni yeni bir öz bildirim ölçeği olarak geliştirmiştir. Bu ölçek Buss ve Durke Düşmanlık Envanterinden köken alınmış, yenilenmiş ve psikometrik olarak iyileştirilmiş olup, envanterin ana özelliğini içermekle birlikte şu an geçerli olan standartları da karşılamaktadır. Ölçek, 2000 yılında Buss ve Warren tarafından güncellenmiştir.

Saldırganlık Ölçeği, faktör analizleriyle 5 alt boyuta bölünmüş 34 madde içermektedir: Fiziksel saldırganlık (9 madde), sözel saldırganlık (5 madde), öfke (7 madde), düşmanlık (8 madde), dolaylı saldırganlık (5 madde). Ölçek, beşli Likert tipi yanıtlar içerir. “5= karakterime tamamen uygun”, “4= karakterime çok uygun”, “3= karakterime biraz uygun”, “2= karakterime çok az uygun”, “1= karakterime hiç uygun değil” karşılığındadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 en yüksek puan 170’dir. Saldırganlık ölçeği toplam puanı yüksek ise, bireyin alt ölçek puanlarının incelenmesi gerekir (Buss, Warren, 2000; Akt: Can, 2002:38).

Saldırganlık Ölçeğinin Türk popülasyonunda geçerlik güvenirlik çalışması, Can tarafından Nisan-Ağustos 2002 tarihleri arasında, GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Psikiyatri servisinde, sağlıklı gönüllü kişilerle yapılmıştır. Çalışmada, 18–63 yaş aralığında yer alan DSM-IV ölçütlerine göre sağlıklı ve tanı almayan 300 denekten elde edilen veriler analiz edilmiştir.

İç tutarlık çalışmasında cronbach alfa katsayısı toplam ölçüm için “ $r=.913$, alt ölçekler için; fiziksel saldırganlık $r=.832$, sözel saldırganlık $r=.599$, öfke $r=.728$, düşmanlık $r=.740$, dolaylı saldırganlık $r=.539$ olarak bulunmuştur. Saldırganlık ölçeği içinde bulunan beş alt ölçeğin birbirleri ile olan korelasyonlarında $r=.546-.728$, toplam skorda $r=.745-.874$ arasında oldukça güvenilir oldukları bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliğinde ise Pearson Korelasyonuna bakılmıştır.

Bir hafta arayla ölçek tekrar uygulanmış, beş alt ölçeğin test tekrar test korelasyonu, fiziksel saldırganlık $r=.847$, sözel saldırganlık $r=.696$, öfke $r=.746$, düşmanlık $r=.81$, dolaylı saldırganlık $r=.743$, toplam skorda ise $r=.857$ olarak ileri düzeyde anlamlı bulunmuştur (Can, 2002:51).

Geçerlik çalışmasında benzer ölçekler geçerliği yöntemi kullanılmıştır. Benzer ölçekler geçerliğini sınamak için, özgün ismi ‘The State-Trait Anger and Anger Expression Scale’ olan ve 1983 yılında Spielberger, Jacobs, Russel ve Crane tarafından geliştirilen Türkiye uyarlaması Özer tarafından yapılan Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği kullanılmıştır. Fiziksel saldırganlığın sürekli öfke (SÖ), içte tutulan öfke (Öİ) ve dışa yansıtılan öfke (ÖD) ile korelasyon katsayısı $r=.696$; sözel saldırganlığın SÖ, Öİ, ÖD korelasyon katsayısı $r=.580$; öfke ile SÖ, Öİ, ÖD korelasyon katsayısı $r=.730$; düşmanlık ile SÖ, Öİ, ÖD korelasyon katsayısı $r=.552$; dolaylı saldırganlığın SÖ, Öİ, ÖD korelasyon katsayısı $r=.563$; toplam saldırganlık puanı ile SÖ, Öİ, ÖD korelasyon katsayısı $r=.746$ olarak bulunmuştur. Öfke kontrolü ile Saldırganlık Ölçeği alt ölçekleri ve toplam saldırganlık puanları arasında $r=-0.304$ negatif anlamlı bir korelasyon bulunmuştur (Can, 2002:53).

3.3.2. Saldırganlık Ölçeğinin Bu Araştırma Kapsamındaki Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırma kapsamında yeniden yapılmıştır. Çalışmalar, 2008–2009 eğitim öğretim yılında, Edirne Merkez ilçesinde bulunan 5 ilköğretim okulu ve 2 lisede öğrenim gören 9–18 yaş grubundan 500

öğrenciye uygulanmış, değerlendirme sonunda 230 kız 256 erkek toplam 486 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik Çalışmaları:

Ölçeğin yapı geçerliliği, doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, geleneksel yöntemle yapılan faktör analizlerinden farklı olarak, daha önceden belirlenmiş bir faktöriyel modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2005; Şimşek, 2007; Schumacker, 2006:118).

Yapısal Eşitlik Modelleri (YEM) alanında kullanılan çok sayıda uyum indeksi bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanı Ki Kare (X^2) testidir. Modelin veriye uyumunu tanımlamada kullanılan diğer bir yol da Ki Kare'nin serbestlik derecesine oranının hesaplanmasıdır. Bu oranın 5 ve altında olması kabul edilebilir bir değer olarak belirtilmektedir (Şimşek, 2007:86). Ancak X^2 değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için birçok alternatif uyum istatistiği üretilmiştir. Model ile veri arasındaki uyumu gösterebilmek amacıyla uyum indekslerinden birkaçı kullanılabildiği gibi araştırmacı hepsini kullanmayı da tercih edebilir (Schumacker, 2006: 120). Bu çalışmada kriter olarak İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residual, RMR), ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) kullanılmıştır. GFI, AGFI ve CFI'nin değerinin .90 ve üzerinde olması iyi uyum olarak; RMR ve RMSEA değerinin ise .05 ve altında olması mükemmel uyumu, .08 ve altında olması ise kabul edilebilir uyum olarak kabul edilmektedir (Schermelleh, Moosbrugger ve Müller, 2003:24; Sümer, 2000:75). Bu değerlerin 1.0'e yakın olması model ile verinin uyumunu göstermektedir (Hair ve diğerleri, 1998:660).

Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6
Saldırganlık Ölçeğinin Orijinal Faktör Yapısı İçin İyilik Uyum İstatistikleri

İyilik Uyum İndeksi	Değer
X/sd 1004.824 (517)	1.978
CFI	.893
GFI	.886
AGFI	.867
RMR	.091
RMSEA	.045

Tablo 6’ya göre, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan (x/sd) oranı 1.978’dir ve bu değer, modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. CFI değeri .893; GFI değeri .886; AGFI değeri .867’dir. Değerlerin kritik değerinin biraz altında kalması örneklem büyüklüğü veya modelin karmaşıklığı ilişkilendirilebilir. Ancak bu durum çalışmanın geneline ait bir sorun teşkil etmemektedir. RMSEA değerinin de .045 olması doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modele göre hazırlanmış beş faktörlü ölçeğin yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar ölçme aracının 9–18 yaş grubu için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Benzer Ölçekler Geçerliliği

Saldırganlık ölçeğinin geçerliliğini incelemek için, öfkenin bir saldırganlık ifadesi olduğu düşünülerek Spielberger (1983) tarafından geliştirilen ve Özer (1994) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 34 maddelik Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği kullanılmıştır (Akt. Savaşır ve Şahin, 1997:71). Her iki ölçek 486 öğrenciye uygulanmış yapılan analizde $r=.73$ ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Güvenirlilik Çalışmaları:

İç Tutarlık Güvenirliliği

Bu çalışmada, iç tutarlık katsayısı “Cronbach Alpha Katsayısı” ile ölçeğin güvenirliliği incelenmiştir. İç tutarlık çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı toplam ölçüm için “ $r=.907$ ”, alt ölçekler için ise, fiziksel saldırganlık “ $r=.853$ ”, sözel saldırganlık “ $r=.607$ ”, öfke “ $r=.719$ ”, düşmanlık “ $r=.637$ ”, dolaylı saldırganlık “ $r=.578$ ” olarak hesaplanmıştır. Toplam puanda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısına bakıldığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Test Tekrar Test Güvenirliliği

Bir hafta ara ile yapılan ölçek uygulamalarının tekrar test korelasyonları Pearson Momentler Çarpımı formülüyle hesaplanmış, Toplamda $r=.93$, alt ölçekler için Fiziksel $r=.86$, Sözel $r=.66$, Öfke $r=.82$, Düşmanlık $r=.72$, Dolaylı Saldırganlık için ise, $r=.60$ olarak yüksek bulunmuştur.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bilgi formunda, öğrencinin cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, kaldığı yer, başarı durumu, ailenin tutumu, anne-babanın öğrenim durumu, anne-baba sağ/ölü/öz/üvey durumu, anne-babanın birliktelik durumu, ailenin gelir düzeyi ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.3.4. Deneysel İşlem

3.3.4.1. Deney grubuna uygulanan programının hazırlanması

Programın adı, “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”dır. Programın amacı ise, çocuk ve ergenlerde saldırgan davranışları azaltmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şiddet ve saldırganlığı önlemeye yönelik

bir program oluşturulmuştur. Önleme programı hazırlanırken Goldenstein, Glick ve Gibbs'in (1998), çocuklar, gençler ve yetişkinler için bilişsel-davranışsal müdahale programı olarak hazırlanan "Saldırganlık Değiştirme Eğitimi (Aggression Replacement Training –ART)" isimli kitabı temel alınmıştır. Programda yer alacak etkinlikler tasarlanırken ise Aydın, B., İmamoğlu, S., Canel N., Yayıcı L. (2005), Taştan, N. (2006), Öğülmüş, S. (2006), Üstündağ, T. (2006), Erkan, S. (2006), Kocayörük, A. (2004), Aydın, K.B. (2006), Langelier, C.A. (2006), Bozdoğan, Z. (2003), Özmen, A. (2006), Kuzucu (2007) tarafından yazılan kitaplar, alanda yapılan tezler incelenmiş ve toplumsal koşullarımıza uygun bir program hazırlanmıştır.

Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı, ilk haliyle, haftada 1 kez, her oturum 90 dakika sürecek 14 haftalık oturumlar şeklinde planlanmıştır. Her oturum belirlenen hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı azaltmak amacıyla planlanan programın başlıca hedefleri şunlardır: Kişiler arası ilişkilerde duyguları tanıma ve ifade etme, öfke duygusunu tanıma, öfke kontrolü, öfke azaltıcı teknikleri öğrenme ve uygulama, saldırgan davranış döngüsü ile saldırganlığı azaltma, çatışma çözümü için gerekli olan etkili iletişim becerilerini kullanmaktır. Programın işleyişinde bilişsel davranışçı yaklaşım kapsamında "gevşeme eğitimi", "rol oynama", "beceri eğitimi", "ev ödevleri", "model olma", "sözleşme", "pekiştirme", "otomatik düşünce" teknikleri kullanılmıştır. Yaratıcı drama ısınma oyunlarından yararlanılmıştır. Programın eğitsel boyutuyla ilgili olarak, grup çalışması, rol oynama, senaryo canlandırma, soru-cevap, beyin fırtınası, dramatizasyon, anlatım gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır.

Literatürdeki şiddet ve saldırganlığı önlemeye yönelik hazırlanmış diğer programlara bakıldığında, sıklıkla öfke kontrolü, sosyal beceriler, empati, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programlarına; yaratıcı drama, psikodrama, bilişsel-davranışçı grup terapisi gibi teknikler kullanılmış etkililikleri sınanmış benzer okul temelli müdahale ve önleme programlarına rastlanmaktadır.

Asıl deneysel çalışmaya geçmeden önce programın nasıl işlediğini, uygulamada karşılaşılabilecek güçlükleri, programın eksikliklerini görmek ve daha sonra bu eksiklikleri gidererek önleme programına son halini vermek üzere pilot çalışma yapılmıştır.

3.3.4.2. Deney grubuna uygulanan programın pilot uygulaması

Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme programının içeriğinde yer alan etkinliklerin hedeflenen davranışları kazandıracak nitelikte olup olmadığı ve belirlenen sürenin yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek için pilot uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın pilot uygulaması, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında, Edirne ili Merkez ilçesindeki Atatürk İlköğretim Okulu 8.sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmacının bu okulda görevli rehber öğretmen olarak ikinci yılını çalışıyor olması nedeniyle bu okul pilot olarak seçilmiştir. Grup çalışmasına katılmaya istekli 15 öğrenci (7 erkek–8 kız) ile program, haftada 2 gün ve her oturum 90 dakika olmak üzere 14 oturum şeklinde uygulanmıştır.

Pilot çalışmada, grubun oluşturulması, kendilerini açma, isteklilik ve gizlilik konularında sıkıntı yaşanmamıştır. Diğer yetişkinler tarafından davranışları nedeniyle sürekli şikâyet edilen bu çocukların, bir grup çalışmasının içinde olmanın çok hoşlarına gittiği, derse gelmeyip grup çalışmasına gelen bazı çocukların olduğu, grupta yer alan çocukların birbirlerini daha iyi tanıyıp güzel bir iletişim kurdukları, kendileriyle ilgili farkındalıklar edindikleri gözlenmiştir. Bunların yanı sıra, model olma, rol oynama ve canlandırma teknikleri kullanılarak yapılan etkinliklerde ilgilerinin daha canlı olduğu, buna karşın beyin fırtınası, soru-cevap, anlatım, ev ödevleri, pekiştirme tekniklerinden sıkıldıkları gözlenmiştir.

Grubun büyüklüğü ile ilgili gözlemler, 15 kişinin böyle bir grup çalışması için fazla büyük olduğu yönündedir. Grubun sayısının fazla olması, ilgilerinin kısa sürede dağılmasına, etkinlikleri uygularken karmaşa yaşanmasına, birbirlerini kolayca tahrik edebilmelerine ve aktif-pasif katılımcıların ortaya çıkmasına neden

olmaktadır. Öte yandan, saldırganlığın alışkanlık halini alması, bazı sosyal becerilerden yoksun olmaları örneğin izin isteme veya özür dileme gibi, en küçük bir olumsuzlukta diğerlerini düşman gibi görmeleri, davranış değiştirmeye karşı dirençli olmaları, haftalar geçtikçe gruba devam etmek konusunda zorlandıkları da diğer gözlemler arasındadır.

Pilot çalışma sırasında etkinliklerin ne kadar vakit aldığı konusundaki gözlemler, her oturumda ulaşılabilecek hedef ve uygulanabilecek etkinliklerin ne kadar olacağı konusunda fikir verici olmuştur. Yapılan gözlemler ve deneklerden alınan geribildirimler programın işleyişi konusunda bilgi verici olmuştur. Bu doğrultuda programın temeline sadık kalınarak bazı değişikliklerin yapılmasına ve programa son şeklinin verilmesine karar verilmiştir.

Son şekli verilen programın, asıl çalışmada en fazla 10'ar öğrencinin katıldığı 2 deney grubuna uygulanmasına, programın 12 oturum ve her bir oturum 60-75 dakika olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesine karar verilmiştir. Asıl çalışmada program birden fazla gruba uygulanacağı için her oturum; amaçları, yapılacaklar, oturumlar sırasında kullanılan etkinlikler açısından olabildiğince yapılandırılmaya çalışılmıştır. Oturumlarda uygulanacak senaryo çalışmaları seçilirken ergenlerin ilgisini çekmesi ve farkındalıklarını artırması ve gerçek yaşamlarındaki çatışmalarını çözmesine yardımcı olması düşüncesiyle deney grubuna seçilen öğrencilere, deney öncesi Cümle Tamamlama Testi uygulanması düşünülmüştür. Motivasyonu arttırmak amacıyla ısınma oyunları ve ödül kullanımına yer verilmiştir. Son oturumda katılımcılara, araştırmacı tarafından hazırlanan bir değerlendirme formu dağıtılmış ve çalışmalarla ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir.

3.3.4.3. Programın deney grubuna uygulanması

Deney grubunda yer alan öğrencilerin anneleri ve sınıf rehber öğretmeni ile deneysel işlem hakkında bilgilendirme ve izin alma amacıyla deney öncesi bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda annelere, ergenlik dönemi özellikleri, ergenlik döneminde yaşanan çatışma durumları, ergenlerin öfke durumları, çatışma ve öfke ile başa çıkmadıkları zaman ortaya çıkan olumsuz sonuçlar, önleme çalışmasının önemi ve

gerekliliği, bu çalışmanın içeriği hakkında bilgiler verilerek çocuklarının okul çıkışı grup çalışmasına kalmaları için yazılı izinleri alınmıştır.

ocuk ve Ergenlerde şiddet ve Saldırđanlıđı nleme Programı, 2 deney grubu ile 12 hafta boyunca haftada bir kez 60-75 dakika olacak şekilde yapılmıştır. Kontrol grupları ile hiçbir çalışma yapılmamıştır. Uygulamalar, 19.10.2009–04.01.2010 tarihleri arasında birinci deney grubundaki öğrencilerle Pazartesi günleri saat 13.00–14.15 saatleri arasında; ikinci deney grubundaki öğrencilerle Salı günleri 12.15–13.30 saatleri arasında araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Grupların uygulamaları, kendi okullarında, birinde okul kütüphanesi, diğerinde boş sınıf kullanılarak, masalar/sıraların kaldırılması, sandalyelere çember biçimi verilerek rahatça oturabilecekleri ve etkinliklerin yapılmasına olanak verecek şekilde yapılmıştır.

Gruplar zaman zaman ödüllendirilmiştir. Birlikte yemek yemeğe gitme, okolata, pasta-içecek ikramı gibi aktiviteler ödül olarak kullanılmıştır. Grup çalışmasının son oturumunda, katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme formu (Ek-4) dağıtılmış ve çalışmalarla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Deneysel alışma bittikten sonra hem deney hem kontrol grubuna son test uygulaması yapılmıştır.

3.3.4.4. Deney grubuna uygulanan programın oturum zeti

1.Oturum

Hedef: Tanışmak, programdan beklentileri, grup kurallarını belirlemek ve grup sözleşmesi imzalamak.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Birbirleri ile tanışırlar.
2. Gruba katılma ile ilgili beklenti ve amaçlarını ifade ederler.
3. Program hakkında bilgi sahibi olurlar.
4. Grup kurallarını öğrenirler.
5. Grup sözleşmesi yaparlar.

2.Oturum

Hedef: Duyguları Tanımak ve İfade Etmek

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Temel duyguları tanımaya yardımcı olan belirtilerin farkına varırlar.
2. Temel duyguları tanırlar (örneğin; öfke, sevinç, kaygı, korku, mutluluk vb).
3. Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirim ile duyguların farkına varırlar.
4. Duyguları ifade etmenin farklı yollarını üzerinde konuşurlar (örneğin; konuşarak, fiziksel bir aktivite yaparak gibi).
5. Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirim ile duygularını nasıl ifade ettiklerinin farkına varırlar.

3.Oturum

Hedef: Öfke duygusunu tanımak

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Öfke duygusunun her bireyde nasıl ve neden ortaya çıktığını fark ederler.
2. Öfkenin doğası, öfkenin kaynakları ile ilgili bilgi sahibi olurlar.
3. Günlük yaşamda nelere öfkelendiklerini ifade ederler.
4. Modelleme, rol oynama ve performans geribildirim ile öfkelerini ifade etme biçimlerinin farkına varırlar.
5. Öfkeyi ifade biçimleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

4.Oturum

Hedef: Öfke Kontrolünü öğrenmek

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Öfke kontrolü hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. Öfkelendiği zaman kendini kontrol eden/edemeyen bir yaşamdan örnekler verirler.
3. Öfke kontrolünün neden gerekli olduğunu fark ederler.
4. Öfkeyi azaltma teknikleri hakkında bilgi sahibi olurlar.
5. Öfke azaltma tekniklerini kullanmayı modelleme, canlandırma ve performans geri bildirim yoluyla öğrenirler.
- 6.Öğrendikleri teknikleri günlük yaşama transfer ederler.

5.Oturum

Hedef: Öfkenin A-B-C'si öğrenmek

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Öfkenin A-B-C basamakları hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. A basamağını öğrenirler: Öfkeyi tetikleyen iç ve dış etkenlerin tasvir edilmesi
3. Öfkenin ipuçları hakkında bilgi sahibi olurlar.
4. Kendilerinin ve diğerlerinin uyarıcı işaretlerini fark ederler.
5. Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirimini ile “tetikleyici+ipuçları+öfke azaltma tekniklerinden biri” ni kullanmayı öğrenirler.
6. Öğrendikleri tekniği günlük yaşama transfer ederler.

6.Oturum

Hedef: Öfkenin A-B-C'sini öğrenmek

Hedef Davranışlar: Üyeler;

- 1.Öfkenin B basamağını öğrenirler: Öfke anında kullanılabilecek bir takım hatırlatıcıların kullanılması
- 2.Baskı ya da çatışma durumunda yakın zamanda kullandıkları veya kullanabilecekleri hatırlatmaları fark ederler.
- 3.Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirimini ile “tetikleyici+ipuçları+hatırlatıcı” takımını kullanmayı öğrenirler.
- 4.Öz değerlendirme hakkında bilgi sahibi olurlar.

“Öz değerlendirme, öğrenciler için çatışmayı nasıl iyi ele aldığını, kendiyle tartışma, kendini ödüllendirme ya da kendi koçluğunu yapma yoludur. Temel olarak; öz-değerlendirme, bir çatışma durumundan sonra düşünceler ve hislerle ilgili hatırlatma takımının kullanımına rehberlik eder.”(Goldenstein, Gibs, Glick, 1998)

- 5.Öfkelerini kontrol etmeyi denedikleri zaman kendilerini ödüllendirmek amacıyla kurdukları bazı cümleleri öz değerlendirmede kullanabileceklerini öğrenirler.
- 6.Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirimini ile “tetikleyici+ipuçları+hatırlatma+öz değerlendirme” takımını kullanmayı öğrenirler.
- 7.Öğrendiklerini günlük yaşama transfer ederler.

7.Oturum

Hedef: Öfkenin A-B-C'sini öğrenmek.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. İleriye doğru düşünme tekniğini öğrenirler.

“İleriye doğru düşünme, gelecekteki mevcut davranışlarımızın sonuçlarını yargılayarak bir çatışma durumunda öfkeyi kontrol etmenin başka yoludur. ‘Eğer bunu şimdi yaparsam, sonra kuvvetle muhtemel sonuç şu olacaktır.’” (Goldenstein, Gibs, Glick, 1998)

2. Son 2 ayda karşılaştıkları saldırgan tutumların kısa ve uzun vadeli sonuçlarının farkına varırlar.

3. Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirim ile “tetikleyiciler+ipuçları+eğer-sonra ileri düşüncesi+öz değerlendirme” takımını kullanmayı öğrenirler.

4. Saldırgan olmanın dahili ve harici sonuçları arasındaki farkı ayırt ederler. Örneğin; harici sonuçlar, hafta boyunca okul idaresi, sınıf öğretmeni, veli görüşmeleri yapmak; dahili sonuçlar birilerinin kendini kötü hissetmesine ya da öz saygısını kaybetmesine neden olabileceğidir.

5. Saldırgan olmanın sosyal sonuçları üzerine bilgi sahibi olurlar ve her biri, saldırgan olmanın negatif sonuçlarını ve kendini kontrol etmenin pozitif sonuçlarını kavrarlar.

6. Öğrendiklerini günlük yaşama transfer ederler.

8.Oturum

Hedef: Saldırgan Davranış Döngüsü

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Saldırgan Davranış Döngüsünü hakkında bilgi sahibi olurlar.

“Bugüne kadar diğer insanlar sizi öfkelendirdiğinde ne yapmalısınız üzerine odaklanan grubun, bu oturumda diğer insanları öfkelendirmek için siz ne yapıyorsunuz? sorusuna odaklanması”

2. İnsanları yaparak öfkelendirdikleri şeyleri ifade ederler.

3. Problem davranışlarını değiştirmeye çabalayacakları üzerine sözleşme yaparlar.

4. Öfke kontrolü ile ilgili öğrenilenler özetlenmesi ile öfke kontrol becerilerini pekiştirirler ve günlük yaşama transfer etmeleri konusunda cesaretlenirler.
5. Öfke kontrolünün şiddet olaylarını önlemede en önemli çatışma çözme basamaklarından biri olduğunu öğrenirler.

9.Oturum

Hedef: Şiddete başvurmadan çatışma çözmeyi öğrenmek.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

- 1.Çatışma kavramı, çatışmanın nedenleri, çatışmaya gösterilen tepkiler ve çatışma çözme yolları hakkında bilgi sahibi olurlar.
- 2.Çatışma durumunda gösterdikleri tepkilerin farkına varırlar.
- 3.Çatışmalara gösterilen tepkilerin sonuçlarını öğrenirler.
- 4.Çatışma çözme yollarının her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğini öğrenirler.
- 5.Çatışmaların “kazan-kazan” biçiminde sonuçlanmasını benimserler ve günlük yaşamlarına transfer ederler.

10.Oturum

Hedef: Çatışma Çözme Basamaklarını öğrenmek.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

- 1.Çatışma durumlarında problem çözme açısından etkin dinlemenin önemini etkinliklerle öğrenirler.
- 2.Etkin dinleme kurallarını öğrenirler.
- 3.Çatışma durumlarında problem çözme açısından etkin dinleme kadar yapıcı konuşmanın da önemli olduğunu “ Ben dili-sen dili” etkinlikleriyle öğrenirler.
- 4.Günlük yaşamlarına etkin dinlemeyi ve ben dili ile konuşmayı transfer ederler.

11.Oturum

Hedef: Çatışma Çözme Basamaklarını öğrenmek.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Empati hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. Empatik düşünme becerisini senaryo canlandırma etkinlikleri ile öğrenirler.

3. Empati kurma becerilerinin farkına varırlar.
4. Empatik düşünmeyi günlük yaşamlarına transfer ederler.

12.Oturum

Hedef: Sonlandırma

Hedef davranışlar: Üyeler;

1. Program sürecindeki kazanımların farkına varırlar.
2. Programı değerlendirirler (Ek-4)
3. Saldırganlık ve şiddet içeren duygu, düşünce ve davranışlarla vedalaşırlar.
4. El sıkışarak, olumlu duygularla gruptan ayrılırlar.

3.4. İşlem Yolu

Araştırma sırasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. İlk olarak araştırmada kullanılacak ölçme aracı ile ilgili, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı II. döneminde Edirne ili Merkez ilçesindeki resmi 5 ilköğretim okulu ve 2 lisede 9–18 yaş geçerlik güvenirlik analizleri yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir (Ek-1).
2. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı” hazırlanmıştır (Ek-3). Programda yer alan etkinlikler, yurt içi ve yurt dışı yayınlar incelenerek ve alan yazına uygun olarak planlanmıştır.
3. Hazırlanan “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın işleyip işlemediği konusunda bilgi vermesi amacıyla önce pilot çalışma yapılmıştır.
4. Pilot çalışmanın sonunda programa son hali verildikten sonra, “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın uygulanacağı çalışma grubu için 2009–2010 eğitim-öğretim yılı I.döneminde Edirne ili Merkez ilçesinde iki ilköğretim okulunda tarama çalışması yapılmıştır.
5. Tarama çalışması sonucunda, Saldırganlık Ölçeğinden yüksek puan alan öğrenciler belirlenmiştir. Her iki okulda, birer deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerine yapılacak grup çalışması hakkında bilgi verilmiş ve yazılı izinleri alınmıştır (Ek-5).

7. “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın deney gruplarına uygulaması çalışmalarına 2009–2010 eğitim-öğretim yılının 1.döneminde başlanmıştır. Araştırmaya ait izin belgesi Ek-6’da yer almaktadır.
8. “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”, haftada bir gün, 60-75 dakika olmak üzere 12 oturum olarak deney gruplarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol gruplarındaki öğrencilere her hangi bir eğitim verilmemiştir.
9. Deneysel işlem sonrasında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere aynı anda veri toplama aracı olan Saldırganlık Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.
- 10.Elde edilen veriler SPSS Paket Programı ile analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bir split-pilot desen ya da karışık desen olarak da tanımlanabilen öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD), biri tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir. Bu desende bir denek, deney ve kontrol grupların sadece birinde yer alır ve 2x2 lik bir desenle gelen dört deneysel koşuldaki sadece ikisinde bağımlı değişkene ilişkin ölçülürken diğer ikisinde ölçülmez. Böyle bir desenden elde edilen verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını sınamak amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılabilir (Büyüköztürk, 2001:34). İki faktörlü varyans analizi deseninin uygulanabilmesi için;

- 1.Grupların birbirinden bağımsız olması,
- 2.Bağımlı değişkene ait puanlar, her bir alt grupta normal dağılım göstermesi,
- 3.Grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyanslarının eşit olması,
- 4.Grupların kovaryanslarının eşit olması varyanslarının sağlanması gerekir (Büyüköztürk, 2008:79).

Bu araştırmanın veri analizinde, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamalarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test

edilmiştir. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığı ise Tukey testi ile incelenmiştir.

Veriler, SPSS 15.0 for Windows istatistik paket programı ile çözümlenmiş, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, veriler tablolaştırılarak verilmiştir ve yorumlanmıştır.

4.1. Örneklemi Tanıtıcı Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan ergenler ile anne ve babalarının demografik özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Ergenleri Tanıtıcı Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, kaldığı yer, başarı durumu gibi demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

**Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların
Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı**

Değişkenler		Deney		Kontrol		Toplam	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Yaş	13	20	100	20	100	40	100
Cinsiyet	Kız	10	50	9	45	19	47,5
	Erkek	10	50	11	55	21	52,5
Kardeş Sayısı	1–2 Kardeş	19	95	15	75	34	85
	3+ Kardeş	1	5	5	25	6	15
Çocuğun Kaldığı Yer	Ailesiyle yaşıyor	16	80	19	95	35	87,5
	Yetiştirme yurdunda	0	0	1	5	1	2,5
	Annesiyle yaşıyor	3	15	0	0	3	7,5
	Akrabasının yanında	1	5	0	0	1	2,5
Başarı Durumu	Başarılıyım	4	20	9	45	13	32,5
	Orta düzeyde başarılıyım	16	80	11	55	27	67,5
	Başarılı değilim	0	0	0	0	0	0

Tablo 7'ye göre, deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlerin, % 100'ünün (n=40) 13 yaşında olduğu;

Deney grubunu oluşturan ergenlerin % 50'sinin (n=10) kız, % 50'sinin (n=10) erkek; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin % 45'inin (n=9) kız, % 55'inin (n=11) erkek olduğu;

Deney grubunu oluşturan ergenlerin % 95'inin (n=19) 1-2 kardeş, % 5'inin (n=1) 3 ve daha çok kardeş; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin % 75'inin (n=15) 1-2 kardeş, % 25'inin (n=5) 3 ve daha çok kardeş olduğu;

Deney grubunu oluşturan ergenlerin % 80'inin (n=16) ailesinin yanında, % 15'inin (n=3) annesinin yanında, % 5'inin (n=1) akrabasının yanında yaşadığı; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin % 95'inin (n=19) ailesinin yanında, % 5'inin (n=1) annesinin yanında yaşadığı;

Deney grubunu oluşturan ergenlerin % 20'sinin (n=4) kendisini başarılı gördüğü, % 80'inin (n=16) kendisini orta düzeyde başarılı gördüğü; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin % 45'inin (n=9) kendisini başarılı gördüğü, % 55'inin (n=11) kendisini orta düzeyde başarılı gördüğü anlaşılabilir.

4.1.2. Ergenlerin Anne-Babalarını Tanıtıcı Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin, anne-baba eğitim durumu, anne-baba sağ/ölü/üvey/öz durumu, anne-baba birliktelik durumu, ailenin gelir düzeyi, anne-baba tutumları gibi demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Anne-Babalarının
Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul ve altı	12	60	9	45	21	52,5
	Ortaokul ve üstü	8	40	11	55	19	47,5
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul ve Altı	14	70	4	20	18	45
	Lise ve üstü	6	30	16	80	22	55
Anne-Baba Durumu	Sağ ve Öz	20	100	20	100	40	100
Anne-Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	17	85	20	100	37	92,5
	Ayrı	3	15	0	0	3	7,5
Ailenin Gelir Düzeyi	Düşük	0	0	2	10	2	5
	Orta	19	95	17	85	36	90
	Yüksek	1	5	1	5	2	5
Anne-Baba Tutumu	İlgisiz	1	5	2	10	3	7,5
	Demokratik	15	75	14	70	29	72,5
	Otoriter	4	20	4	20	8	20

Tablo 8'e göre, deney grubunu oluşturan ergenlerin annelerinin % 60'ının (n=12) ilkokul mezunu ve altı, % 40'ının (n=8) ortaokul mezunu ve üstü; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin annelerinin % 45'inin (n=9) ilkokul mezunu ve altı, % 55'inin (n=11) ortaokul mezunu ve üstü olduğu;

Deney grubunu oluşturan ergenlerin babalarının % 70'inin (n=14) ortaokul mezunu ve altı, % 30'unun (n=6) lise mezunu ve üstü; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin babalarının % 20'sinin (n=4) ortaokul mezunu ve altı, % 80'inin (n=16) lise mezunu ve üstü olduğu;

Deney grubunu oluşturan ergenlerin anne ve babalarının % 100'ünün (n=20) sağ ve öz; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin anne ve babalarının % 100'ünün (n=20) sağ ve öz olduğu;

Deney grubunu oluşturan ergenlerin anne ve babalarının % 85'inin (n=17) birlikte, % 15'inin (n=3) ayrı; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin anne ve babalarının % 100'ünün (n=20) birlikte olduğu;

Deney grubunu oluşturan ergenlerin ailelerinin gelir düzeyinin % 95'inin (n=19) orta, % 5'inin (n=1) yüksek; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin ailelerinin gelir düzeyinin % 10'unun (n=2) düşük, % 85'inin (n=17) orta, % 5'inin (n=1) yüksek olduğu;

Deney grubunu oluşturan ergenlerin anne-baba tutumlarının % 5'inin (n=1) ilgisiz, % 75'inin (n=15) demokratik, % 20'sinin (n=4) otoriter; kontrol grubunu oluşturan ergenlerin anne-baba tutumlarının % 10'unun (n=2) ilgisiz, % 70'inin (n=14) demokratik, % 20'sinin (n=4) otoriter olduğu görülmektedir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.2.1. Araştırmanın birinci alt problemi, “Deney ve kontrol gruplarının Çocuk Ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programının uygulanmasından sonra saldırganlık ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu bölümde, “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın uygulanmasından önce ve uygulanmasından sonra, grupların toplam saldırganlık düzeyinin belirlenmesi ile birlikte, sonucun anlamlılık düzeyi incelenmekte; aynı zamanda deney ve kontrol grupların karşılaştırılması verilmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son ölçümlerinden elde edilen saldırganlık toplam puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9
Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Toplam Puanlarının
Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Gruplar	Ön Ölçüm			Son Ölçüm		
	<i>n</i>	\bar{X}	ss	<i>n</i>	\bar{x}	ss
1.Deney grubu	10	119,60	10,41	10	111,90	13,99
1.Kontrol grubu	10	119,80	10,54	10	119,50	11,10
2.Deney grubu	10	120,50	8,98	10	107,00	12,20
2.Kontrol grubu	10	120,50	5,78	10	122,40	7,95
Toplam	40	120,10	8,78	40	115,20	12,67

Tablo 8'e göre, 1. deney grubunun, deney öncesi saldırganlık toplam puan ortalamasının 119.60, standart sapmasının 10.41, deney sonrası saldırganlık toplam puan ortalamasının 111.90, standart sapmasının 13.99 olduğu görülmüştür. 1. kontrol grubunun, deney öncesi saldırganlık toplam puan ortalamasının 119.80, standart sapmasının 10.54, deney sonrası saldırganlık toplam puan ortalamasının 119.50, standart sapmasının 11.10 olduğu görülmüştür.

2. deney grubunun, deney öncesi saldırganlık toplam puan ortalamasının 120.50, standart sapmasının 8.98, deney sonrası saldırganlık toplam puan ortalamasının 107.00, standart sapmasının 12.20 olduğu görülmüştür. 2. kontrol grubunun, deney öncesi saldırganlık toplam puan ortalamasının 120.50, standart sapmasının 5.78, deney sonrası saldırganlık toplam puan ortalamasının 122.40, standart sapmasının 7.95 olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerindeki saldırganlık toplam puanlarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

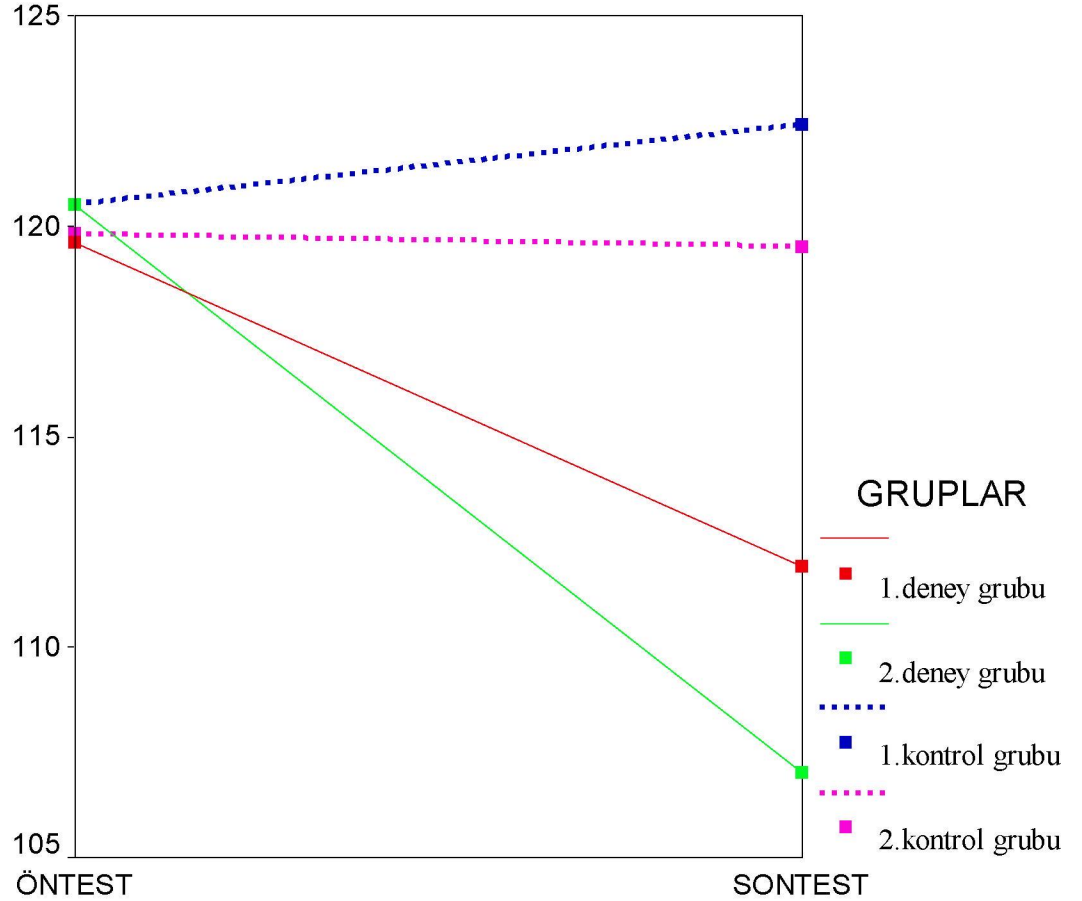
Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	Wilks' Λ	p	Eta kare η^2
Deneklerarası	7502.200	39					
Grup (Deney/Kontrol)	745,200	3	248,400	1,323		,282	,099
Hata	6757,000	36	187,694				
Denekleriçi	2250.000	40					
Ölçüm (Öntest/Sontest)	480,200	1	480,200	16,885	,681	,000*	,319
Ölçüm* Grup (Deney/Kontrol)	746,000	3	248,667	8,744	,578	,000*	,422
Hata(Ölçüm)	1023,800	36	28,439				
Toplam	9752.200	79					

* $p < .05$

Tablo 10'a göre, ölçümlerden bağımsız olarak grup temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen saldırganlık toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{3-36} = 1.323$, $p = .282$). Grup değişkeninden bağımsız olarak ölçüm temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen saldırganlık toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{1-36} = 16.885$, $p = .000$). Bu bulgu, grup ayırımı yapılmadığında, öğrencilerin saldırganlık toplam puanlarının, uygulanan çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programına bağlı olarak azaldığını göstermektedir. Deneysel işlemin etkisinin görülebileceği ölçüm ve grup ortak etkisi, saldırganlık toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur ($F_{3-36} = 8.744$, $p = .000$). Başka bir deyişle, yapılan deneysel işlem deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana getirmiştir. Saldırganlık toplam puanlarında gözlenen farkın yaklaşık % 42'si deneysel işlem tarafından açıklanabilmektedir ($\eta^2 = .42$).

Deney ve kontrol gruplarının, ön ölçüm ve son ölçümlerine göre “grup*ölçüm” etkileşimine ilişkin dağılım Şekil 1’ de gösterilmiştir.

Şekil 1
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
“Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım



Saldırganlık toplam ortalama puanlarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey testi uygulanmış, sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
Saldırganlık Toplam Puanına Göre Gruplar Arası
Farkın Kaynağı için Tukey Testi Sonuçları

(I) Grup	(J) Grup	Ortalamalar farkı	Standart Hata	<i>p</i>
1.Deney Grubu	1.Deney Grubu	-5,80000	3,38	,329
	1.Kontrol Grubu	9,60000	3,38	,035*
	2.Kontrol Grubu	7,40000	3,38	,144
1.Kontrol Grubu	1.Deney Grubu	-9,60000	3,38	,035*
	2.Deney Grubu	-15,40000	3,38	,000*
	2.Kontrol Grubu	-2,20000	3,38	,914
2.Deney Grubu	1.Deney Grubu	5,80000	3,38	,329
	1.Kontrol Grubu	15,40000	3,38	,000*
	2.Kontrol Grubu	13,20000	3,38	,002*
2.Kontrol Grubu	1.Deney Grubu	-7,40000	3,38	,144
	2.Deney Grubu	-13,20000	3,38	,002*
	1.Kontrol Grubu	2,20000	3,38	,914

* $p < .05$

Tablo 11'deki Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine göre, 1. deney grubu ile 1. kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür ($p < .05$). 2. deney grubu ile 1. kontrol grubu ve 2. kontrol grubu arasında 2. deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür ($p < .05$).

Sonuç olarak, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının öğrencilerin saldırganlık puanlarını azaltmada etkili olduğu, saldırganlık toplam ortalama puanlarında 1. ve 2. deney grupları lehine azalmayı desteklediği belirlenmiştir.

4.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemi, “Deney ve kontrol gruplarının Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programının uygulanmasından sonra saldırganlık alt boyutlarında ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu bölümde, “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın uygulanmasından önce ve uygulanmasından sonra, grupların saldırganlık ölçeği alt boyutlarında saldırganlık düzeyinin belirlenmesi ile birlikte, sonucun her bir alt boyuttaki anlamlılık düzeyi incelenmekte; aynı zamanda deney ve kontrol grupların karşılaştırılması verilmektedir.

Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutuna Göre

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son ölçümlerinden elde edilen fiziksel saldırganlık puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12
Deney ve Kontrol Gruplarının Fiziksel Saldırganlık Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Gruplar	Ön Ölçüm			Son Ölçüm		
	<i>n</i>	\bar{x}	ss	<i>n</i>	\bar{x}	ss
1.Deney grubu	10	29,70	5,12	10	26,40	6,75
1.Kontrol grubu	10	29,60	4,30	10	30,50	3,72
2.Deney grubu	10	30,60	6,70	10	25,20	7,47
2.Kontrol grubu	10	30,30	3,13	10	30,40	2,91
Toplam	40	30,05	4,81	40	28,12	5,85

Tablo 12'ye göre, 1. deney grubunun, deney öncesi fiziksel saldırganlık puan ortalamasının 29.60, standart sapmasının 5.12; deney sonrası fiziksel saldırganlık puan ortalamasının 26.40, standart sapmasının 6.75 olduğu görülmüştür. 1. kontrol grubunun, deney öncesi fiziksel saldırganlık puan ortalamasının 29.60, standart sapmasının 4.30; deney sonrası fiziksel saldırganlık puan ortalamasının 30.50, standart sapmasının 3.72 olduğu görülmüştür.

2. deney grubunun, deney öncesi fiziksel saldırganlık puan ortalamasının 30.60, standart sapmasının 6.70; deney sonrası fiziksel saldırganlık puan ortalamasının 25.20, standart sapmasının 7.47 olduğu görülmüştür. 2. kontrol grubunun, deney öncesi fiziksel saldırganlık puan ortalamasının 30.30, standart sapmasının 3.13; deney sonrası fiziksel saldırganlık puan ortalamasının ise 30.40, standart sapmasının 2.91 olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerindeki fiziksel saldırganlık puanlarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

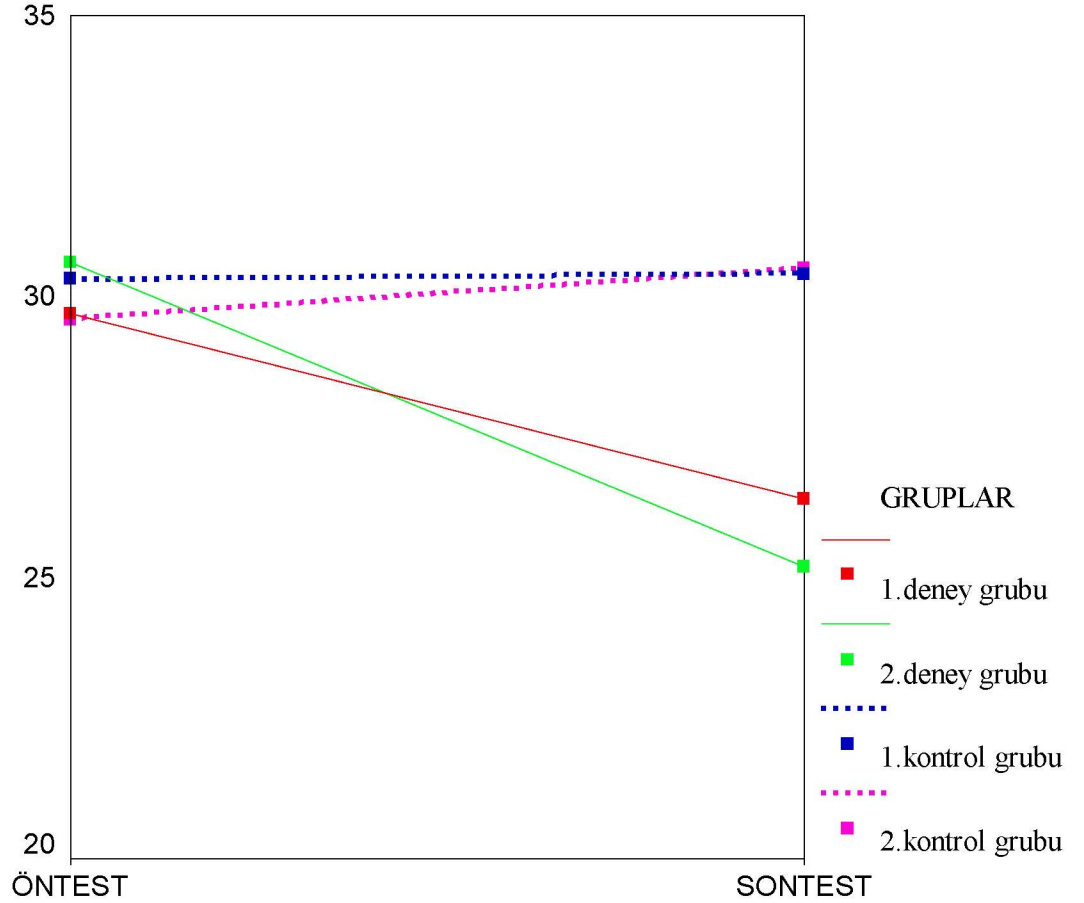
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Wilks' Λ	p	Kısmi η^2
Deneklerarası	1740,887	39					
Grup (Deney/Kontrol)	100,137	3	33,379	,732		,540	,058
Hata	1640,750	36	45,576				
Denekleriçi	571,499	40					
Ölçüm (Öntest/Sontest)	74,112	1	74,112	7,267	,832	,011*	,168
Ölçüm* Grup (Deney/Kontrol)	130,237	3	43,412	4,257	,738	,011*	,262
Hata(Ölçüm)	367,150	36	10,199				
Toplam	2312,386	79					

* $p < .05$

Tablo 13'e göre, ölçümlerden bağımsız olarak grup temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen fiziksel saldırganlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{3-36} = .732, p = .540$). Grup değişkeninden bağımsız olarak ölçüm temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen fiziksel saldırganlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{1-36} = 7.267, p = .011$). Bu bulgu, grup ayırımı yapılmadığında, öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının, uygulanan çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programına bağlı olarak azaldığını göstermektedir. Deneysel işlemin etkisinin görülebileceği ölçüm ve grup ortak etkisi, fiziksel saldırganlık puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur ($F_{3-36} = 4.257, p = .011$). Başka bir deyişle, yapılan deneysel işlem deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana getirmiştir. Fiziksel saldırganlık puanlarında gözlenen farkın yaklaşık % 26'sı deneysel işlem tarafından açıklanabilmektedir ($\eta^2 = .26$).

Deney ve kontrol gruplarının, ön ölçüm ve son ölçümlerine göre “grup*ölçüm” etkileşimine ilişkin dağılım Şekil 2’ de gösterilmiştir.

Şekil 2
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
“Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım



Fiziksel saldırganlık ortalama puanlarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey testi uygulanmış, sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14
Fiziksel Saldırganlık Puanına Göre Gruplar Arası
Farkın Kaynağı için Tukey Testi Sonuçları

(I) Grup	(J) Grup	Ortalamalar farkı	Standart Hata	<i>p</i>
1.Deney Grubu	1.Deney Grubu	-2,10000	2,02	,727
	1.Kontrol Grubu	3,40000	2,02	,347
	2.Kontrol Grubu	4,20000	2,02	,179
1.Kontrol Grubu	1.Deney Grubu	-3,40000	2,02	,347
	2.Deney Grubu	-5,50000	2,02	,047*
	2.Kontrol Grubu	,80000	2,02	,979
2.Deney Grubu	1.Deney Grubu	2,10000	2,02	,727
	1.Kontrol Grubu	5,50000	2,02	,047*
	2.Kontrol Grubu	6,30000	2,02	,018*
2.Kontrol Grubu	1.Deney Grubu	-4,20000	2,02	,179
	2.Deney Grubu	-6,30000	2,02	,018*
	1.Kontrol Grubu	-,80000	2,02	,979

**p*<.05

Tablo 14'teki Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine göre, 2. deney grubu ile 1. kontrol grubu ve 2. kontrol grubu arasında 2. deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür (*p*<.05).

Sonuç olarak, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının, öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarını azaltmada etkili olduğu,

fiziksel saldırganlık puanlarında 2. deney grubu lehine azalmayı desteklediği belirlenmiştir.

Sözel Saldırganlık Alt Boyutuna Göre

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son ölçümlerinden elde edilen sözel saldırganlık puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15
Deney ve Kontrol Gruplarının Sözel Saldırganlık Puanlarının
Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Gruplar	Ön Ölçüm			Son Ölçüm		
	<i>n</i>	\bar{x}	ss	<i>n</i>	\bar{x}	ss
1.Deney grubu	10	18,00	3,68	10	17,25	2,78
1.Kontrol grubu	10	16,30	2,58	10	15,20	3,74
2.Deney grubu	10	17,60	2,55	10	16,20	3,05
2.Kontrol grubu	10	17,10	2,23	10	15,90	3,11
Toplam	40	17,25	2,78	40	17,90	2,56

Tablo 15’e göre, 1. deney grubunun, deney öncesi sözel saldırganlık puan ortalamasının 18.00, standart sapmasının 3.68; deney sonrası sözel saldırganlık puan ortalamasının 17.25, standart sapmasının 2.78 olduğu görülmüştür. 1. kontrol grubunun, deney öncesi sözel saldırganlık puan ortalamasının 16.30, standart sapmasının 2.58; deney sonrası sözel saldırganlık puan ortalamasının 15.20, standart sapmasının 3.74 olduğu görülmüştür.

2. deney grubunun, deney öncesi sözel saldırganlık puan ortalamasının 17.60, standart sapmasının 2.55; deney sonrası sözel saldırganlık puan ortalamasının 16.20, standart sapmasının 3.05 olduğu görülmüştür. 2. kontrol grubunun, deney öncesi sözel saldırganlık puan ortalamasının 17.10, standart sapmasının 2.23; deney sonrası

sözel saldırganlık puan ortalamasının ise 15.90, standart sapmasının 3.11 olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerindeki sözel saldırganlık puanlarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Wilks' Λ	<i>p</i>	Kısmi η^2
Deneklerarası	505,950	39					
Grup (Deney/Kontrol)	16,650	3	5,550	,408		,748	,033
Hata	489,300	36	13,592				
Denekleriçi	208,000	40					
Ölçüm (Öntest/Sontest)	18,050	1	18,050	4,300	,893	,045*	,107
Ölçüm* Grup (Deney/Kontrol)	38,850	3	12,950	3.085	,795	,039*	,205
Hata(Ölçüm)	151,100	36	4,197				
Toplam	713,950	79					

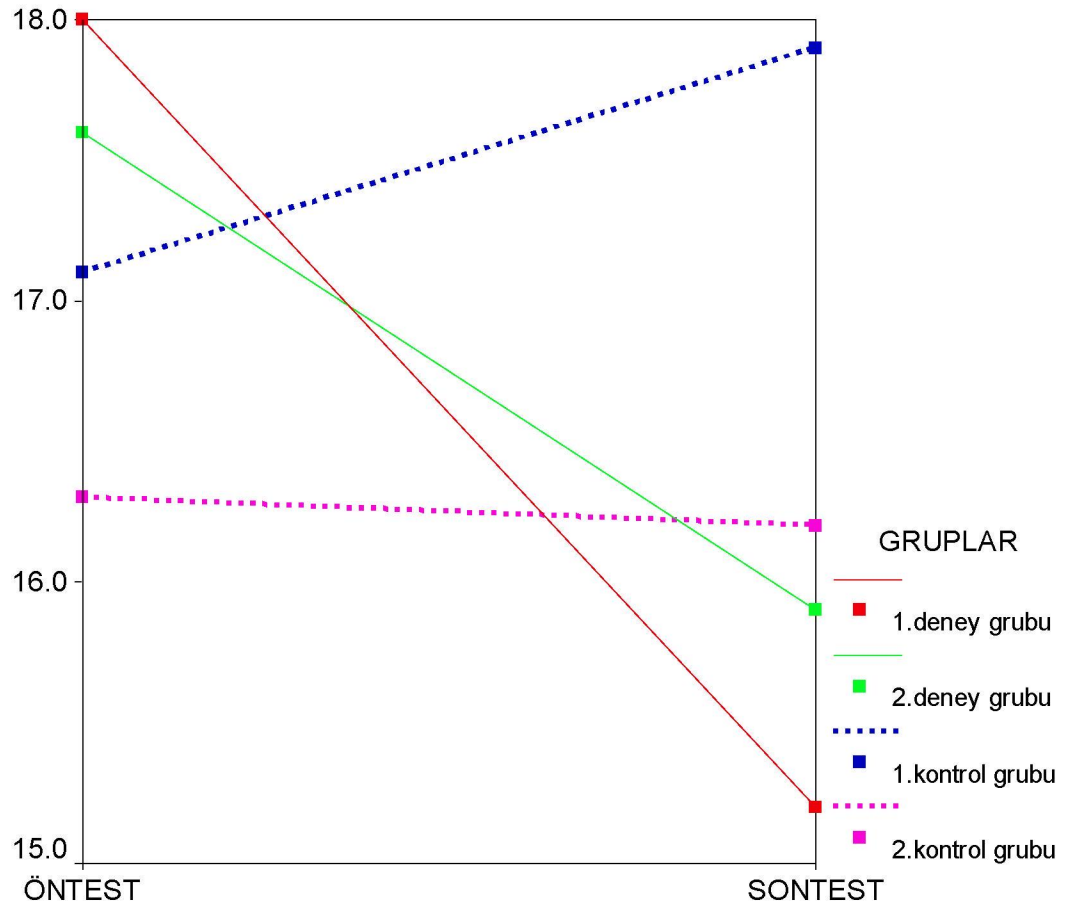
* $p < .05$

Tablo 16'ya göre, ölçümlerden bağımsız olarak grup temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen sözel saldırganlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{3-36} = .408$, $p = .748$). Grup değişkeninden bağımsız olarak ölçüm temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen sözel saldırganlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{1-36} = 4.300$, $p = .045$). Bu bulgu, grup ayırımı yapılmadığında, öğrencilerin sözel saldırganlık puanlarının, uygulanan çocuk ve

ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programına bağlı olarak azaldığını göstermektedir. Deneysel işlemin etkisinin görülebileceği ölçüm ve grup ortak etkisi, sözel saldırganlık puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur ($F_{3-36}=3.085, p=.039$). Başka bir deyişle, yapılan deneysel işlem deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana getirmiştir. Sözel saldırganlık puanlarında gözlenen farkın yaklaşık % 20'si deneysel işlem tarafından açıklanabilmektedir ($\eta^2=.20$).

Deney ve kontrol gruplarının, ön ölçüm ve son ölçümlerine göre “grup*ölçüm” etkileşimine ilişkin dağılım Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
“Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım



Sözel saldırganlık ortalama puanlarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey testi uygulanmış, sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17
Sözel Saldırganlık Puanlarına Göre Gruplar Arası
Farkın Kaynağı için Tukey Testi Sonuçları

(I) Grup	(J) Grup	Ortalamalar farkı	Standart Hata	<i>p</i>
1.Deney Grubu	1.Deney Grubu	1,10000	1,30	,831
	1.Kontrol Grubu	3,60000	1,30	,041*
	2.Kontrol Grubu	2,70000	1,30	,178
1.Kontrol Grubu	1.Deney Grubu	-3,60000	1,30	,041*
	2.Deney Grubu	-2,50000	1,30	,234
	2.Kontrol Grubu	,90000	1,30	,898
2.Deney Grubu	1.Deney Grubu	-1,10000	1,30	,831
	1.Kontrol Grubu	2,50000	1,30	,234
	2.Kontrol Grubu	1,60000	1,30	,609
2.Kontrol Grubu	1.Deney Grubu	-2,70000	1,30	,178
	2.Deney Grubu	-1,60000	1,30	,609
	1.Kontrol Grubu	,90000	1,30	,898

**p*<.05

Tablo 17’deki Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine göre, 1. deney grubu ile 1. kontrol grubu arasında 1. deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür (*p*<.05).

Sonuç olarak, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının, öğrencilerin sözel saldırganlık puanlarını azaltmada etkili olduğu, sözel saldırganlık puanında 1. deney grubu lehine azalmayı desteklediği belirlenmiştir.

Öfke Alt Boyutuna Göre

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son ölçümlerinden elde edilen öfke puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18
Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Puanlarının
Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	Ön Ölçüm			Son Ölçüm		
	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
1.Deney grubu	10	29,00	4,14	10	27,90	3,07
1.Kontrol grubu	10	31,50	3,27	10	31,50	4,33
2.Deney grubu	10	28,70	3,56	10	27,70	2,31
2.Kontrol grubu	10	29,40	4,38	10	30,50	2,80
Toplam	40	29,65	3,87	40	29,40	3,51

Tablo 18’e göre, 1. deney grubunun, deney öncesi öfke puan ortalamasının 29.00, standart sapmasının 4.14; deney sonrası öfke puan ortalamasının 27.90, standart sapmasının 3.07 olduğu görülmüştür. 1. kontrol grubunun, deney öncesi öfke puan ortalamasının 31.50, standart sapmasının 3.27; deney sonrası öfke puan ortalamasının 31.50, standart sapmasının 4.33 olduğu görülmüştür.

2. deney grubunun, deney öncesi öfke puan ortalamasının 28.70, standart sapmasının 3.56; deney sonrası öfke puan ortalamasının 27.70, standart sapmasının 2.31 olduğu görülmüştür. 2. kontrol grubunun, deney öncesi öfke puan ortalamasının 29.40, standart sapmasının 4.38; deney sonrası öfke puan ortalamasının ise 30.50, standart sapmasının 2.80 olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerindeki öfke puanlarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Wilks' Λ	<i>p</i>	Kısmi η^2
Deneklerarası	792,950	39					
Grup (Deney/Kontrol)	139,850	3	46,617	2,570		,069	,176
Hata	653,100	36	18,142				
Denekleriçi	273,000	40					
Ölçüm (Öntest/Sontest)	1,250	1	1,250	,176	,995	,677	,005
Ölçüm* Grup (Deney/Kontrol)	15,850	3	5,283	,743	,942	,533	,058
Hata(Ölçüm)	255,900	36	7,108				
Toplam	1065,950	79					

* $p < .05$

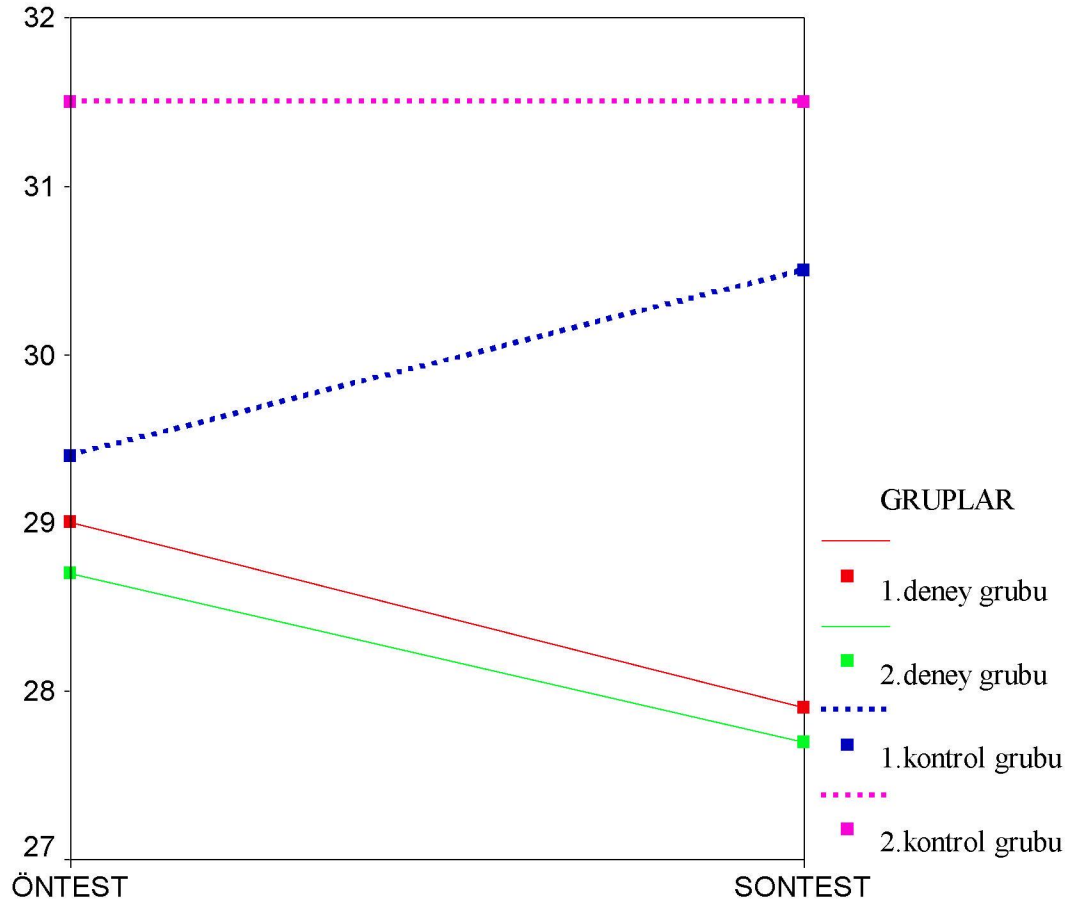
Tablo 19’a göre, ölçümlerden bağımsız olarak grup temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen öfke puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F_{3-36} = 2.570$, $p = .069$). Grup değişkeninden bağımsız olarak ölçüm temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen öfke puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F_{1-36} = .176$, $p = .677$). Deneysel işlemin etkisinin görülebileceği ölçüm ve grup ortak etkisi, öfke puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmamıştır ($F_{3-36} = .743$, $p = .533$).

Bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öfke puanlarının uygulanan programa bağlı olarak değişmediğini; deneysel işlemten kaynaklanan bir fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının, öğrencilerin öfke puanlarını azaltmada etkili olmadığı görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının, ön ölçüm ve son ölçümlerine göre “grup*ölçüm” etkileşimine ilişkin dağılım Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
“Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım



Düşmanlık Alt Boyutuna Göre

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son ölçümlerinden elde edilen düşmanlık puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20
Deney ve Kontrol Gruplarının Düşmanlık Puanlarının
Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	Ön Ölçüm			Son Ölçüm		
	<i>n</i>	\bar{x}	ss	<i>n</i>	\bar{X}	ss
1.Deney grubu	10	25,40	2,67	10	24,40	2,80
1.Kontrol grubu	10	25,00	4,76	10	23,70	4,11
2.Deney grubu	10	24,60	5,06	10	19,80	4,21
2.Kontrol grubu	10	24,10	4,46	10	23,80	2,94
Toplam	40	24,78	4,20	40	22,92	3,90

Tablo 20’ye göre, 1. deney grubunun, deney öncesi düşmanlık puan ortalamasının 25.40, standart sapmasının 2.67; deney sonrası düşmanlık puan ortalamasının 24.40, standart sapmasının 2.80 olduğu görülmüştür. 1. kontrol grubunun, deney öncesi düşmanlık puan ortalamasının 25.00, standart sapmasının 4.76; deney sonrası düşmanlık puan ortalamasının 23.70, standart sapmasının 4.11 olduğu görülmüştür.

2. deney grubunun, deney öncesi düşmanlık puan ortalamasının 24.60, standart sapmasının 5.06; deney sonrası düşmanlık puan ortalamasının 19.80, standart sapmasının 4.21 olduğu görülmüştür. 2. kontrol grubunun, deney öncesi düşmanlık puan ortalamasının 24.10, standart sapmasının 4.46; deney sonrası düşmanlık puan ortalamasının ise 23.80, standart sapmasının 2.94 olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerindeki düşmanlık puanlarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Wilks' Λ	<i>p</i>	Kısmi η^2
Deneklerarası	854,200	39					
Grup (Deney/Kontrol)	81,700	3	27,233	1,269		,300	,096
Hata	772,500	36	21,458				
Denekleriçi	494,000	40					
Ölçüm (Öntest/Sontest)	68,450	1	68,450	6,753	,842	,013*	,158
Ölçüm* Grup (Deney/Kontrol)	60,650	3	20,217	1,995	,857	,132	,143
Hata(Ölçüm)	364,900	36	10,136				
Toplam	1384,200	79					

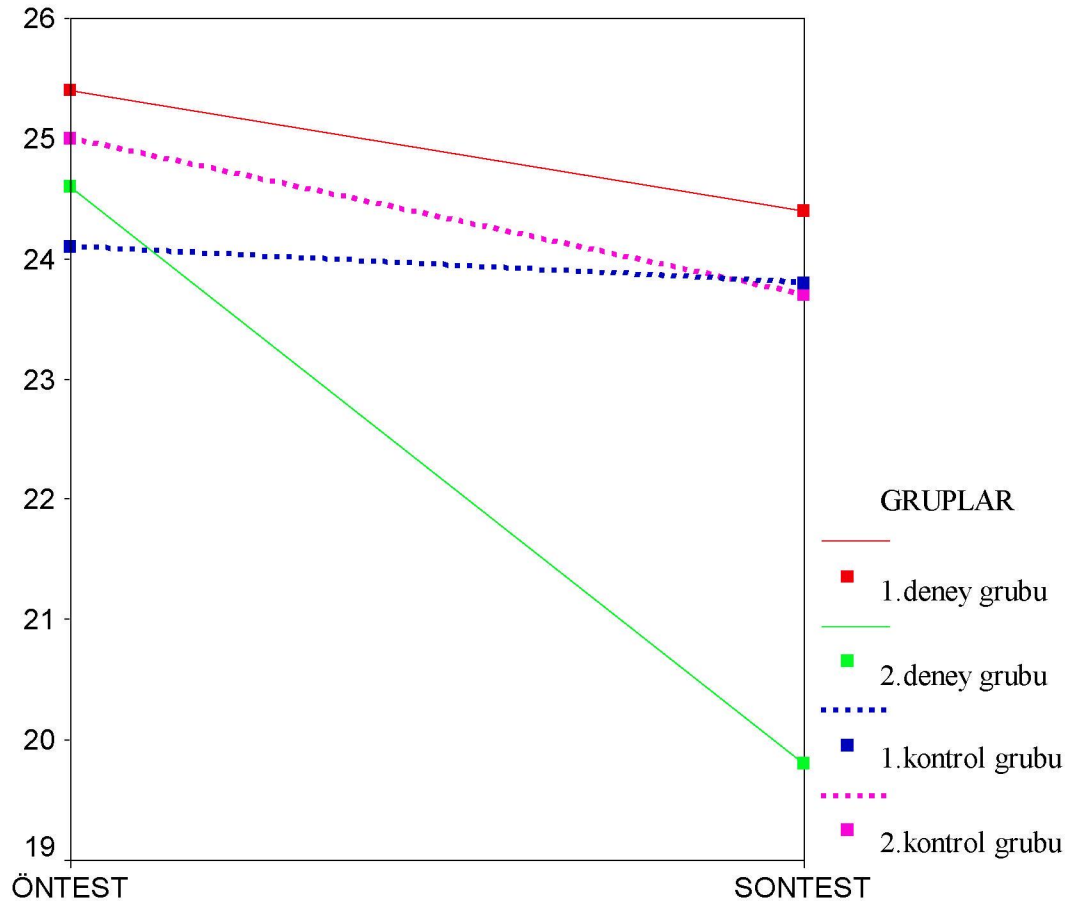
* $p < .05$

Tablo 21’e göre, ölçümlerden bağımsız olarak grup temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen düşmanlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F_{3-36} = 1,269$, $p = .300$). Grup değişkeninden bağımsız olarak ölçüm temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen düşmanlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($F_{1-36} = 6,753$, $p = .013$). Deneysel işlemin etkisinin görülebileceği ölçüm ve grup ortak etkisi ise, düşmanlık puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmamıştır ($F_{3-36} = 1,995$, $p = .132$). Başka bir deyişle; uygulanan deneysel işlemin sonucunda, öntest-sontest düşmanlık puanlarında bir azalma görülürken; bu durumun deneysel işlemin etkisinden kaynaklanmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının, öğrencilerin düşmanlık puanlarını azaltmada etkili olmadığı görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının, ön ölçüm ve son ölçümlerine göre “grup*ölçüm” etkileşimine ilişkin dağılım Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
“Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım



Dolaylı Saldırganlık Alt Boyutuna Göre

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son ölçümlerinden elde edilen öfke puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22
Deney ve Kontrol Gruplarının Dolaylı Saldırganlık Puanlarının
Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	Ön Ölçüm			Son Ölçüm		
	<i>n</i>	\bar{x}	ss	<i>n</i>	\bar{x}	ss
1.Deney grubu	10	17,50	3,24	10	18,00	3,86
1.Kontrol grubu	10	17,40	2,84	10	17,60	2,55
2.Deney grubu	10	19,00	5,31	10	18,40	4,77
2.Kontrol grubu	10	19,60	3,03	10	19,80	2,82
Toplam	40	18,38	3,72	40	18,45	3,57

Tablo 22’ye göre, 1. deney grubunun, deney öncesi dolaylı saldırganlık puan ortalamasının 17.50, standart sapmasının 3.24; deney sonrası dolaylı saldırganlık puan ortalamasının 18.00, standart sapmasının 3.86 olduğu görülmüştür. 1. kontrol grubunun, deney öncesi dolaylı saldırganlık puan ortalamasının 17.40, standart sapmasının 2.84; deney sonrası dolaylı saldırganlık puan ortalamasının 17.60, standart sapmasının 2.55 olduğu görülmüştür.

2. deney grubunun, deney öncesi dolaylı saldırganlık puan ortalamasının 19.00, standart sapmasının 5.31; deney sonrası dolaylı saldırganlık puan ortalamasının 18.40, standart sapmasının 4.77 olduğu görülmüştür. 2. kontrol grubunun, deney öncesi dolaylı saldırganlık puan ortalamasının 19.60, standart sapmasının 3.03; deney sonrası dolaylı saldırganlık puan ortalamasının ise 19.80, standart sapmasının 2.82 olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerindeki dolaylı saldırganlık puanlarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Wilks' Λ	<i>p</i>	Kısmi η^2
Deneklerarası	935,888	39					
Grup (Deney/Kontrol)	60,238	3	20,079	,826		,488	,064
Hata	875,650	36	24,324				
Denekleriçi	99,499	40					
Ölçüm (Öntest/Sontest)	,112	1	,112	,042	,999	,838	,001
Ölçüm* Grup (Deney/Kontrol)	3,337	3	1,112	,417	,966	,742	,034
Hata(Ölçüm)	96,050	36	2,668				
Toplam	1035,387	79					

**p*<.05

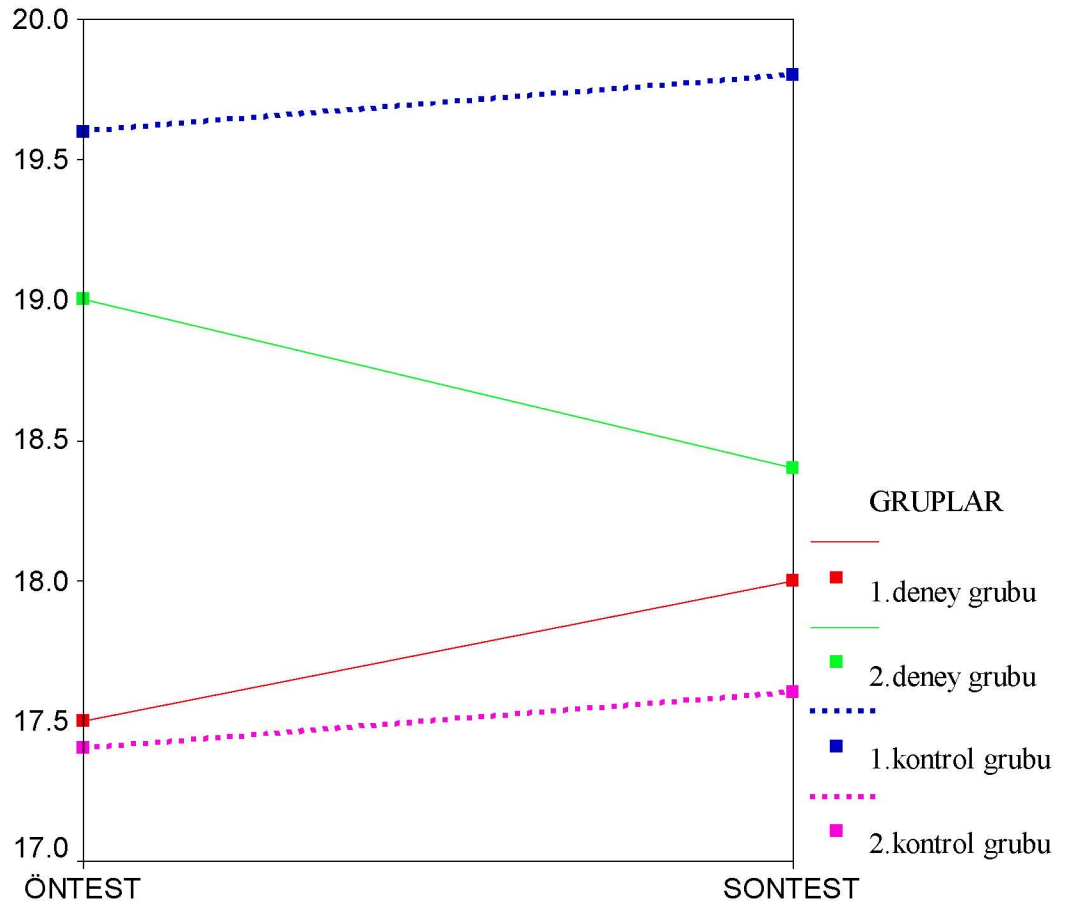
Tablo 23'e göre, ölçümlerden bağımsız olarak grup temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen dolaylı saldırganlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F_{3-36} = ,826$, $p = ,488$). Grup değişkeninden bağımsız olarak ölçüm temel etkisi dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen dolaylı saldırganlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{1-36} = ,042$, $p = ,838$). Deneysel işlemin etkisinin görülebileceği ölçüm ve grup ortak etkisi, dolaylı saldırganlık puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmamıştır ($F_{3-36} = ,417$, $p = ,742$).

Bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dolaylı saldırganlık puanlarının uygulanan programa bağlı olarak değişmediğini; deneysel işlemde kaynaklanan bir fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının, öğrencilerin dolaylı saldırganlık puanlarını azaltmada etkili olmadığı görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının, ön ölçüm ve son ölçümlerine göre “grup*ölçüm” etkileşimine ilişkin dağılım Şekil 6’te gösterilmiştir.

Şekil 6
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre
“Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım



4.3. Grup Çalışmasına Katılan Ergenlerin Uygulamalarla İlgili Görüşleri

“Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı” katılan öğrencilerin, deneysel çalışmanın sonunda kendilerine verilen değerlendirme formunda (Ek-4) yer alan açık uçlu sorulara samimi bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar araştırmacı tarafından incelenmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu, yanıt ve yorumlar içerisinde anlamlı olanlar tespit edilerek boyutlandırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Soru 1: Katılmış olduğunuz bu grup çalışmasının, yaşantınıza sağladığı katkılar nelerdir?

Bu soruya verilen yanıtlar incelenmiş ve bu konudaki öğrenci görüşleri iki boyutta toplanmıştır.

Boyut 1: *Olumlu katkıları oldu.*

Grup çalışması sonunda, öğrencilerin % 70'i (n=14) yapılan uygulamanın yaşantılarına olumlu katkıları olduğunu bildirmişlerdir. Grup çalışmasının öğrencilerin yaşantılarına ne tür olumlu katkıları olduğuna ilişkin ifadelerin, % 50'sini (n=7) öfkeyi kontrol etme, % 29'unu (n=4) çatışma çözme, % 21'ini (n=3) şiddet kullanımının azalması ifadeleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyledir:

“Grup çalışmasına katılmadan önce öfkemi nasıl kontrol edeceğimi bilmiyordum. Ama grup çalışmasında bu seçenekleri öğrendim. Bu seçenekleri günlük yaşantımda kendimi kontrol etme gibi anlarda kullanabilirim.”

“Biraz olsun öfkelendiğimde kendimi engelleyebiliyorum.”

“Öfke kontrolünü günlük yaşamımda kullanabileceğimi düşünüyorum.”

“Nefes alma ve gevşeme yöntemlerini öğrendim.”

“Sesimi yükseltmeden konuşmayı öğrendim.”

“Karşımdaki kişilere önyargılı davranmıyorum, bunu çok yapıyordum çünkü.”

“Arkadaşlarımla aramda bir sorun olduğunda şiddete başvurmadım.”

“Daha az şiddet kullanıyorum.”

“Bir sorun varsa kendimi kontrol etmeyi ve problem çözmenin iyi bir şey olduğunu öğrendim.”

“Kavga esnasında daha sakin olmayı deneyeceğim.”

“Öfke profilimi gördüm. Kendimi tanıdım. En çok, hayal kurma etkinliği hoşuma gitti. Bundan sonra kavga ve çatışmada sakinleştirici sözler ve davranışlar sergilerim.”

“Artık bir çatışmaya girerken daha çok düşünüyorum.”

“Çatışma çözümlerini öğrendim.”

“Kavgalardan fark edilir biçimde uzaklaştım. Ara sıra ufak sataşmalar olsa da eskisi kadar değil.”

Boyut 2: Katkısı olmadı (6 öğrenci).

Grup çalışması sonunda, öğrencilerin % 30'u (n=6) ise yapılan uygulamaların yaşantılarına bir katkısı olmadığını bildirmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyledir:

“Hayatımda pek bir şeyin değişeceğini sanmıyorum ama yine katıldığım için mutluyum.”

“Normalde işe yarayabilirdi ama ben kendimi elverişli bulmuyorum. Yine de elimden geleni yaptım.”

“Bir değişim yok ya da ben göremiyorum.”

Soru 2: Grup çalışmasında yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz?

Bu soruya verilen yanıtlar incelenmiş ve bu konudaki öğrenci görüşleri üç boyutta toplanmıştır.

Boyut 1: Faydalı buldum.

Grup çalışması sonunda, öğrencilerin % 45'u (n=9) yapılan etkinlikleri faydalı bulduğunu bildirmişlerdir.

Boyut 2: Eğlenceli buldum.

Grup çalışması sonunda, öğrencilerin % 40'ı (n=8) yapılan etkinlikleri eğlenceli bulduğunu bildirmişlerdir.

Boyut 3: Sıkıcı buldum.

Grup çalışması sonunda, öğrencilerin % 15’u (n=3) yapılan etkinlikleri sıkıcı bulduğunu bildirmişlerdir.

Soru 3: Başka öğrencilerin de bizim gibi bir grup çalışması yapmasını ister misiniz? Neden?

Bu soruya verilen yanıtlar incelenmiş ve bu konudaki öğrenci görüşleri iki alt boyutta toplanmıştır.

Boyut 1: İsterim (13 öğrenci).

Grup çalışması sonunda, öğrencilerin % 65’i (n=13) başka öğrencilerin de bu grup çalışmasını yapmalarını istemekle birlikte nedenlerine ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Ben bu çalışmadan yararlandım, başkalarının da yararlanmasını isterim.”

“Onlar da sorunlarını çözebilir.”

“Başka öğrenciler de öğrendiğimiz öfke kontrolünü öğrensin ve şiddet, öfke azalsın.”

“Olaylar azalır.”

“Onların da problemi varsa çözmeyi öğrenirler.”

Boyut 2: İstemem (7 öğrenci).

Grup çalışması sonunda, öğrencilerin % 35’i (n=7) başka öğrencilerin de bu grup çalışmasını yapmalarını istememiş, kendilerine özel bir çalışma olarak kalmasını bildirmişlerdir:

“ Bu sadece bize özel bir çalışma olarak kalsın.”

“ İstemem.”

“Gelecek dönem de devam edelim.”

Grup çalışması sonunda, öğrencilerin tamamına yakını en çok senaryo canlandırma etkinliklerini sevdi ve yararlandıkları bildirmişlerdir. Araştırmacının gözlemine göre öğrenciler, interaktif etkinlikleri zevkli bulup severek ve istekle katılmışlardır; buna karşılık kağıt-kalem kullanımı ve anlatım gerektiren kısımları sıkıcı bulmuşlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar verilmekte, tartışılmakta ve geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada, çocuk ve ergenlerde görülen şiddet ve saldırganlığı önlemek amacıyla bir program geliştirilmiş; bu programın, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Edirne ili Merkez ilçesindeki resmi iki ilköğretim okulunda 8. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin saldırgan davranışlarını azaltmada etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Programın etkisi değerlendirilirken deney grubunu tanıtan sonuçları göz önünde bulundurmak amacıyla, deney grubunu tanıtan sonuçlar aşağıda verilmektedir:

Deney grubundaki öğrencilerin, % 50'si (n=10) kız ve % 50'si (n=10) erkek olup tamamı 13 yaşındadır.

Deney grubundaki öğrencilerin, % 95'i (n=19) tek çocuk veya 2 kardeş, % 5'i (n=1) üç veya üzeri kardeştir; % 80'i (n=16) ailesiyle birlikte kalmakta, % 15'i (n=3) annesiyle kalmakta, % 5'i (n=1) akrabasının yanında kalmaktadır. Yetiştirme yurdunda kalan öğrenci yoktur.

Deney grubundaki öğrencilerin, % 80'i (n=16) kendini orta düzeyde başarılı bulmakta, % 20'si (n=4) ise başarılı bulmaktadır. Kendini başarılı bulmayan öğrenci yoktur.

Deney grubundaki öğrencilerin, % 60'ının (n=12) annesinin eğitim durumu ilkokul ve altı, % 40'ının (n=8) annesinin eğitim durumu ise ortaokul ve üstüdür; %

70'inin (n=14) babasının eğitim durumu ortaokul ve altı, % 30'unun (n=6) babasının eğitim durumu ise lise ve üstüdür.

Deney grubundaki öğrencilerin, % 100'ünün (n=20) anne ve babası sağ ve öz; % 85'inin (n=17) anne-babası birlikte, % 15'inin (n=3) anne-babası ise ayrıdır.

Deney grubundaki öğrencilerin, % 95'inin (n=19) ailelerinin geliri orta, % 5'inin (n=1) yüksektir. Aile gelirini düşük bulan öğrenci yoktur.

Deney grubundaki öğrencilerin, % 75'i (n=15) anne-babasının tutumlarını demokratik, % 20'si (n=4) otoriter, % 5'i (n=1) ise ilgisiz olarak algılamaktadır.

Sonuç olarak, deney grubunun tamamı 13 yaşında, çoğu ailesi ile birlikte yaşayan; öz-sağ ve birlikte olan anne-babaya sahip; tek çocuk ve/veya 2 kardeş olan; annesi ilköğretim ve altı mezunu; babası ortaokul ve altı mezunu; aile geliri orta kız ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubunun çoğu kendini orta düzeyde başarılı bulmakta ve anne ve babalarının tutumlarını demokratik olarak algılamaktadır.

Araştırmanın sonunda, programın etkililiği incelenirken deney grubunda yer alan öğrencilerin, katılmış oldukları grup çalışması ile ilgili görüşlerini göz önünde bulundurmak amacıyla öğrencilerin değerlendirme formundaki (Ek-4) ifadelerinin sonuçları şöyledir:

Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının, deney grubundaki öğrencilerin % 70'inin (n=14) yaşantısına olumlu katkısı sağladığı görülmüştür. Bu öğrencilerin % 50'sinin (n=7) yaşamlarında öfke kontrolünü kullandıkları, % 29'unun (n=4) çatışma çözme yöntemlerini kullandıkları, % 21'i (n=3) şiddete başvurmadığı görülmüştür.

Araştırmanın sonunda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarının “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın uygulanmasından sonra, saldırganlık ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

2a. Deney ve kontrol gruplarının “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın uygulanmasından sonra, saldırganlık alt boyutlarından fiziksel saldırganlık ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

2b. Deney ve kontrol gruplarının “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın uygulanmasından sonra, saldırganlık alt boyutlarından sözel saldırganlık ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

2c. Deney ve kontrol gruplarının “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın uygulanmasından sonra, saldırganlık alt boyutlarından öfke ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

2d. Deney ve kontrol gruplarının “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın uygulanmasından sonra, saldırganlık alt boyutlarından düşmanlık ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

2e. Deney ve kontrol gruplarının “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”nın uygulanmasından sonra, saldırganlık alt boyutlarından dolaylı saldırganlık ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın problemlerine ilişkin sonuçlar, alanyazın ışığında tartışılmıştır.

1. Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı Uygulamalarının Ergenlerin Saldırganlık Toplam Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada, “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre saldırganlık toplam puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Programın, 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık davranışlarını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç aşağıda verilen araştırmalarla desteklenmektedir.

Farrell ve Meyer (1997), altıncı sınıf öğrencilerine okul temelli bir şiddet önleme programı uygulamış, bunun sonucunda, erkek çocuklarda şiddet davranışlarının görülme sıklığının anlamlı düzeyde azaldığını saptamışlardır (Akt:Uçar, 2003:31). Koruklu (1998), ilköğretim öğrencilerine “Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Programı” uygulaması sonucunda, çatışma çözümünde deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir (Tapan, 2006:34). Goldenstein ve Glick ‘in Saldırganlığı Değiştirme Eğitim (ART) programı, antisosyal ve saldırganlık eğilimi olan ergenlere uygulanmıştır. Programın sonunda, müdahalenin saldırgan davranışların azalması yönünde etkili olduğu görülmüştür (Sreekumar, 2000:23). Breunlin ve arkadaşları (2001), okuldan uzaklaştırma cezası almış çocuklara verdikleri çatışma çözme eğitimi sonrasında, saldırganlık davranışlarının azalmasında, deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir. Uysal (2003), ilköğretim öğrencilerine “Şiddete Karşı Eğitim Programı” uygulaması sonucunda öğrencilerin şiddet eğilim puanlarında azalma görmüştür. Herrmann ve McWhirter (2003:275), öfke ve saldırganlık yönetimi programı uyguladıktan sonra şiddet ve saldırgan tutumlarda anlamlı derecede düşük puanlar bulmuşlardır. Cenkseven (2003), bilişsel davranışçı yaklaşımı temel aldığı deneysel çalışması

sonrasında, öğrencilerin öfke ve saldırganlık düzeylerinde anlamlı azalmalar tespit etmiştir. Şahin (2006), öfke denetimi eğitimi programının çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkililiğini incelediğinde, deney grubunun saldırganlık puanının kontrol grubuna göre önemli derecede azaldığını ortaya koymuştur. Tekinsav-Sütçü (2006), ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğini incelediği araştırmasının sonucuna, ergenlerin saldırganlık düzeylerinde azalma saptamıştır. Güner (2007), çatışma çözme becerileri geliştirmeye yönelik grup rehberliği programının lise öğrencilerinin saldırganlık davranışları üzerine etkisini incelemiş, ergenlerin saldırganlık puanlarında anlamlı düzeyde azalma tespit etmiştir. Sarıcı Bulut (2008), ilköğretim öğrencileri ile yürüttüğü grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkililiği çalışmasının sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin saldırgan davranışlarında azalma tespit etmiştir. Karataş (2009), lise öğrencileriyle bilişsel davranışçı teknikler kullanarak yaptığı grupla psikolojik danışma uygulamasının sonucunda, saldırganlık puanlarında anlamlı bir azalma saptamıştır. Yavuzer (2009), ergenlere yönelik psiko-eğitim programı uygulamasının sonucunda, saldırganlık puanlarında, deney grubu lehine anlamlı bir azalma görmüştür. Yapılan bu araştırmadan ve diğerlerinden elde edilen sonuçlar, saldırganlık ve şiddeti önleme amacıyla geliştirilen çeşitli psiko-eğitim ve grup rehberliği programlarının saldırganlığı azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonunda, deney grubundaki öğrencilerin % 70'inin bu programa katılmış olmanın yaşantılarına olumlu katkılar sağladığına ilişkin ifadeleri de araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonucu desteklemektedir.

2. Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı Uygulamalarının Ergenlerin Saldırganlık Alt Ölçek Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada, “Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı”na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre, fiziksel ve sözel saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı görülürken; öfke,

düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Programın, 8. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve sözel saldırganlık davranışlarını azaltmada etkili olduğu; ancak öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık davranışlarını azaltmada etkili olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre fiziksel ve sözel saldırganlık puanlarında gözlenen fark, öğrencilerin öfkeyi ifade etme biçimlerindeki değişim ile açıklanabilir. Öfke, herkesin yaşayabileceği normal bir duygu olduğu halde, onun ifade ediliş tarzı ve yönetimi bireyden bireye değişir. Öfkeli olduklarında bazı insanlar, sözel ya da fiziksel saldırganlık sergilemektedirler (Deffenbacher 1996:152). Dolayısıyla, çocuklara öfkelerini kontrol etmeyi öğretmek, öfke duygusunun yol açtığı saldırganlığı azaltmak mümkün olabilir. Bu sonuç, yukarıda bahsedilen araştırmaların bulguları çerçevesinde ele alındığında, çocuk ve ergenlere öfkelerini kontrol etmeyi öğretmek saldırganlığı azaltmak amacı ile geliştirilmiş pek çok eğitim programının sonunda elde edilen bulgular ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik vardır.

Bu konuda literatürdeki deneysel araştırmalara da bakmak gerekir: Deffenbacher ve arkadaşları (1996), genel öfke tedavisinde gevşeme yoluyla baş etme teknikleri ve bilişsel-gevşeme yoluyla baş etme tekniklerini kullandıkları çalışmaları sonucunda, eğitim grubundaki deneklerin öfke sırasında ortaya çıkan sözlü ve fiziksel tepki düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha az olduğunu tespit etmişlerdir. Grossman ve arkadaşları (1997), ilköğretim çocukları üzerinde Şiddet Önleme Programının etkililiğini araştırmışlar, çalışmalarının sonunda, programın okulda fiziksel saldırganlığı azalttığını, buna karşılık tarafsız ve olumlu davranışları artırdığını tespit etmişlerdir. Kellner ve Bry (1999), öğretmenleri tarafından orta ve ciddi derecede öfke kontrol güçlüğü yaşadığı anlaşılan 14–15 yaşlarında 7 ergenle yürüttükleri öfke yönetimi programının sonunda ise, hem öğretmen hem ebeveyn değerlendirmelerine göre, deney grubundaki öğrencilerin fiziksel saldırganlık davranışlarında anlamlı bir azalmanın olduğu sonucuna varmışlardır. Fung (2004), yaşları 8–10 arasında değişen fiziksel olarak saldırgan çocuklarla yürüttüğü öfke ile başa çıkma (ACT) programı sonunda, yapılan öntest ve

son test karşılaştırmalarında, çocukların fiziksel saldırganlık davranışlarında deney grubu lehine anlamlı bir azalma tespit etmiştir. Karataş (2009), bilişsel davranışçı teknikler kullanarak yaptığı grupla psikolojik danışma uygulaması sonunda, saldırganlık ölçeği alt boyutlarından fiziksel saldırganlık puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna varmıştır. Yavuzer (2009), ergenlere yönelik hazırlamış olduğu psiko-eğitim programı uygulaması sonucunda, saldırganlık ölçeği alt boyutlarından fiziksel ve sözel saldırganlık puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulmuştur. Akgün ve Araz (2010:12-13), ilköğretim birinci kademe öğrencileri arasında yaşanan şiddeti azaltmak ve önlemek amacıyla geliştirdikleri “Anlaşmazlıkları Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programının etkililiğini incelemiş, araştırmadan, tepkisel saldırganlık davranışlarının azaldığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu araştırmaların bulguları, saldırganlık ve şiddeti önleme amacıyla geliştirilen çeşitli psiko-eğitim ve grup rehberliği programlarının fiziksel ve sözel saldırganlığı azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Öte yandan program öğrencilerin, öfke puanlarını azaltmada etkili olmamıştır. Bunun nedenleri arasında, programa katılan ergenlerin yoğun öfke duyguları yaşadıkları düşünülebilir. Saldırganlık eğilimi yüksek ve düşük çocukların karşılaştırıldığı bir çalışmada, saldırgan çocukların daha sık ve daha yoğun öfke duyguları yaşadıkları saptanmıştır (Bohnert ve ark. 2003:80). Bir diğer neden, 13 yaşın gelişimsel zorlukları ile de açıklanabilir. Ergenin gelişmekte ve değişmekte olan bedenini kabul etmesi ve uyum gösterme çabası (Yavuzer, 2003:46); kimlik karışıklığı (Kulaksızoğlu, 1998:29); aile ile ergen arasında yaşanan çatışmalar (Yavuzer, 2003:244); karşı cinsle ve akranlarıyla ilişkiler (Ünver, 1986:281); ergenin yoğun öfke duyguları yaşamasına neden olabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı, programın hala devam eden bir ergenlik sürecinde yaşanan öfke duygularını azaltmada etkisi olmadığı düşünülebilir. Bir başka neden olarak da, öfkeli ve saldırgan özellikteki kişilerin değişime karşı dirençli olup kendilerinin değil, onları öfkeliendiren kişilerin değişmesi gerektiğine inandıkları düşünülebilir.

Araştırmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırma bulguları incelendiğinde, Sipsas ve Herrmann (2000) tarafından yapılan çalışmada, öfke ve saldırganlık yönetimi programı kullanılmış, deney ve kontrol gruplarının öfke puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Campbell (1994), psiko-eğitimsel öfke yönetiminin duygusal sorunları olan ortaokulda okuyan ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerindeki etkisini incelediği araştırmasının sonucunda, öğrencilerin dışsallaştırılmış öfke düzeylerinde bir azalmanın ya da içsel kontrollerinde istatistiksel yönden anlamlı bir artmanın olmadığını bulmuştur. Özmen (2006), öfkeyle başa çıkma eğitim programının etkililiğini incelediği çalışmada; etkileşim grubundaki uygulamalarına katılan deneklerin içe yönelik ve dışa yönelik öfke puanlarında anlamlı bir farklılık elde edememiştir. Yorgun (2007), şiddetle baş etme eğitiminin lise öğrencilerinin şiddet davranışları ve öfke kontrollerine etkisini incelediği araştırmasının sonunda, şiddetle baş etme eğitiminin, öğrencilerin şiddet davranışlarını azaltmada ve öfke kontrollerini arttırmada etkili bir yöntem olmadığı sonucuna varmıştır. Gültekin (2008), ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıf) öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeylerini azaltmak amacıyla hazırladığı Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programı (SÖAP)'nin etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, programa katılan deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve sürekli öfke düzeylerindeki düşüşün anlamlı olmadığı görülmüştür. Öfke kontrol programlarının etkililiğini sınamak amacı ile yapılan iki farklı meta-analizde, bu programların orta düzeyde etkili olduğu bulunmuştur (Gansle 2005:321).

Araştırma bulguları incelendiğinde, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının uygulanması sonunda, deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında, düşmanlık puan ortalamalarında programın etkisine dayalı anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu bulguyu destekleyen bir başka çalışmada ise; Ergül (2008) tarafından etkililiği incelenen Müzakere ve Arabuluculuk Programının uygulanması sonunda, saldırganlık ölçeği düşmanlık boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Dolaylı saldırganlık üzerinde programın etkili olmamasının nedeni, bazı insanların, öfke anında tepkilerini fiziksel ya da sözel saldırıda bulunarak gösterirken bazılarının da

pasif ve dolaylı şekilde dışa vurmayı tercih etmeleri ya da geri çekilme davranışını sergileyebilmeleri olabilir (Buss, 1961). Bireyin, öfkelenildiği anda nasıl hareket edeceği; bireyin o anda içinde bulunduğu konumu, konuyla ilgili genel durum, kültürel normlar, öfkenin şiddeti, benzer durumla ilgili olarak geçirilen önceki yaşantılar, öfke öncesi bireyin içinde bulunduğu durum gibi pek çok etmene bağlı olarak farklılık gösterir (Deffenbacher, 1999; Akt: Gündoğdu, 2009:83). Ergenler, yaşadıkları çatışmalarla yüzleşmekten kaçınarak kendine daha az zarar vereceğini düşündüğü ve saldırganlık eğilimlerini tatmin eden dolambaçlı yollarla karşıdaki kişiye zarar verici uyarıları gönderme yoluna başvurabilirler (Çelik, 2006:20). Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalara bakıldığında; Yavuzer (2009), ergenlere yönelik hazırlanmış olduğu psiko-eğitim programı uygulaması sonucu olarak, saldırganlık ölçeği alt boyutlarından dolaylı saldırganlık puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamıştır. Aynı şekilde Gündoğdu (2009), yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının etkililiğini incelediği araştırmasında, saldırganlık ölçeği alt boyutlarından dolaylı saldırganlık puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu bulgular, araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin saldırganlığın alt boyutlarından düşmanlık ve dolaylı saldırganlık alt boyutuna ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

3. Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı Uygulamalarının Ergenlerin Saldırganlık Toplam Puan ve Alt Ölçek Puanları Üzerindeki Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının etki büyüklüğüne bakıldığında, etki büyüklüklerinin ölçeğin toplam ve alt boyutlardaki ölçümlere göre farklılaştığı görülmüştür. Etki büyüklükleri saldırganlık toplam puanında .42, fiziksel saldırganlık puanında .26 ve sözel saldırganlık puanında .20 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar aşağıda verilen benzer araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

Robinson, Smith, Miller ve Brownell (1999) saldırganlık azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı okul merkezli çalışmaların etkililiğini araştıran meta analiz

çalışmalarında 12 çalışmayı incelemişlerdir Analiz sonucu, saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı müdahalelerin etki büyüklüklerinin .25-.67 arasında değiştiği görülmüştür. Durlak ve arkadaşlarının (1991) ele aldıkları saldırganlığı azaltmaya yönelik 12 bilişsel-davranışçı tedavi çalışmasının meta analizinde, etki büyüklüklerinin farklı ölçümler için 0,25 ile 1,67 arasında değiştiği, ortalama etki büyüklüğünün ise, 0,64 olduğu görülmüştür. Sukhodolsky ve arkadaşlarının (2004) yaptığı 40 çalışmanın incelendiği meta analizde ise, farklı değişkenler için ortalama etki büyüklüğünün 0,67 olduğu bulunmuştur (Akt: Tekinsav Sütçü, 2006:142). A.B.D. Adalet Bakanlığı tarafından finanse edilen hibe programının nihai raporunda, saldırgan ve yıkıcı davranışların azaltılması için okul tabanlı önleme programlarının etkililiği ile ilgili 200'den fazla araştırma üzerinde yapılan meta analizler yer almaktadır. 219 tane okul tabanlı program, yarı deneysel ve deneysel çalışmaların sonuçları meta analiz teknikleri kullanılarak sentezlenmiştir. Önleme programları 4 kategoride incelenmiştir: Seçilen (selected programme) programların ortalama etki büyüklüğü, saldırgan davranışlar için .29 bulunmuştur. Evrensel (universal programme) programların ise, ortalama etki büyüklüğü .18 bulunmuştur. Genel, evrensel ve seçilmiş programlardaki farklı iyileştirme yöntemleri, birbirinden anlamlı düzeyde farklı bulunmamıştır başka bir deyişle sosyal beceri, bilişsel odaklı programlar, davranış programları, danışma gibi programların saldırgan davranışları azaltmada eşit düzeyde etkili olduğu saptanmıştır (Wilson ve Mark 2005:10-11). Bu sonuçlar dikkate alındığında denilebilir ki; çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının ortalama etki büyüklüğünün .42-.20 aralığında olması, bu programın saldırgan davranışları azaltmada diğer programlarla eşit düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Aynı meta analiz sonuçlarından, yoksul öğrencilerin özellikle dezavantajlı mahallelerde şiddetin önlenmesine yönelik programlardan daha çok yararlandıkları anlaşılmıştır Genelde yüksek risk grubunda yer alan öğrencilerin arasında özellikle dövüş, lakap takma, sindirme gibi saldırgan davranışlarını azaltmada etkili oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre, çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının katılımcıları, orta gelirli, eğitim düzeyi düşük anne-babaların çocukları olup akademik açıdan çok başarılı olmayan öğrencilerdir. Programın, bu öğrencilerin

fiziksel ve sözel saldırganlık davranışlarının azalmasında etkili olması yukarıda sözü edilen meta analiz araştırmaları bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının, saldırganlık ölçeğinin alt boyutlarından öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık üzerinde etkili olmamasının nedenlerinden biri de önceki meta analizlerin sonucunda yer alan uzun programların kısa programlara göre yüksek risk grupları üzerinde daha etkili olduğu bulgusudur. Programın daha uzun zamana yayılarak içeriğine başka becerilerin de kazandırılması ile olumlu sonuç alınacağı düşünülebilir.

Genel olarak, okul şiddet önleme programlarının sonuçlarının geniş bir yelpaze üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Wilson ve Lipsey 2005:10-11).

Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve araştırmacının edindiği deneyimlere dayalı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

1- Bu araştırma kapsamında hazırlanan programın, ilköğretim sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin saldırganlık puanları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yeni yapılacak çalışmalarda daha üst ve alt kademedeki öğrencilerle çalışılıp etkileri değerlendirilebilir.

2- Bu çalışmada, şiddet ve saldırganlığı önleme programının saldırgan davranışları azaltmada uzun süreli etkisinin belirlenmesi amacıyla bir izleme çalışması yapılmamıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, izlemenin dahil edilmesi uygun olacaktır.

3- Literatürde, bazı programların şiddet ve saldırganlık problemi olan çocukların ebeveynlerine yönelik bir eğitimi de kapsadığı görülmektedir. Bu çalışmada, ergenlerin ebeveynlerine herhangi bir eğitim verilmemiştir. Ancak,

bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ebeveyn eğitiminin de eklenmesi uygun olacaktır.

4- Bu çalışma, okul temelli bir önleme çalışmasıdır. Saldırganlığı önlemek için yapılan bu çalışmanın eğitimine devam eden ergenler dışında, eğitimi sürdürmeyen gençlere, sokakta yaşayan, eğitimevinde (ıslahevi) yatan çocuk ve gençlere uygulanarak etki alanı genişletilebilir.

5- Son yıllarda yapılan araştırmalar, ülkemizde şiddet ve saldırganlığı önleme konusunda etkililiği denenmiş birçok program çalışması olduğunu göstermektedir. Ancak, bu çalışmalar, literatür düzleminde kalmamalı, okullarda uygulanabilmelidir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan program, uygulayıcılara yönelik bir el kitabı niteliğinde yayınlanarak, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların kullanımına sunulabilir.

6- Programın, 13 yaşındaki ergenlerin fiziksel ve sözel saldırganlık puanları üzerinde etkili olduğu; ancak öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları üzerinde etkili olmadığı anlaşılmıştır. Programı, her uygulamada edinilen deneyimlerle daha etkili hale getirmek mümkün olabilir. Yeni yapılacak çalışmalarda, farklı ortamlarda, farklı grup liderleri ve farklı yaş gruplarında yer alan öğrencilerle hatta yetişkinlerle de çalışılıp etkileri değerlendirilebilir.

7- Şiddet ve saldırganlığı önlemeye yönelik grup çalışmalarını özellikle bu alanda eğitim almış grup liderlerinin yönetmesi daha yararlı olacaktır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarına saldırganlığa yönelik grup çalışmalarıyla ilgili bilgi ve beceriler, hizmet içi eğitimlerle kazandırılabilir.

8- Etkililik çalışmaları çok zahmetli, pahalı ve vakit alıcı oldukları için çok sık yapılan çalışmalar değildir. Risk faktörlerini belirlemek, ihtiyaç analizi yapmak, sonrasında uygun programı geliştirmek, programı hem geliştirecek hem de uygulayacak personelin eğitimi, programın başarıya ulaşmasında eğitici eğitimlerinin verilmesi, fiziki şartların sağlanması, malzeme ve materyal gerekiyorsa temin

edilmesi, program sürecinin değerlendirilmesi için gerekli dokümanların hazırlanması, sonuçların alınması ve izleme, tüm bunların hepsi uzmanlık, bilgi ve deneyim, ekip çalışması, zaman ve maliyet gerektiren işlerdir. Bunun için bir bütçe ayrılmasının iyi olacağı düşünülmektedir.

9- Okul temelli programlar; yöneticiye yönelik, çalışanlara yönelik, aileye yönelik ve öğrenciye yönelik olmak üzere ayrılmaktadır. Bunlardan sadece birini uygulamanın yeterli olmayacağı; tümünün bir bütün olarak ve düzenli biçimde uygulanarak etkililiğin artacağı düşünülmektedir.

10- Önleme ve müdahale hizmetlerinin yerine getirilmesinde, okul dışında; görsel ve yazılı medya, teknoloji dünyası; aile, toplum, sivil toplum kuruluşları; üniversiteler, enstitüler, sanayi ve ticaret dünyası, siyasi partiler, belediyeler gibi daha birçok kurum ve organizasyona görev ve sorumluluklar düşmektedir. Toplumun her kesiminde yer alan bu kurum, kuruluş ve organizasyonlar üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmediği de sorun hep var olmaya devam edecek, tek başına yapılan çalışmaların da etkililiği pek olmayacaktır.

11- Bu tür uygulamalarda durağan değişiklikler yaratmak uzun yıllar alabilir. Uzun dönemli programların, kısa dönemli program uygulamalarından çok daha etkili olduğu alanyazında belirtilmektedir. Bu nedenle, bundan sonra yapılacak önleme ve müdahale çalışmalarına erken başlamanın, gelişimsel olarak çocuğa uygun olan, kapsamlı ve uzun vadeye yayılmış programlar geliştirip uygulamanın daha etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abay, E. ve Tuğlu, C (2000). Şiddet ve Agresyonun Nörobiyolojisi.
Klinik Psikiyatri Dergisi, 3:21-26.
- Acker, R.V. ve Talbott, E. (1999) The school context and risk for aggression:
implications for school based prevention and intervention efforts.
Preventing School Failure, 44(1) 12-19.
- Adalet Bakanlığı İstatistikleri, (2001). Suç ve Adalet.
(http://www.tuik.gov.tr/rip/temalar/2_10_3.pdf)
- Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü. Tutuklu ve Hükümlü Ergenlerle İlgili
Yapılan Tezlerin İstatistikleri <http://www.adlisicil.adalet.gov.tr>
- Akgün, S. ve Araz, A. (2010). Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: Bir Çatışma
Çözümü Eğitim Programı Tanıtımı, **Doğuş Dergisi**, 11 (1) 2010, 1-17.
- Alagöz, N. (1998). Kasten Adam Öldürme Suçuna Yönelmiş Ergenler ile Suça
Suça Yönelmiş Ergenlerin Benlik Saygılarının Karşılaştırılması.
İstanbul Üniversitesi. Adli Tıp Enstitüsü.
- Alexandar, J. E ve Parsons, B.V.(1982). **Functional family therapy**. Monterey,
CA: Brooks/Cole.
- Alexander, C.M.(2002). Helping School Counselors Cope With Violence,
Today Magazine,130
- Amodei, N. ve Scott, A. A. (2002). "Psychologists' contribution to the
prevention of youth violence", **The Social Science Journal**, 39,
511-526.
- APA, (1998). Tv'de Şiddet ve Çocuklarımız: Etkilenmemeleri İçin Neler
Yapabilirsiniz, (Çev.Nesrin Şahin), **Türk Psikoloji Bülteni**, 4 (8),
76-82.
- Arıca, O.T. (1995). Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve
Denetim Odağı İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkın, M. (1981). Bazı Kişilik Değişkenlerinin Kültürlerarası Sosyal Psikolojik
Açıdan İncelenmesi, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi,
Atatürk Üniversitesi.

- Atkinson, L. R., Atkinson, C. R., Hilgard. R. E. (1995). **Psikolojiye Giriş II**. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Attar, H. (1994). **Eğitim ve Çocuk Suçluluğu**. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları-76
- Avcı, R. (2006). “Şiddet Davranışı gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin, Aile İşlevleri, Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avrupa Konseyi (2002). Okullarda Şiddetin Önlenmesi Ve Şiddetle Mücadele İçin Yerel Ortaklıklar. **Demokratik Bir Toplumda Gündelik Yaşamda Şiddete Tepkiler**, Avrupa Yerel ve Bölgesel Yetkililer Kongresi Gençlik ve Spor Müdürlüğü Okul, Okul Dışı ve Yüksek Öğretim Müdürlüğü 2-4 Aralık 2002 Strasbourg, Fransa. Sonuç Bildirgesi Erişim Tarihi: 20.04.2006 http://digm.meb.gov.tr/BELGE/AK_OkulSiddetOnleme.htm
- Aydın, K.B (2006). **Stresle Başa Çıkma**. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. Uygulamalı Grup Rehberliği Programları Dizisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Aydın, B., İmamoğlu, S., Canel, N. ve Yayıcı, L. (2005). **Ergenlikten Yetişkinliğe Grup Çalışmaları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**, (3th Edition), New York: Prentice-Hall, Inc.
- Başar, H. (1994). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları
- Bandura, A. ve Walters, B.(1963). **Social Learning and Personality Development**. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Başoğlu, C.(1998). Saldırganlık Davranışının Biyolojik Belirleyicilerinin Araştırılmasına Yönelik Bir Çalışma. Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.
- Başçavuşoğlu, A. (2006). **1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler**. Uluslararası Katılımlı Sempozyum. Bildiri Özetleri. 28-31 Mart 2006. İstanbul.
- Berkowitz, L.(1964).The effects of observing violence .**Scientific American**, 210: 35-41

- Bilge, F. (1997). Danışandan Hız Alan Ve Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Kızgınlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 2 (8), 9-16.
- Bilgin, N. (1988). **Sosyal Psikolojiye Giriş**, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 48.
- Birleşmiş Milletler Çocuğa Yönelik Şiddet Küresel Araştırma Raporu. <http://okulweb.meb.gov.tr>.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. ve Lım, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 31, 79-91.
- Bozdoğan, Z. (2003). Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Breunlin, D.C., Cimmarusti, R.A., Bryant-Edwards, T.L. ve Hetherington, J.S. (2002). Conflict resolution training as an alternative to suspension for violent behavior. **Journal of Educational Research**, 95(6), 349-357
- Brinson, J.A., Kottler, J.A., Fisher, T.A. (2004). Cross-cultural conflict resolution in the schools: some practical intervention strategies for counselors. **Journal of Counseling & Development**, 82(3), 294-303
- Bulut, S. (2008). Okullarda Görülen Öğrenciden Öğrenciye Yönelik Şiddet Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından Arşiv Araştırması Yöntemiyle İncelemesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (2), 1-16.
- Buss, A.H.(1961). **The psychology of aggression**. New York, Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). **Deneyisel Desenler**. Ankara: Pegem Yayıncılık..
- Büyüköztürk, Ş. (2008). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık. 9.Baskı.
- Can, S. (2002). “Aggression Questionnaire” Adlı Ölçeğin Türk Popülasyonunda Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi.
- Campbell A, Muncer S. (1994). **Men and the meaning of violence**. In: Archer J, editor. Male Violence. London: Routledge. p 332–351.

- Carlson, C.L., Lahey, B.B ve Neeper, R. (1984). Peer assessment of the social Behavior of accepted, rejected and neglected children. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 12, 189-198
- Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 2(2): 153-167.
- Chesnais, J.C. (1981). **Histoire de la violence**. Paris: Robert Laffont, Col. Pluriel.
- Cleare, M. J. (2001). Effects of social cognitive skills training with angry, aggressive adolescent females. **Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering**, 61(9-B): 5015.
- Coccaro E.F, Kavoussi R.J, Cooper T.B (1997) Central serotonin activity and aggression: inverse relationship with prolactin response to D-fenfluramine, but not CSF 5-HIAA concentration, in human subjects. **Am J Psychiatry**, 154:1430-1435.
- Coccaro E.F, McNamee B. (1998) **Biology of Agression: Relevance to Crime. Psychopathology and Violent Crime**, AE Skodol (Ed), American Psychiatric Press, s.99-128.
- Coşkuner, E. (2008). Barış Eğitimi Programının Öğrenci Şiddeti Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Crick, N.R. ve Grotpeter, J.K.(1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. **Child Development**, 66(3), 710-722.
- Crick, N.R. ve Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. **Child Development** 67(3), 993-1002.
- Çabuk Kaya, N. (2006). **Şiddetin Sosyal Dinamikleri-Yoksulluk, İşsizlik ve Göç**. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu Bildiri Kitabı, 2006, 105-120
- Çelik, H. (2006). Üniverite 1. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri, Bağlanma Tarzları ve Kişilerarası Şemaların İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çetin, H. (2004). Öğrenci Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları: Yaş ve Cinsiyete Göre Bir İnceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çevik, İ. (2006). **1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler**. Uluslararası Katılımlı Sempozyum. Bildiri Özetleri. 28-31 Mart 2006, İstanbul.
- Çınkır, Ş.(2006). **Okullarda Kabagüç: Türleri, Etkileri ve Önleme Stratejileri**. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Alınabilecek Önlemler, Uluslar arası Katılımlı Sempozyum, Bildiri Özetleri, 28-31 Mart 2006. İstanbul.
- David. C., Neckerman H. J., Koepsel T. D., Liu Ping-Yu, Asher Kenneth N., Beland K., Frey K., Rivara F.P. (1997). Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. **The Journal of the American Medical Association**
- Deffenbacher, J.L., Rebekah S. Lynch, Eugene R., Oetting, C. C. Kemper (1996). Anger reduction in early adolescents. **Journal Of Counseling Psychology**, 43, 2: 149-157.
- Demirkan, Z (2009).Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Gençlerin Şiddet Davranışları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dodge, K.A., Coie, J.D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. **Journal of Personality and Social Psychology** (53), 1146-1158.
- Doğan, Y. B. (1993). Sinema ve Agresyon, **3P:Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi**, 1 (4), 52-56.
- Dolard, J., Miller, N.E., Doob, L.W., Mowrer, O.H., Sears, R.R.(1939). **Frustration and Aggression**. London: Routledge.
- Durlak, J. A.; Fuhrman, T., ve Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive Behavior therapy for maladapting children: A meta analysis. **Psychological Bulletin**, 110 (2), 204-214.
- Dusenbury, F.M., Lake, A., Branningen R. ve Bostworth, K. (1997). "Nine critical elements of promising violence prevention." **Journal of School Health**; (67),10.

- Düzgün, E., Alibeyoğlu, M.C. ve Orhan, F. (2006). **1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler.** Uluslar arası Katılımlı Sempozyum. Bildiri Özetleri. 28-31 Mart 2006, İstanbul.
- Edmondson, H. ve Bullock, L. (1998). Youth with aggressive and violent behaviors: pieces of a puzzle, **Preventing School Failure**, 42(3): 135-141.
- Erkan, S. (2005). **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri.** Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Eğitim-Sen (2006), Ortaöğretimde Şiddet Araştırması.
(www.egitimsen.org.tr/down/siddetarastirma.doc)
- Efiliti, E. (2006). Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, A. (1982), **Gençlerimiz ve Sorunları**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 2790, İstanbul.
- Elliott S. D. (1994). **Youth Violence: An Overview' Center for the Study and Prevention of Violence.** The Aspen Institute's Children's Policy Forum Children and Violence Conference.sf:1-9.
- Ergül, H. (2008). Müzakare ve Arabuluculuk Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri, Atılganlık Becerileri ile Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Enron, L.D. (1982) Parent-Child Interaction, Television Violence and Aggression of Children. **American Psychologist**, 37:197-211.
- Erikson, H. E. (1984), **İnsanın Sekiz Çağı** (Çev. T. Bedirhan Üstün ve Vedat Şar), Ankara :Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Erman T. (2003). **Kent Yoksulu ve Şiddet: Gecekondu Bağlamında Eleştirel Bir Yaklaşım: Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları.** Ankara: Yasemin Özdek 193-202.
- Erten, Y. ve Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları, **Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi**, 6-7, 143-163.

- Farrell, A.D.ve Meyer, A.L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. **American Journal of Public Health**, 87(6), 979-984
- Farrell A.D.ve Meyer, A.L. ve White, K.S. (2001). Evaluation of responding in peaceful and positive ways (PIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. **Journal of Clinical Child Psychology**, 30(4), 451-463
- Farrington D. P. (2000). Epidemiology of Juvenile Violence. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, 9 (4):733-748.
- Feindler, E.L., Marriot, S.A.ve Iwata, M. (1984). Group anger control for junior High school delinquents. **Cognitive Therapy & Research**, 8(3), 229-311
- Feindler, E.L., Ecton, R.B., Kingsley, D. ve Dubey, D.R. (1986). Group anger control training for institutionalized psychiatric male adolescents. **Behavior Therapy**, 17, 109-123
- Feshbach, N.D.(1982). **Empathy, empathy training and the regulation of aggression in elementary school children**. The Netherlands: Siuthogy/Noordhoff.
- Feshbach, N. (1989). Empathy training and prosocial behavior. In J. Groebel and R. Hinde (Eds.), **Aggression and war: Their biological and social bases**. p.101-111. UK:Cambridge University Press.
- Fong, J. (2006). Psychodrama as a preventive measure: teenage girls confronting violence. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 59(3), 99-108.
- Freedman, J. L. Sears, D.O. ve Carlsmith J. M. (1989). **Sosyal Psikoloji** (Çeviren: Ali Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık
- Fromm, E. (1973). The Anatomy of Human Destructiveness, (Çev. Sükrü Alpagut), **İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri**, 2. Basım, 1. Cilt İstanbul: Payel Yayınları.
- Fung, L.A. (2004). Anger Coping Training (ACT) Program with Physically Aggressive Children: A Treatment Outcome Study. PhD Manuscript, University of Hong Kong.
(<http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B29869882>)
- Galen, B.R. ve Underwood, M. (1997). A developmental investigation of social aggression among girls. **Developmental Psychology**, 33, 589-599.

- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1994). **Çocuk ve Ergen Gelişimi** (Çev. Bekir Onur), 5. Basım, Ankara: İmge Kitabevi
- Gansle, K.A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. **Journal of School Psychology**, 43, 321-341.
- Geçtan, E. (1975). **Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar**. İstanbul:Metis Kitabevi..
- Geçtan, E. (1990). **Psikanaliz ve Sonrası**, 7. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, H. (2007). Grupla Öfke Denetimi Eğitiminin Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glueck, S. ve Glueck, E.(1950). **Unraveling Juvenile Delinquency**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. ve Klein, P. (1988). **Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills**. Champlain, IL: Research Pres
- Goldstein, A., Glick, B., Gibbs, C.J. (1998). **Aggression Replacement Training** Revised Edition. USA: Research Pres.
- Grossman, D.C., Neckerman, M.J.ve Koepsell, T.D. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. **The Journal of the American Medical Association**, 227, 1605-1611.
- Gültekin, F. (2008). Saldırganlık Ve Öfkeyi Azaltma Programı'nın İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Üzerindeki Etkisi Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüş, T. (2000). Kendini Kabul Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Saldırganlık Düzeyleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, R. (2009). Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programının Ergenlerde Öfke, Saldırganlık ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güner, İ. (2007). Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hair, JR., Anderson, E., Tahtam, L. ve Black, W.(1998). **Multivariate Data Analysis**, Fifth Edition, Prentice Hall International Inc.
- Hancı, İ.H. (1999). Suçluluğa Yol Açan Sosyal Bir Yara İç Göçler ve Çarpık Kentleşme **Hekim ve Yaşam (İzmir Tabip Odası Dergisi)**. Mayıs-Haziran, 24-28.
- Herrmann, D.S. ve McWhirter, J.J. (2003). Anger and aggression management in young adolescents; an experimental validation of the SCARE program. **Education and Treatment of Children**, 26 (3), 273-302
- Hetherington, J.S. (2002). Conflict resolution training as an alternative to suspension for violent behavior. **Journal of Educational Research**, 95(6), 349-357.
- Hudley, C. ve Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer Directed aggression among African American boys. **Child Development**, 64, 124-138.
- Inhelder, B. ve Piaget, J. (1958). **The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence**. New York: Basic Books.
- Jeffrey H. Coben, MD; Harold B. Weiss MS, MPH; Stephen R. Dearwater, MS (1994). A primer on school violence prevention, **The Journal Of School Health** 64(8), 309-314 .
- Johnson, D.W, Johnson, R., Dudley, B., Ward, M. ve Magnuson, D. (1995). The Impact of Peer Mediation Training on the Management of School and Home Conflicts.. **Journal of American Educational Research**, (32),4: 829-844.
- Johnson, D.W. ve Johnson, F. (1996). Teaching all students how to manage Conflict constructively. The peacemakers program. **Journal of Negro Education**, 65(3), 322-335.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). **Yeni insan ve insanlar**. 10. Basım. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 6. Basım. Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.

- Karataş, Z., Gökçakan Z. (2009). Psikodrama Teknikleri Kullanılarak Yapılan Grup Uygulamalarının Ergenlerde Saldırganlığı Azaltmadaki Etkisinin İncelenmesi. **Türk Psikiyatri Dergisi**, 1-10.
- Kao, L.W.L. ve Weisz, J. (1975). Direct effect of testosrerone and its 5á-reduced metabolities on pitutiary LH and FSH release in vitro:change in pitutiary responsiveness to hypothalamic extract. **Endocrinology** 96, 253-260
- Kassinove, H.ve Sukhodolsky, D.G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. **Issues in Comprehensive Pediatric Nursing**, 18(3), 173-205
- Kavalcı, Z. (2001). Çatışma Çözme Becerileri Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kazdin, A.E. (1987). Aggressive Behaviour and Conduct Disorder, **The Practice of Child Therapy**, Chapter 7, sf: 174-215
- Kellner, M.H. ve Bry, B.H. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. **Adolescence**, 34(136), 645-651.
- Kemberg, F.O. (1992). Aggression in Personality Disorders and Perversions. **Yale University Press**. New Haven and London, 73-77.
- Kılıç, M. (2007). **Davranış ve Tutumları Açısından Erinlik Döneminin Değerlendirilmesi**. 9.Ulusal Pdr Kongresi, İzmir
- Kılıççı, Y. (1992). **Okulda Ruh Sağlığı**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Krug, Etienne G., Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano (ed.) (2002), World Report on Violence and Health, Ceneva: World Health Organization
- Kocayörük, A. (2004). **Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Etkinlikleri**. Türk PDR Derneği Uygulamalı Grup Rehberliği Programları Dizisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Koch, M.S. ve Miller, S. (1988). "Resolving student conflict with student mediation." **Principal** 66(4), 59-62.
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2006). 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler. Uluslar arası Katılımlı Sempozyum. Bildiri Özetleri. 28-31 Mart 2006, İstanbul.

- Kondarsuk, J.N., Grene, T., Waggoner, J., Edwards, K., Nayak-Rhodes, A. (2005). Violence effecting school employees. **Education**, 125(4), 638-647.
- Korkut, T (2006). Develletlere Şiddeti Önleme Kılavuzu. http://eski.bianet.org/2006/10/01_c/86735.htm (17.10.2006)
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç.Ö. (2005). **Sosyal Bilimler İçin İstatistik** Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Köknel, Ö. (1995). **Kişilik: Kaygıdan Mutluluğa**, 13. Basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2000). **Bireysel ve Toplumsal Şiddet**, 2. Basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, F. (1991) Denetim Odağı İle Saldırgan Davranış Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen-Aile Çatışmaları ile Annenin Tutumları Arasındaki İlişki ve Ergenin Problemleri, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi** (1), İstanbul
- Kurtay, D. (.....) Çocuk istismarı ve önlenmesi (<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/cocukistismariveonlenmesi.doc>)
- Kuzucu, Y. (2007). **Duyguları Fark Etme Psiko-Eğitim Programı**. Türk PDR Derneği Uygulamalı Grup Rehberliği Programları Dizisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Larson, J. ve Lochman, J.E. (2002). **Helping school children cope with anger**. New York: The Guilford Press.
- Langelier, C.A (2006). Duygu Yönetimi. (Çev: Mehmet Bilgin-Rezzan Çetin). Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Ledingham, J. E. ve Schwartzman, A. E. (1984). A 3-year follow-up of aggressive and withdrawn behavior in childhood: Preliminary findings. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 12, 157-168)
- Lochman, J.Z., Nelson, W.M. ve Sims, J.P. (1981). A cognitive behavioral program for use with aggressive children. **Journal of Clinical Child Psychology**, 13, 146-148.

- Lochman, J.E. ve Wells (1996). A social cognitive intervention with aggressive children, prevention effects and contextual implementation issues. R.D. Peters ve R.J. McMahan (Eds). Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse and Delinquency.
- Lorenz, K. (1996). Ecco homo (İşte İnsan), (Çev. Mustafa Tüzel), **Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi**, (6-7), 65-77.
- Martin, M. ve Greenwood, C.W. (1995). **Solve your child's school-related problems**, (Çev. Fatma Zengin Dağıdır), Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz, 2000, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Mcguire, M.T. Troisi, T.(1989). **Comprehensive Textbook of Psychiatry**, 5th Edition, Baltimore, 271-282.
- MEB Araştırma Verileri. Selahattin Öğülmüş Çalışma Grubu Sunusu, 9.Ulusal PDR Kongresi 2007. İzmir-Çeşme.
- MEB, 2008 Okul Vaka Analizi Uygulama Kılavuzu
(<http://ilsis.meb.gov.tr/VakaAnaliz/dokumanlar/kilavuz.PDF>)
- Meyer, A ve Farrell A.(1998). Social Skills Training to Promote Resilience in Urban 6th Grade Students: One Product of An Action Research Strategy to Prevent Youth Violence in High Risk Environments. **Education & Treatment of Children**, 21:4, 461-478.
- Michaud, Y. (1991). **Şiddet**, (Çev. Cem Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Morris, R.J ve Kratochwill, T.R. (1991). The Practice of Child Therapy. **Pergamon General Psychology Series**, 124, 175-215
- Morrison, G.M. ve Furlog, M.J. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. **School Psychology Review**, 23(2), 236.
- Nelson-Jones, R. (1982). **The Theory and Practice of Counseling Psychology**, Birmingham: Cassell Educational Limited, (Ed. Fusun Akkoyun) **Danışma Psikolojisi Kuramları**, Ankara: Özel Baskı.
- NCES (2003). National center for injury prevention and control best practices of Youth violence prevention: A sourcebook for community action. Bölüm 2, Tablo 3, **Sosyal Bilişsel Strateji**, 153-160).
- Onur H. ve Koyuncu B. (2004). Hegemonik Erkekliğin Bilinmeyen Yüzü: Sosyalizasyon Sürecinde Erkeklik Oluşumları ve Krizleri Üzerine Düşünceler. **Toplum ve Bilim Dergisi** (Güz, 2004), (101): 31-50.

- Orpinas, P., Parcel, G.S., Mcalister, A. ve Frankowski, R. (1995). Violence prevention in middle schools: A pilot evaluation. **Journal of Adolescent Health**, 17, 360-371.
- Ögel, K.(2004). **İstanbul'daki Okullarda Şuç ve Şiddetin Yaygınlığı**. 1.Şiddet ve Okul Sempozyumu.28-31 Mart 2006. s.70-73.İstanbul.
- Öğülmüş, S. (1995). **Okullarda Şiddet ve Saldırganlık**. Ankara: Araştırma Raporu.
- Öğülmüş, S. (2006). Kişilerarası Sorun Çözme Bcerileri Eğitimi. 3. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2007). **Okullarda Şiddet ve Önlenmesi**. 9.Ulusal PDR Kongresi. (17-19 Ekim 2007). Çeşme-İzmir
- Önder, M.E. Dilbaz, N. (1994). Agresyonda Psikofarmakolojik Tedavi, **3P: Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi**. 2 (1), 81-88. Ankara
- Öner Koruklu, N. (1998). Arabuluculuk eğitiminin bir grup ilköğretim Düzeyindeki öğrencinin çatışma davranışına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özer, A.K. (1994). Sürekli Öfke (SL-Öfke) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke-Tarz) Ölçekleri Ön Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**, 9(13), 26-35.
- Özgüven, İ. E. (2001). **Ailede İletişim ve Yaşam**. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, A. (2006). **Uygulamalı Grup Rehberliği Dizisi-Öfke ile Başa Çıkma**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, O. (1995). **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları**. 6. Basım, İstanbul:Hekimler Yayın Birliği, 139-140
- Öztürk, B. (2002). Şiddet ve Çocuk. www.kriminoloji.com
- Paternoster, R., Brame, R. ve Farrington, D. P. (2001). On the relationship Between adolescent and adult conviction frequencies, **Journal of Quantitative Criminology**, 17, 3, 201-225.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (1969). **The psychology of the child**. New York: Basic Books. .
- Pecukonis, V. E. (1990). A cognitive/affective empathy training program as a function of ego de 41. velopment in aggressive adolescent females. **Adolescence Spring**, 25(97), 59-76.

- Pekkaya, B. (1994). Arabulucuk Yolu ile Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Prinz, R.J. Blechman, E.A. ve Dumas, J.E.(1994). An evaluation of peer coping skills training for childhood aggression.. **Journal of Clinical Child Psychology**, 23(2), 193-203
- Rant, R.H. Treiber, D.F. Getts, A. Mc Cloud, K. Linder C.W. ve Woods, E.R. (1996). Comparasion of two violence prevention curricula for middle school adolescents, **Journal of Adolescent Health**, 19 (2), 111-117.
- Ramirez, J.M. ve Andreu, J.M. (2005). Aggression and some related psychological constructs (anger, hostility and impulsivity). Some comments from a research project. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, 30(3), 276-291.
- Riches, D. (1986). The Anthropology of Violence, İngiltere: Basil Blackwell, (Çev.Dilek Hattatoglu), **Şiddet: Antropolojik Açidan**, 1989, İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Robins L. (1978). Study on childhood of predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitudinal studies. **Psychological Medicine**, 1978, 8, 611-628
- Robinson, T.R., Smith, S. W., Miller, M.D., & Brownell, M. T. (1999). Cognitive behavior modification of hyperactivity-impulsivity and aggression: A meta analysis of school based studies. **Journal of Educational Psychology**, 91 (2), 195-203.
- Rollin S., A., Ulrey-Kaiser C., Potts I, ve Creason A. H. (2003). A school-based violence prevention model for at risk eighth grade youth. **Psychology in the School**, 40(4), 403-416.
- Roth, B.S. ve Striepling-Goldstein, S. (2003). School-based aggression Replacement training. **Reclaiming Children and Youth**, 12(3), 138-141.
- Rosenzweig, M.R. ve Leiman, A.L. (1989). **Physiological Psychology**, Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Saçar, B.(2007). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öfke Tepkisiyle Arkadaş Bağlılığının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sarıcı Bulut, S. (20089). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saygılı, Halis, (2000). Problem Çözme Becerileri İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). **Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 71-78
- Savi, F. (2008).12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları ile Aile İşlevleri ve Ana-Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2000). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schermellehl, E.K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. **Method of Psychological Research**, 8(2), 23–74.
- Schumacker, R. E. (2006), Conducting Specification Searches With Amos, **Structural Equation Modeling**, 13 (1), ss. 118-129.
- Sipsas, H. A. (2000). Student created aggression replacement education program: a cross-generational application. Doctoral Dissertation. Arizona State University.
- Spivack, G. ve Shure M.B.(1977). **Problem solving approach to adjustment**. San Francisco: Jossey-Bass
- Sreekumar, U. (2000). Aggression Replacement Training: Comparing Incarcerated Group Intervention and Community Based Individual Intervention Among Young Offenders. Winnipeg, Canada: University Of Minitoba. 12 Ağustos 2008.
(<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ53255.pdf>).
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar **Türk Psikoloji Yazıları**, 3(6).

- Şahin, H. (2006). **Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerine etkisi**. 1. Şiddet ve Okul: Uluslar arası Katılımlı Sempozyum Bildiri Özetleri, 28-31 Mart 2006, s.36, İstanbul.
- Şahin, M. (2007). İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitimi Programının Etkisinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Şiddet Önleme Platformu Eğitim ve Şiddet Alt Çalışma Grubu Raporu (2005) (http://aile.gov.tr/files/SIDDETI_ONLEME_PLATFORMU_EGITIM_VE_SIDDET_ALT_CALISMA_GRUBU_RAPORU_07.DOC)
- Şimşek, Ö.F. (2007). **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları**. Ankara: Ekinoks.
- Tapan, Ç. (2006). Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taştan, N. (2006). **Uygulamalı Grup Rehberliği Dizisi-Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekinsav Sütçü, S. (2006). Ergenlerde Öfke Ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tezcan, M. (1996). Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul. **Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi**, 6-7, 105-108.
- T.B.M.M. Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu (10/337,343,356,357). **Türkiye’de Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerde Şiddet ve Bunu Etkileyen Etmenlerin Saptanması**, Araştırma Raporu, Ankara.2007
- T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995). **Aile İçi Şiddetin Sebepleri ve Sonuçları**. www.aile.gov.tr
- Turam, E.(1996). TV’deki Şiddetin Çocuklara Etkileri Üzerine Farklı Bir Bakış. **Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi**, 6-7, 391-406.
- Tuzgöl, M. (1998). Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stratejilerinin İncelenmesi. **Türk Psikoloji Yazıları**, 7, (13), 45-61.
- Uçar, E. (2003). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğrencilerin Bu Çatışmaları Çözmek için Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğur, M.M. (1994). **Medikal Psikoloji**, İstanbul: Sahaflar Kitap Sarayı.
- UNICEF Innocenti Araştırma Merkezi, www.unicef.org/turkey, (<http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1140m.htm>).
- Uysal, A. (2003). Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözüm Şiddete Eğilim Ve Şiddet Davranışlarına Yansıması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi. **Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi**, 6-7, 29-36.
- Ünver, Ö., Tolun, B., Bulut, I., Dağdaş, C. (1986), **12-24 Yaş Gençlerin Sosyo-Ekonomik Sorunları**, (Editör, Nihat Nirun), Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Üstündağ, T. (2004). **Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Vera, E., Shin, R.Q., Montgomery, G.P., Milder, C., Speight, S.L. (2004). Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control and future orientation of urban adolescents. **Professional School Counseling**, (8),1, 73-80.
- Walker, Todis ve Horton. (1988). **The Walker social skills curriculum: The ACCESS program**. Austin, TX:Pro-Ed
- Werthman, C. (1970). "The function of social definitions in the development of delinquent careers." **Crime in the City**. Ed.Daniel Glaser. New York: Harper and Row.
- Wilson, S.J ve Mark W.L (2005). Revised Report for the National Institute of Justice School Violence Prevention Research Planning Lipsey Center for Evaluation Research and Methodology Institute for Public Policy Studies Vanderbilt University
- Whitfield, G.W. (1999). Validating school social work: An evaluation of a cognitive behavioral approach to reduce school violence, **Research on Social Work Practice**, 9 (4), 399-426.

- Wirth, L.(1938). Urbanism as a way of life. **The American Journal of Sociology**, 44(1),1-24
- Woody, D.(2001). A comprehensive school-based conflict resolution model. **Children & Schools**, 23(2),p.115.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S.(2004). **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Detay Yayıncılık
- Yavuzer, H. (1986). **Çocuk ve Suç**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). **Okul Çağı Çocuğu**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Yasemin, Gündoğdu, Rezzan ve Dikici, Ayhan (2009).Teachers' Perceptions about school violence in one Turkish city. **Journal of School Violence**, 8 (1): 29-41
- Yılmaz, N. (2004). Öfke İle Başa Çıkma Eğitiminin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Öfke İle Başa Çıkabilmeleri Üzerindeki Etkileri, Yayımlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yorgun, A. (2007). Şiddetle Başetme Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Şiddet Davranışları ve Öfke Kontrollerine Etkisi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (1989). **Çocuk ve Ruh Sağlığı**. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yörükoğlu, A. (1990).**Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar**. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yung, B.R, Hammond, W.R. (1994). The positive case for school based violence prevention programs, **Health Affairs Chevy Chase**: 13(.4),170-174.

Ek-1

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

Doğum Tarihi:

AÇIKLAMA

Aşağıda kişilerin kendilerine ilişkin düşüncelerini ve duygularını yansıtan ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi okuyun. Sonra da o ifadeye ilişkin düşüncenizi ve duygunuzu sizce “hiç uygun değil”, “çok az uygun”, “biraz uygun”, “çok uygun”, “tam uygun” olduğunu yansıtan uygun kutunun içerisine (X) işareti koyarak belirtin. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin, genel olarak düşüncenizi ve duygunuzu yansıtan cevabı işaretleyin. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Seda DONAT BACI

	KARAKTERİNİZE UYGUN OLAN YANITI (X) ŞEKLİNDE İŞARETLEYİNİZ.	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Çok uygun	Tam uygun
1.	Arkadaşlar çok münakaşacı olduğumu söylerler.					
2.	Şans hep başkalarına gülüyor, onlardan yana oluyor					
3.	Birden parlarım, ama çabuk sakinleşirim.					
4.	Kendimi sık sık diğer insanlarla tartışırken bulurum.					
5.	Bazen hayatın bana adaletli davranmadığını düşünürüm.					
6.	İnsanlarla aynı fikirde olmazsam, onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam.					
7.	Bazen ortada hiçbir neden yokken parlarım.					
8.	Kız ya da erkek birisi beni sıkıştırırsa ona vurabilirim.					
9.	Bazen niye bu kadar katı olduğumu merak ediyorum.					
10.	Tanıdığım insanları tehdit ettiğim olmuştur.					

	KARAKTERİNİZE UYGUN OLAN YANITI (X) ŞEKLİNDE İŞARETLEYİNİZ.	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Çok uygun	Tam uygun
11.	Biri çok üzerime geldiğinde, sıkıştırdığında ona vurabilirim.					
12.	Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim.					
13.	Eğer çok kızarsam o kişinin yaptığı işleri berbat edebilirim.					
14.	Kapıyı, arkadan gelenin yüzüne çarpacak kadar çıldırabilirim.					
15.	İnsanlar bana patronluk tasladıklarında onların inadına, işi ağırdan alırım.					
16.	İnsanlar bana nazik davrandıklarında, ne isteyeceklerini merak ederim.					
17.	Her şeyi dağıtacak kadar çılgınlaşabilirim.					
18.	Bazen sevmediklerim hakkında dedikodu yayar, çamur atarım.					
19.	Ben sakin biriyim.					
20.	İnsanlar beni kızdırırlarsa, onlara gerçek düşüncelerimi söyleyebilirim.					
21.	Bazen insanların arkamdan bana güldüklerini hissedirim.					
22.	İstediyimi elde edemediğim zaman, kızgınlığımı gösteririm.					
23.	Bazen birine vurma isteğimi kontrol edemem.					
24.	Pek çok insandan daha sık kavga ederim.					
25.	Eğer beri bana vurursa, ben de ona vururum.					
26.	Arkadaşlarımla aynı fikirde olmadığımı açıkça söylerim.					
27.	Haklarımı korumak için şiddete başvurmam gerekirse hiç çekinmem.					
28.	Fazla dostça davranan yabancılara güvenmem.					
29.	Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissedirim.					
	KARAKTERİNİZE UYGUN OLAN	H	Ç	B	Ç	T

	YANITI (X) ŞEKLİNDE İŞARETLEYİNİZ.					
30.	Beni gerçekten rahatsız edenlere susarak, ilgilenmeyerek tepki veririm.					
31.	Arkadaşlarımla, arkamdan, benim hakkımda konuştuklarını bilirim.					
32.	Bazı arkadaşlarım, benim, düşünmeden hareket ettiğimi düşünürler.					
33.	Bazen hiçbir şey düşünemeyecek kadar kıskanç olurum.					
34.	El şakasından hoşlanırım.					

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

1-Anninizin eğitim durumu nedir?

Okula gitmemiş () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

2-Babanızın eğitim durumu nedir?

Okula gitmemiş () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

3-Siz dahil kaç kardeşsiniz?

4-Siz ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?

5-Durumunuza uygun olanı işaretleyiniz.

	Sağ	Ölü	Üvey
Anne			
Baba			

6-Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor? Evet () Hayır ()

7-Kaldığınız yer: Ailele birlikte () Yetiştirme yurdunda ()

Annem ile () Babam ile () Akrabamın yanında ()

8-Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıldır?

Düşük () Orta () Yüksek ()

9-Ailenizin size karşı tutumu nasıldır?

İlgisiz () Demokratik () Otoriter ()

10-Başarı durumunuz size göre nasıldır?

Başarılıyım () Orta düzeyde başarımlarım var () Başarılı değilim ()

ÇOCUK ve ERGENLERDE ŞİDDET ve SALDIRGANLIĞI ÖNLEME PROGRAMI

Programın Amacı: Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının genel amacı, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin saldırgan davranışlarını azaltmaya yardımcı olmaktır.

Program, okul temelli önleyici rehberlik çalışması olup öğrenci yönelimli bir programdır. Aynı zamanda program, insancıl yaklaşım temelli olup uygulamalarda bilişsel-davranışçı yaklaşım, psikodrama ve yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmıştır.

Program ortalama haftada bir gün 75 dakikalık 12 oturumda, grupla uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Bu sürenin, 5–10 dakikası bir önceki oturumun özetlenmesini, daha sonra varsa ev ödevlerinin tartışılmasını kapsamaktadır. Programın tüm aşamaları tamamlandıktan sonra şu amaçlara ulaşılabileceği düşünülmüştür:

1. Duygularımızı tanımak ve duygularımızı ifade edebilmek .
2. Öfke duygusunun doğal bir duygu olduğunu ancak öfkeyi ifade etme biçiminin önemli olduğunu kavramak.
3. Öfke kontrol tekniklerini öğrenmek ve bunları günlük yaşantıda öfkelenildiğinde kullanma becerisi kazanmak.
4. Başkalarını öfkeliendiren davranışlarımızın farkına varmak ve değiştirmek.
5. Çatışma çözme yollarını öğrenmek ve bunlardan çatışmanın olumlu sonuçlandığı yöntemi kullanma becerisi kazanmak.
6. Etkin dinleme becerisi kazanmak.
7. “Sen dili” ile “ben dili” kullanımı arasındaki farkı ayırt etmek ve “ben dilini” kullanma becerisi kazanmak.
8. Empatik düşünme becerisi kazanmak.

Programın Uygulanmasında Dikkat Edilen Hususlar:

Programın verimli olabilmesi için grup çalışması, öğrenciler için kolay ulaşılabilir, rahat oturabilecekleri, rol canlandırmaya imkân veren genişlikte ve grup saatlerinde başka amaçla kullanılmayacak okul içinde bir mekânda gerçekleştirilmiştir.

Üyelerin gruba devam etmelerini, amaca uygun davranmalarını, ev ödevlerini yapmalarını, birbirleriyle uygun biçimde etkileşim kurmalarını desteklemek için pekiştirici kullanımı çok önemlidir. Bu çalışmada, kriterlere uygun davranışın hemen ardından bireysel ya da grup olarak ödüllendirme kullanılmıştır. Ödüle birlikte karar vermek esas olduğunda ödüller genellikle yeme-içme etkinlikleri şeklinde gerçekleşmiştir.

Programda yer alan etkinliklerde canlandırılan senaryoların, ergen yaşantısına uygun olması, üyelerin ihtiyaçlarına hitap etmesi amacıyla grup oturumlarına başlamadan önce üyelere gönüllülük esasıyla Cümle Tamamlama Testi uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından burada tespit edilen çatışma durumları dikkate alınarak senaryolar yapılandırılmıştır.

Ergenlerde şiddet ve saldırganlık davranışlarını azaltmaya etkisi olabileceği düşünülen program aşağıda sunulmaktadır.

Oturum-1

Programa Giriş

Hedef: Tanışmak, programdan beklentileri, amaçları belirlemek ve grup kurallarını belirlemek, grupta güveni oluşturmak.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Birbirleri ile tanışırlar.
2. Gruba katılma ile ilgili beklenti ve amaçlarını ifade ederler.
3. Program hakkında bilgi sahibi olurlar.
4. Grup kurallarını öğrenirler.
5. Grup sözleşmesi yaparlar.

Kullanılan Materyaller: “Amaçlarım ve Beklentilerim Formu”(Form 1), büyük bir karton ve keçeli kalem.

Uygulama:

1.Tanışma

Tanışma etkinliği ile grup üyelerinin birbirlerini ve grup liderini tanımalarını kolaylaştıran bir oyun oynanır.

Grup lideri, “Hoş geldiniz” diyerek grup üyelerini selamlar ve onlara kendini tanıtır. Grup lideri kendini tanıttıktan sonra sıra grup üyelerinin kendilerini tanıtmalarına gelir. Çocuklar, sırayla isimlerini söylerler. Kendileri ile ilgili daha fazla bilgi vermesi için grup lideri tarafından hazırlanmış soru kartlarından birini seçerler. Kartlar şu tip soruları içermektedir:

“Boş zamanlarında neler yapmaktan hoşlanırsın?”, “Ne tür müzik dinlersin?”, “Hangi spor ilginizi çeker?”, “Sevdiğin yiyecekler neler?” sorularından birine cevap verirler. Herkes kendini tanıttıktan sonra grup lideri, yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verir. Daha sonra onlardan bu çalışmadan ne beklediklerini düşünmelerini ister.

2.Gruba katılma ile ilgili beklenti ve amaçları ifade etme

Grup lideri, “Programın amacı, grup oturumları başlamadan önce hazırlık aşamasındayken sizlere açıklanmıştı. Bu amaçların her grup üyesi tarafından paylaşılıp paylaşılmadığını görmek için “Amaçlarım ve Beklentilerim” formunu

doldurmanızı rica ediyorum” diyerek grup üyelerinden beklentilerini ve gruba katılma amaçlarını yazmalarını ister. Daha sonra bunlar, grup içinde paylaşılır. Grup lideri, programın amacı, süresi ve içeriği hakkında çocuklara şu bilgiyi verir:

“Bu grubun amacı, öfke kontrolünü öğrenmeye ve günlük yaşamda karşı karşıya kaldığımız çatışma durumlarında şiddete başvurmadan çatışma çözme basamaklarını kullanmaya yardımcı olmaktır. Bu amaçla burada, bizi öfkelendiren durumlar nelerdir, öfkelendiğimizde neler yaparız ve çatışma çözme yolları nelerdir bunları öğreneceğiz.

Grup çalışmalarımız, 12 hafta sürecek ve haftada bir kez aynı gün ve saatte olmak üzere burada buluşacağız. Bu grupta birlikte ısınma oyunları, senaryo canlandırmaları, rol oynama, beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma gibi etkinlikler yapacağız. Her bir oturum 60-75 dakika sürecek şekilde planlandı. Oturumların sonunda bazen sizlere ev ödevi vereceğim ve bir sonraki buluşmamızda bu ödevler üzerinde konuşacağız.

Grup çalışmalarına düzenli olarak katılmak, katılamayacağımız durumda önceden mazeretimizi bildirmek, az sonra birlikte belirleyeceğimiz grup kurallarına uymak çok önemlidir. Her şey yolunda gittiği sürece bireysel ya da grup olarak zaman zaman ortak karar verdiğimiz bazı aktivitelerle üyeleri ya da grubu ödüllendireceğiz.”

Amaçlarım ve Beklentilerim Formu

Bu gruba katılma amacım:

- 1.
- 2.
- 3.

Bu çalışmada beklentilerim:

- 1.
- 2.
- 3.

Eğitimciden beklentilerim:

- 1.
- 2.
- 3.

Diğer grup üyelerinden beklentilerim:

- 1.
- 2.
- 3.

3.Grup kurallarını belirleme

Grup üyeleri ile birlikte grup kurallarının neler olabileceği tartışılır. Grup lideri, “Grup çalışmaları sırasında birtakım kurallara uymak gerekiyor. Birlikte çalışmak ve paylaşabilmek için en önemli kural, hep bir ağızdan konuşmamak, biri konuşurken onu dinlemek. Diğer kurallar neler olabilir? ” diyerek grup kurallarını tartışmaya açar. Daha sonra tüm grup üyelerinin hem fikir olduğu kurallar bir kartona yazılır ve herkesin görebileceği bir yere asılır.

Grup Kuralları

- Grup içinde konuşulanlar grupta kalacak, kesinlikle dışarıya çıkmayacaktır. Gizlilik esastır.
- Belirlenen gün ve saatlerde, toplantılara düzenli olarak ve zamanında gelinmelidir. Çok önemli bir durum varsa ve gelinemeyecekse grup lideri önceden bilgilendirilecektir.
- Bir üye konuştuğu zaman diğerleri onu dinlemelidir. Grup üyeleri birbirine karşı saygılı olmalıdır.
- Grupta herkes birbiri hakkında olumlu yorumlar yapmalıdır. Biri hata yaptığında, kötü söz söyleyip kırıcı hareketlerde bulunulmamalıdır.
- Grup üyeleri, etkinliklere katılmalıdır, verilen ev ödevlerini yapmalıdır.

Grup bağlılığını kolaylaştırmanın bir yolu olarak gruba isim bulunur. Grup kurallarının altına üyeler imzalarını atarak grup sözleşmesi yapmış olurlar.

4.Grupta güven oluşturma ile ilgili “Bal mumu duruşu” egzersizinin yapılması

Grup üyelerinin birbirlerine olan güvenlerini artırmak amacıyla yapılan bir egzersizdir. Grup üyeleri daire şeklinde yan yana sıralanırlar. Gönüllü olan bir üye grubun ortasına geçerek, kollar ve bacaklar sabit durumda iken (bal mumu duruşu) kendini gruba bırakır. Daireyi oluşturan grup üyeleri arkadaşlarının düşmelerini engellemeye çalışırlar. Sırasıyla bütün üyeler güven oluşturma egzersizini yaparlar. Daha sonra üyeler ortaya geçtikleri durumda ve dışarıda kaldıkları durumlarda neler hissettiklerini grupta paylaşırlar.

5. Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleştirilmiştir. Grup üyeleri beklentilerini ve amaçlarını çok güzel bir şekilde ifade ettiler. Programın uygulanma amacı ve işleyişi çok iyi anlaşıldı. Grup kurallarını çok hevesle hazırladılar. Güven oluşturma ile ilgili yapılan etkinlikten ise hoşlandıkları gözlemlendi.

Oturum-2

Duyguları Tanıma ve Duyguları İfade Etme

Hedef: Duyguları Tanımak ve İfade Etmek

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Temel duyguları tanımaya yardımcı olan belirtilerin farkına varırlar.
2. Temel duyguları tanırlar (örneğin; öfke, sevinç, kaygı, korku, mutluluk vb).
3. Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirimini ile duyguların farkına varırlar.
4. Duyguları ifade etmenin farklı yollarını üzerinde konuşurlar (örneğin; konuşarak, fiziksel bir aktivite yaparak gibi).
5. Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirimini ile duygularını nasıl ifade ettiklerinin farkına varırlar.

Kullanılan Materyaller: Yazı tahtası, kalem.

Kaynak: Goldstein, A., Glick, B., Gibbs, C.J. (1998). **Aggression Replacement Training.**

Uygulama:

1. Isınma oyunu ile gruba odaklanmayı sağlamak

“ Duygu Sepeti: Grup üyeleri bir çember oluştururlar. Ortada bir ebe kalır. Bütün grup üyelerinin bir duygu ismi olur. Bir duygu en az iki grup üyesine verilir. Ebe bir duygu ismi söyler ve söylediği duygu ismine sahip üyeler yer değiştirir. Bazen de ebe belirli bir duygu ismi söylemeyip duygu sepeti der. Bu durumda grup üyelerinin hepsi birden yer değiştirir. Ebenin amacı bu değişiklikler sırasında diğer grup üyelerinin yerini kapmaktır.” Oyun sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır.

2. Temel duyguları tanıma

Grup lideri, üyelere, “ne hissettiğimizi anlamaya yardımcı olan vücudumuzdaki belirtiler nelerdir?” (örneğin; kızarmak, mide krampı, kas gerilmesi gibi) ve “kendimizi bu şekilde hissetmeye başladığımızda neler oluyor?” ve “sen bunu ne olarak isimlendiriyorsun? (örneğin; öfke, sevinç, kaygı, korku, mutluluk vb.) soruları sorarak duyguları tanıma becerisi kazandırılır. Daha sonra grup lideri, üyelere gelen cevaplarla yazı tahtasında bir duygu listesi oluşturur.

Grup lideri, tahtadaki duygu listesinden seçtiği 2 duyguyu model olarak üyelere canlandırır: “Yüz kızarması- utanma ve Kalp çarpıntısı-heyecanlanma”

Grup üyeleri, tek tek tahtada yazılı duyguları birer canlandırırlar. Grup lideri, performans geribildiriminde bulunur.

3. Duyguları ifade etmek.

Grup lideri, üyelere “Listede yazılı bu duyguları nasıl ifade ediyorsunuz? Sorusunu yöneltir. Böylece öfkeyi ifade etmenin farklı yolları üzerine bir tartışma başlatmış olur (örneğin; bağırarak, el hareketi yapmak, ayağını sallamak gibi).

Grup lideri, tahtada yazılı örneklerden ikisini seçerek model olarak üyelere canlandırır: “Sıkıldığım zaman oflayıp püfleyerek ayağımı sallamaya başlarım, utandığım zaman kızarır bakışlarımı öne eğirim.”

Grup üyeleri, tek tek tahtada yazılı duyguları birer canlandırırlar. Grup lideri, performans geribildiriminde bulunur.

4. Ev ödevi: Ev ödevi olarak, hafta boyunca yaşadıkları durumlardaki duyguların farkında olmaları, bu duyguları nasıl ifade ettiklerinin farkında olarak bir sonraki oturumda bunları paylaşmaları istenir.

5. Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleşti. Isınma oyunu oynanmak çok hoşlarına gitti. Duygu listesi oluştururken tüm grup üyeleri katılım gösterdi. Sonra o duyguları canlandırmak da sevdikleri bir etkinlik oldu.

Oturum-3

Öfke Duygusunu Tanıma

Hedef: Öfke duygusunu tanımak

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Öfke duygusunun her bireyde nasıl ve neden ortaya çıktığını fark ederler.
2. Öfkenin doğası, öfkenin kaynakları ile ilgili bilgi sahibi olurlar.
3. Günlük yaşamda nelere öfkelendiklerini ifade ederler.
4. Modelleme, rol oynama ve performans geribildirimi ile öfkelerini ifade etme biçimlerinin farkına varırlar.
5. Öfkeyi ifade biçimleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

Kullanılan Materyaller: Sunum, bilgisayar, projeksiyon, yazı tahtası

Uygulama:

1. Isınma oyunu ile gruba odaklanmayı sağlamak.

Yürüyerek Isınma: Grup çember olur, müzik eşliğinde liderin yönergesine göre yürümeye başlar. Lider : “Çamurda, sırtında yük varmış gibi, sıcak kumlarda, yürümeye yeni başlamış bebek gibi, topallayarak, buz üzerinde, robot gibi, cam kırıklarının üzerinde, pisliklerinin arasında, ezilmiş domateslerin üzerinde, ayaklarında topuklu ayakkabı ile, huzurlu, korkmuş, neşeli, sinirli, vb.” yönergeler verir. Oyun sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır ve ev ödevleri paylaşılır.

2.Öfke duygusunun her bireyde nasıl ve neden ortaya çıktığı fark etmek.

Grup lideri, grup üyelerine, öfkeli insan yüzleri örnekleri göstererek bir grup etkileşimi başlatır. Daha sonra öfke nedir?, öfke ile ilgili tanımlar, öfke duygusunun ortaya çıkmasına neden olan etmenler ile ilgili bilgileri içeren bir sunumu gruba izletir.

3.Grup üyeleri, günlük yaşamlarında nelere öfkelendiklerinin farkına varırlar.

Grup lideri, grup üyelerinden yakın zamanda kendilerini öfkelendiren olayları düşünmelerini ister. Daha sonra birlikte yazı tahtasında ‘bizi neler öfkelendirir’

listelenir. Grup üyeleri, iki gruba ayrılarak kendilerini öfkeli durumlardan birer senaryo hazırlayıp canlandırır. Örnek senaryolar:

- Bilgi yarışmasında, son soruyu bilemeyerek sınıfın kaybetmesine neden olan kişiye karşı duyulan öfke duygusu
- Evdeki bilgisayarı paylaşmayan üç kardeşin arasındaki çatışmaya müdahale ederek küçük kardeşi haklı bulan anneye karşı duyulan öfke duygusu

Grup lideri, senaryolar canlandırıldıktan sonra öfkeyi ifade etme biçimleri üzerine bir grup etkileşimi başlatır.

4.Öfke ifade biçimleri hakkında bilgi sahibi olma.

“Grup lideri, öfke ifade biçimleri ile ilgili sunumunu yapar. Öfke ifade biçimleri ile ilgili olarak fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanlık, dolaylı saldırganlık tanımlanır.”

5. Ev ödevi: Grup üyelerinden, bir hafta boyunca kendilerini öfkeli durumlarda nasıl tepki verdiklerini gözlemlemeleri istenir.

6. Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Öfkenin doğal bir duygu olduğunu şaşkınlıkla karşıladılar. Kendilerini öfkeli durumlara ilgili senaryo yazımında ve canlandırmasında çok istekli davrandılar. Öfkeyi ifade etme biçimleri bakımından kendilerinin farkında olup bunu grupta paylaşmakta da tereddüt duymadılar.

Oturum-4

Öfke Kontrolü

Hedef: Öfke Kontrolünü öğrenmek

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Öfke kontrolü hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. Öfkelendiği zaman kendini kontrol eden/edemeyen bir yaşamdan örnekler verirler.
3. Öfke kontrolünün neden gerekli olduğunu fark ederler.
4. Öfkeyi azaltma teknikleri hakkında bilgi sahibi olurlar.
5. Öfke azaltma tekniklerini kullanmayı modelleme, canlandırma ve performans geri bildirim yoluyla öğrenirler.
6. Öğrendikleri teknikleri günlük yaşama transfer ederler.

Kullanılan Materyaller: Sunum, bilgisayar ve projeksiyon.

Kaynak: Goldstein, A., Glick, B., Gibbs, C.J. (1998). **Aggression Replacement Training.**

Uygulama:

1. Isınma oyunu ile gruba odaklanmayı sağlamak.

Serbest Yürüme: Grup lideri, üyelerden serbest yürümelerini ister. Serbest yürümeye devam ederlerken jest ve mimiklerle bir duygu anlatmalarını ister. Heykel olunur. Hangi duyguyu anlattığı sorulur. Neden bu duyguya bürünmüş olabileceği sorularla araştırılır. 2'ye ayrılarak grup oluşturulur. Lider, gruplara birer duygu verir. (Nefret, kin, sevgi, üzüntü, kaygı, korku...) Grup iş birliği yaparak bu duyguyu heykel olarak nasıl anlatacaklarını kararlaştırırlar. Her grup sıra ile kendilerine verilen duyguları jest ve mimiklerle heykel olarak anlatmaya çalışırlar. Oyun sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır ve ev ödevleri paylaşılır.

2. Öfke kontrolü hakkında bilgi sahibi olmak

Öfke kontrolünün neden gerekli ve önemli olduğu grup lideri tarafından açıklanır, grup üyelerinin de yorumlarıyla katılmaları sağlanır (öfkeli olmak nasıldır?, Saldırganlık ne tür felaketlere yol açar?, Öfkelenmeden önce ve sonra kendini nasıl hissedersin? Gerçek yaşamda streslerini kontrol altında tutamayanlara

ne olur?) gibi). Öfkelenildiği zaman kendini kontrol eden/edemeyen bir yaşamdan örnekler verilir.

3.Öfkeyi azaltma teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak (nefes, geriye sayma ve mutlu imajinasyon etkinlikleri)

Öfke Azaltıcı Teknikler

1.*Derin Nefes Alma*: “Rahat edebileceğiniz bir pozisyon alınız...Elinizin birini karnınızın üzerine koyabilirsiniz...Şimdi nefes alın ve nefes alırken içinizden yavaş yavaş sayıyoruz 1.2.3.4, durun... Nefesinizi içinizde tutun.. Nefesinizi içinizde tutun... Nefesimizi vermeye başlıyoruz ve yine nefesimizi verirken de sayıyoruz... 1.2.3.4.5., tekrar ediyoruz...Nefes alıyoruz, nefesimizi alırken içimizden sayıyoruz 1.2.3.4., duruyoruz, nefesinizi içimizde tutuyoruz ve şimdi nefesimizi vermeye başlıyoruz, nefesimizi verirken saymaya devam ediyoruz...1.2.3.4.5...tekrar/tekrar... Nefesimizi verirken beşe kadar alırken dörde kadar sayıyoruz. Bu durum, nefesimizi verirken daha yavaş vermemiz gerektiği anlamına geliyor/...tekrar.../

2.*Geriye Doğru Sayma*: Gerilimi azaltma ve kişisel gücünü artırmak, öfke seviyesini düşürmek ve nasıl tepki vereceğine dair zaman kazanmak için 20’den 1’e doğru saymak.

3.*Mutlu İmajinasyon*: “Şimdi kendinizi çok rahat ve çok iyi hissettiğiniz bir yaşantı düşünün... Hayal etmeye başlayın... Bu sahne sizde çok hoş duygular uyandıran yaşantınıza ait olabilir... Sizi mutlu eden, sizin rahat olduğunuz bu yaşantınızı gözünüzde canlandırmaya çalışın... Sahneyi düşünün... Ve bu sahneye yoğunlaşmaya çalışın... Ve hayal edin...(bir süre beklenir). Sizi mutlu eden bir sahne düşünün...Neredesiniz..Günün hangi saatindesiniz...Ne yapıyorsunuz...Çevrenizde birileri var mı? Varsa çevrenizdeki insanlar ne yapıyor...Nasıl bir ortamdasınız...Bulduğunuz ortam nasıl, aydınlık mı, sıcak mı, serin mi...Ortamdaki kokulara dikkat edin..Renklere dikkat edin...Bulduğunuz ortamda ne gibi ayrıntılar dikkatinizi çekiyor...Siz ne yapıyorsunuz...Çevrenizdekiler ne yapıyor...O gün hava nasıl...Çevrenizde ne/ler

oluyor..Nasıl bir duygu içindesiniz...Kendinizi nasıl hissediyorsunuz...Aklınızdan neler geçiyor... Vücudunuz nasıl... Bedeninizin herhangi bir yerinde bir gerginlik var mı? Rahat mısınız? Bu rahatlığı hissedin... Huzur ve mutluluk anınızı düşünün... Yoğunlaşın... Rahatsızsınız... Nefes alış verişiniz nasıl... Rahat ve gevşeksiniz... Sadece o anı hayal edin... Nefes alış verişiniz normal... Kalp atışlarınız... Kan Basıncınız normal... Ses tonunuza dikkat edin... Rahat ve huzurlusunuz...Mutlusunuz...Davranışlarınıza dikkat ediyorsunuz...Rahatsız edici hiçbir şey yok...Dikkat edin...Nasıl davranıyorsunuz...Neler hissediyorsunuz...Aklınızdan hangi düşünceler geçiyor...Rahatlık düzeyinize 100 üzerinden bir puan verin...Neredesiniz ve ne yapıyorsunuz...Dikkat edin.(bir süre beklenir). Bu sahneyi ve içinde bulunduğunuz duyguyu unutmayın. Bu sahneyi en ince ayrıntılarıyla aklınızda tutun...İsterseniz kendinize göre bu sahneye bir isim verebilirsiniz...Şimdi uygulamayı bitireceğiz..Üçe kadar sayacağım, benim saymamla birlikte siz yavaş yavaş bulunduğunuz ortamdan ayrılacaksınız. Ben saymaya başladığım andan itibaren yavaş yavaş gözlerinizi açabilir ve grup ortamına dönebilirsiniz. Saymaya başlıyorum...1.2.3..grup ortamındayız...Şimdi gözlerinizi açabilirsiniz...Teşekkür ederim.”

4.Ev ödevi: Grup üyelerinden, hafta boyunca kendilerini öfkeli durumlarda, öfkeyi azaltma tekniklerini kullanmaları ve bir sonraki oturumda deneyimlerini paylaşmaları istenir.

5. Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleştirilmiştir. Öfkeli olduğu zaman kendini kontrol eden/edemeyen kişilerden örnekler sunarken ne kadar dikkatli bir gözlemci oldukları ortaya çıktı. Öfke azaltma tekniklerinden en çok mutlu imajinasyon tekniğini çok beğendiler. Her bir grup üyesi etkinliklere istekli katıldı.

Oturum-5

Öfkenin A-B-C'si

Hedef: Öfkenin A-B-C'si öğrenmek

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Öfkenin A-B-C basamakları hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. A basamağını öğrenirler: Öfkeyi tetikleyen iç ve dış etkenlerin tasvir edilmesi
3. Öfkenin ipuçları hakkında bilgi sahibi olurlar.
4. Kendilerinin ve diğerlerinin uyarıcı işaretlerini fark ederler.
5. Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirimini ile “tetikleyici+ipuçları+öfke azaltma tekniklerinden biri” ni kullanmayı öğrenirler.
6. Öğrendikleri tekniği günlük yaşama transfer ederler.

Kullanılan Materyaller: Yazı tahtası, kalem, “Öfke Profilim” formu (form 2)

Kaynak: Goldstein, A., Glick, B., Gibbs, C.J. (1998). **Aggression Replacement Training.**

Uygulama:

1. “Anger Management (Öfke Yönetimi) filminden eğlenceli ve komik bir bölümün izletilmesi” Film sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır ve ev ödevleri paylaşılır.

2.Öfkenin A-B-C basamaklarının tanıtılması

Grup Lideri, öfkenin A-B-C sini açıklar:

“Her bir çatışma durumu kaç basamakta açıklanır? Şimdi sizlere bunu açıklayacağım.

A= Problemi ne tetikliyor? Ne sebep oluyor? Başı çeken nedir?

B= Sen ne yaptın?

C= Sonuçları ne oldu? (Kişiye ve diğerlerine sor).” Daha sonra grup lideri, A.B.C basamaklarıyla kişinin problemi nasıl ele aldığını örnekler sunar.

3. A basamağı: Öfkeyi tetikleyen iç ve dış etkenlerin tasvir edilmesi

Grup lideri, “ Her çatışma durumu A.B.C ye sahiptir. Bu oturumda, A üzerine odaklanalım. İç ve dış tetikleyiciler var. Bunları tasvir edelim.”

4.Öfkenin ipuçları hakkında bilgi sahibi olma

Grup lideri, “Bütün insanlar kızınca yaptıkları fiziki işaretler vardır-örneğin; kas gerilmesi, kalp atışlarının artması, nefes alıp vermenin sıklaşması, yüz kızarması, dişlerin gıcırdaması gibi” diyerek bu işaretler hakkında bazı örnekler verir ve öfkemizi azaltmak için kendimizi kontrol edebileceğimizi açıklar.

5.Grup üyelerinin, kendi ve diğerlerinin uyarıcı işaretlerini belirlemesi

Grup lideri tarafından hazırlanan “öfke profilim” formu (Form-2) üyelere dağıtılır. Bizi öfkelendiren durumlar hatırlatılır ve öfkelendiğimizi anlamamıza neden olan kendi uyarıcı işaretlerini bu forma işlerler.

6. Modelleme, rol oynama ile “tetikleyici+ipuçları+öfke azaltma tekniklerinden biri” takımının kullanılması ve performans geri bildirim.

Modelleme oyunu ile ilgili örnek senaryolar:

- Baş aktör, arkadaşının doğum günü partisine katılmasına ailesinin izin vermemesine öfkelenme.
- Baş aktör, evde sürekli emirler veren abla/abiye öfkelenme.

Rol oynama ile ilgili senaryolar:

- “Yarın okul var, erken kalkacaksın. Yat! Uyu!” denmesine öfkelenme
- Aile büyüklerinin “Sen hiçbir işe yaramıyorsun!” demesine öfkelenme
- Oyun sonrası yenilgide arkadaşının dalga geçmesine öfkelenme
- Arkadaşımın el şakası yapmasına öfkelenme

7. Ev ödevi: Hafta boyunca bizi öfkelendiren durumlarda “tetikleyici+ipuçları+öfke azaltma tekniklerinden biri” takımını kullanmak ve deneyimlerimizi bir sonraki oturumda paylaşmak.

8. Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleştirilmiştir. Öfke profillerini başarılı bir şekilde çıkardılar. Öfke azaltma tekniklerini yerinde ve zamanında kullanabildiler.

Form 2
ÖFKE PROFİLİM

ÖFKE TETİKLEYİCİLERİM	ÖFKE İPUÇLARIM
HATIRLATICILARIM	ÖZ DEĞERLENDİRMEM
<p>ÖFKEMİN A-B-C si: Bir hafta boyunca beni öfkelendiren durumların analizi</p> <p>A: Problemi tetikleyen ne oldu?</p> <p>B: Ben ne yaptım?</p> <p>C: Sonuçları ne oldu?</p>	

Oturum-6

Öfkenin A-B-C'si

Hedef: Öfkenin A-B-C'sini öğrenmek

Hedef Davranışlar: Üyeler;

- 1.Öfkenin B basamağını öğrenirler: Öfke anında kullanılabilir bir takım hatırlatıcıların kullanılması
- 2.Baskı ya da çatışma durumunda yakın zamanda kullandıkları veya kullanabilecekleri hatırlatmaları fark ederler.
- 3.Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirim ile “tetikleyici+ipuçları+hatırlatıcı” takımını kullanmayı öğrenirler.
- 4.Öz değerlendirme hakkında bilgi sahibi olurlar.
- 5.Öfkelerini kontrol etmeyi denedikleri zaman kendilerini ödüllendirmek amacıyla kurdukları bazı cümleleri öz değerlendirmede kullanabileceklerini öğrenirler.
- 6.Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirim ile “tetikleyici+ipuçları+hatırlatma+öz değerlendirme” takımını kullanmayı öğrenirler.
- 7.Öğrendiklerini günlük yaşama transfer ederler.

Kullanılan Materyaller: Yazı tahtası, kalem, öfke profilim formu

Kaynak: Goldstein, A., Glick, B., Gibbs, C.J. (1998). **Aggression Replacement Training.**

Uygulama:

1.İsınma oyunu ile gruba odaklanmayı sağlama

Klasik Müzik Eşliğinde Yürüme: Grup lideri, üyelere serbest dolaşmalarını söyler. Sırt sırta eşli grup oluşturulur. Eller tutulmaz. Konuşulmaz. Klasik müzik çalınmaya başlar. Sırtlar ayrılmadan, elele tutuşmadan özgün dans edilir. Arada istenirse eşlerden biri gözlerini kapatabilir. Diğer dansı yönetir. Oyun sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır ve ev ödevleri paylaşılır.

3. B basamağı: Öfke anında kullanılabilir bir takım hatırlatıcıların tanıtılması

Grup lideri, öfke anında kullanılabilir bir takım hatırlatıcıları tanıtır ve örnekler verir. “Hatırlatmalar, yarı yapılandırılmış cümlelerdir. Bunlar, tüm baskı

durumlarında başarıyı artırmaya yardımcı olmak üzere kullanılırlar. Rahat ol!, Sakinleş!, Uzak dur!, Boşver, Soğukkanlı ol!, Bağırma gibi.”

4. Baskı ya da çatışma durumunda kullanabilecek hatırlatmaların bir listesinin oluşturulması

Bu kez, üyeler, grup lideri tarafından hazırlanan “öfke profilim” (Form-2) formuna kendi hatırlatıcılarını işlerler.

5. “Tetikleyici+ipuçları+hatırlatıcı” takımının kullanılması ve performans geribildirimi.

Grup lideri, “Seni öldüreceğim” gibi içsel bir tetikleyicinin karşısına kontrolü artıran uygun bir hatırlatma “Serinkanlı olmalıyım” kullanarak model olarak gösterir. Grup liderinin modellemesinden sonra grup üyeleri sırayla canlandırırlar. Eğer hatırlatıcı kullanmakta zorlanırlarsa oyun yüksek sesle bağırarak, sonra fısıltı, sonra sessiz bir şekilde hatırlatıcıların canlandırılması üzerine odaklanılır.

6. Öz değerlendirme hakkında bilgi sahibi olma.

“Öz değerlendirme, öğrenciler için çatışmayı nasıl iyi ele aldığını, kendiyle tartışma, kendini ödüllendirme ya da kendi koçluğunu yapma yoludur. Temel olarak; öz-değerlendirme, bir çatışma durumundan sonra düşünceler ve hislerle ilgili hatırlatma takımının kullanımına rehberlik eder.”(Goldenstein, Gibs, Glick, 1998)

Grup lideri, grup üyelerine kendilerini ödüllendirmek amacıyla kullanabilecekleri bazı cümleler sunar-örneğin; gerçekten soğukkanlıydım, kendimi iyi kontrol ettim gibi ve çatışmayla başa çıkmada tökezlediğinde kendini yönlendirecek bazı cümleler sunar-örneğin; ipuçlarıma daha çok dikkat etmeliyim gibi. Daha sonra, grup üyelerinden aynı “öfke profilim” formuna kendi öz değerlendirme cümlelerini işlemeleri ister. Bu kez “tetikleyici+ipuçları+hatırlatma+öz değerlendirme” takımı ile senaryolar canlandırılır.

“Veli toplantısında hakkımda olumsuz şeyler söylendiği için babam bana kızdı. Babam anlattıkça **gerildiğimi hissettim, sinir olmaya başladım, ‘sakin olmalıyım’** diyerek içimden tekrarladım. Bu olayda **kendimi gerçekten de iyi tuttum.**”

“ Dayımın bana verdiği harçlığı ablam almak istedi. Paramı yatağımın altına sakladım ancak sabah kalktığımda yoktu. Eşyalarımın karıştırıldığını ve izinsiz alındığını görünce **kalp atışlarım arttı, nefesim sıklaştı ve kan beynime çıktı. Ağlamaya başladım. Derin derin nefes almam** gerektiğini kendime söyledim. Sonunda **ağzımı tutmayı başardım.**”

7.Ev ödevi: Grup üyelerine, hafta boyunca kendilerini öfkeliendiren durumlarda, öfke profili formuna işledikleri bilgileri kullanarak “tetikleyici+ipuçları+hatırlatma+öz değerlendirme” takımını kullanmaları ve deneyimlerini bir sonraki oturumda paylaşımları istenir.

8. Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleştirildi. Senaryoların gerçek yaşam deneyimlerine dayalı olması ilgilerini çekti. Daha fazla odaklandılar. Gruptan bazı üyeler, “başta öfke kontrolü zor ve imkânsızmış gibi görünüyordu, şimdi o kadar da değil” şeklinde duygu ve düşüncelerini ifade ettiler.

Oturum-7

İleriye Doğru Düşünme Tekniği

Hedef: Öfkenin A-B-C'sini öğrenmek.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. İleriye doğru düşünme tekniğini öğrenirler.
2. Son 2 ayda karşılaştıkları saldırgan tutumların kısa ve uzun vadeli sonuçlarının farkına varırlar.
3. Modelleme, rol oynama ve performans geri bildirim ile “tetikleyiciler+ipuçları+eğer-sonra ileri düşüncesi+öz değerlendirme” takımını kullanmayı öğrenirler.
4. Saldırgan olmanın dahili ve harici sonuçları arasındaki farkı ayırt ederler. Örneğin; harici sonuçlar, hafta boyunca okul idaresi, sınıf öğretmeni, veli görüşmeleri yapmak; dahili sonuçlar birilerinin kendini kötü hissetmesine ya da öz saygısını kaybetmesine neden olabileceğidir.
5. Saldırgan olmanın sosyal sonuçları üzerine bilgi sahibi olurlar ve her biri, saldırgan olmanın negatif sonuçlarını ve kendini kontrol etmenin pozitif sonuçlarını kavrarlar.
6. Öğrendiklerini günlük yaşama transfer ederler.

Kullanılan Materyaller: Yazı tahtası, kalem

Kaynak: Goldstein, A., Glick, B., Gibbs, C.J. (1998). **Aggression Replacement Training.**

Uygulama:

1. Isınma oyunu ile gruba odaklanmayı sağlama

Nefes Çalışması: Derin derin, sık sık nefes alıp verilir. Ritimli nefes alınıp verilir. Çiçek koklanır (Hayali). Doğum günlerinin olduğunu düşünülmesi istenir. Derin bir nefes alınır. Öne doğru eğilerek nefes verilir (Mum söndürür gibi...). Oyun sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır ve ev ödevleri paylaşılır.

2. İleriye doğru düşünme (if-then) tekniği hakkında bilgi sahibi olma.

“İleriye doğru düşünme, gelecekteki mevcut davranışlarımızın sonuçlarını yargılayarak bir çatışma durumunda öfkeyi kontrol etmenin başka yoludur. ‘Eğer bunu şimdi yaparsam, sonra kuvvetle muhtemel sonuç şu olacaktır.’ (Goldenstein, Gibs, Glick, 1998)

Grup lideri, üyelere son aylarda karşılaştıkları saldırgan tutumların kısa ve uzun vadeli sonuçları sorar ve tahtada listeler.

Örnek: “Sınıfta kavga ederken arkadaşşıma vurdum. Bana bağırmaı kestı.” (kısa vadeli sonuç) , “Sınıfta kavga ederken arkadaşşıma vurdum. Beni okul idaresine şikâyet etti. Disiplin cezası aldım.” (uzun vadeli sonuç)

5. “Tetikleyiciler+ipuçları+eğer-sonra ileri düşüncesi+öz değerlendirme” takımının kullanılması ve performans geri bildirimı

“ Derste arkadaşşım bana haksız yere bağırđı ve beni suçladı. Haksızlığa dayanamadığım için gerilmeye başladım. Çok öfkelenđim. Eğer o an ben de bağırısam ikimizde dersten atılacaktık sonrasında ailelerimiz görüşmeye çağırılacaktı.”

“ Babam bilgisayarına şıfre koydu. Şıfrenin ne olduğunu bulmaya uğraşıtm. Ancak bulamadıkça bilgisayarımı açmam engellendiği için nefesim sıkılaştı, sabrım tükenmeye başladı. Eğer o an öfkeme yenilsem sonrasında muhtemelen bir bilgisayarım olmayacaktı ve babam kendini kötü hissedecekti.”

6-Saldırgan olmanın sonuçları hakkında bilgi sahibi olma.

Grup lideri, saldırgan olmanın dâhili ve harici sonuçları arasındaki farklılıkları açıklar. Örneğin; harici sonuçlar, hafta boyunca okul idaresi, sınıf öğretmeni, veli görüşmeleri yapmak; dâhili sonuçlar birilerinin kendini kötü hissetmesine ya da öz saygısını kaybetmesine neden olabileceğidir.

Grup liderinin, saldırgan olmanın sonuçları üzerinde bilgi vermesinin ardından her bir grup üyesi, saldırgan olmanın negatif sonuçlarını ve kendini kontrol etmenin pozitif sonuçlarını sayar.

7. Ev ödevi: Bir sonraki oturuma gelirken başkalarını öfkелendirdikleri durumları not ederek gelmeleri söylenir.

8. Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleştirildi. Bu oturumda “her hafta öfke kontrolü işliyoruz” gibi ifadelerle sıkılmaya başlayanlar gözlemlendi. Saldırgan olmanın kısa ve uzun vadeli sonuçları tartışılırken direnç gösteren üyeler oldu.

Oturum-8

Saldırgan Davranış Döngüsü

Hedef: Saldırgan Davranış Döngüsü

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Saldırgan Davranış Döngüsünü hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. İnsanları yaparak öfkeliendirdikleri şeyleri ifade ederler.
3. Problem davranışlarını değiştirmeye çabalayacakları üzerine sözleşme yaparlar.
4. Öfke kontrolü ile ilgili öğrenilenler özetlenmesi ile öfke kontrol becerilerini pekiştirirler ve günlük yaşama transfer etmeleri konusunda cesaretlenirler.
5. Öfke kontrolünün şiddet olaylarını önlemede en önemli çatışma çözme basamaklarından biri olduğunu öğrenirler.

Kullanılan Materyaller: -

Kaynak: Goldstein, A., Glick, B., Gibbs, C.J. (1998). **Aggression Replacement Training.**

Uygulama:

1. Isınma oyunu ile gruba odaklanma

Ne Kadar Dikkatliyim? : Serbest dolaşılır. Gezerken arkadaşlar incelenir. Grup liderini komutu ile durulur. En yakınında bulunan arkadaşla eşleşilir. Sırt sırta durulur. Görmeden eşini tarif eder (Saç biçimi, rengi, kıyafeti, çorap, ayakkabı vb...). Sonra diğer eş tarif ederek oyun sürer. En iyi tarif eden eşli grup tespit edilir. Oyun sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır ve ev ödevleri paylaşılır.

2. Saldırgan Davranış Döngüsünü hakkında bilgi sahibi olma.

Grup lideri, bugüne kadar diğer insanlar sizi öfkeliendirdiğinde ne yapmalısınız üzerine odaklanan grubun, bu oturumda diğer insanları öfkeliendirmek için siz ne yapıyorsunuz? sorusuna odaklanmasını sağlar.

Grup lideri, grup üyelerini kişisel örnekler vermeleri konusunda cesaretlendirir ve her bir grup üyesi, insanları yaparak öfkeliendirdiği 3 şeyi grupta paylaşır (ev ödevi notlarından yararlanarak).

3. Problem davranışları değiştirme konusunda sözleşme yapılması.

Grup lideri, problem davranışları değiştirmeye çabalayacakları üzerine grup yeleri ile bir anlaşma yapar. Ev devi olarak, 3 davranıştan en az birinin değiştirilmesi gerektiğini söyler.

4. Öfke kontrolü ile ilgili haftalar boyunca öğrenilenlerin grup lideri tarafından bir zeti yapılır. Böylelikle fke kontrol becerisi pekiştirilir ve grup lideri, günlük yaşama transfer etmeleri konusunda grup üyelerini cesaretlendirir. Öfke kontrolünün şiddet olaylarını önlemede en önemli çatışma çözme basamaklarından biri olduğu söylenerek oturum sonlandırılır.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleştirildi. İnsanları yaparak fkelendirdikleri davranışların farkında oldukları gözlendi. Kimi el şakası ile, kimi küfür ile, kimi inatçılığı ile, kimi derste sürekli konuşması ile karşısındakini fkelendirdiğini grupla paylaştı.

Oturum-9

Çatışma Çözme Basamakları

Hedef: Çatışma Çözme Basamaklarını öğrenmek.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

- 1.Çatışma kavramı, çatışmanın nedenleri, çatışmaya gösterilen tepkiler ve çatışma çözme yolları hakkında bilgi sahibi olurlar.
- 2.Çatışma durumunda gösterdikleri tepkilerin farkına varırlar.
- 3.Çatışmalara gösterilen tepkilerin sonuçlarını öğrenirler.
- 4.Çatışma çözme yollarının her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğini öğrenirler.
- 5.Çatışmaların “kazan-kazan” biçiminde sonuçlanmasını benimserler ve günlük yaşamlarına transfer ederler.

Kullanılan Materyaller: Yazı tahtası, çatışma şeması kartonu.

Kaynaklar: Uygulamalı Grup Rehberliği Programları Dizisi “Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arbuluculuğu” Yrd. Doç.Dr. Nuray Taştan, 2006.

Uygulama:

1. Isınma oyunu ile gruba odaklanmayı sağlama.

Ev – Kiracı Oyunu: Üçlü gruplar oluşturulur. İki çocuk el ele tutuşur (ev olurlar). Bir çocuk, iki çocuğun oluşturduğu halkanın ortasına geçer. Bu kiracıdır. 1 – 2 çocuk evsizdir. Bunlar ebedirler. Grup lideri: “1-2-3 kiracılar ev değiştir” deyince ebe ya da ebeler boşalan evlere girmeye çalışır. Açıkta kalanlar yeni ebelerdir (Düşünme, çabuk karar verme çalışmasıdır). Oyun sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır.

2. Çatışma ile ilgili bilgi sahibi olma.

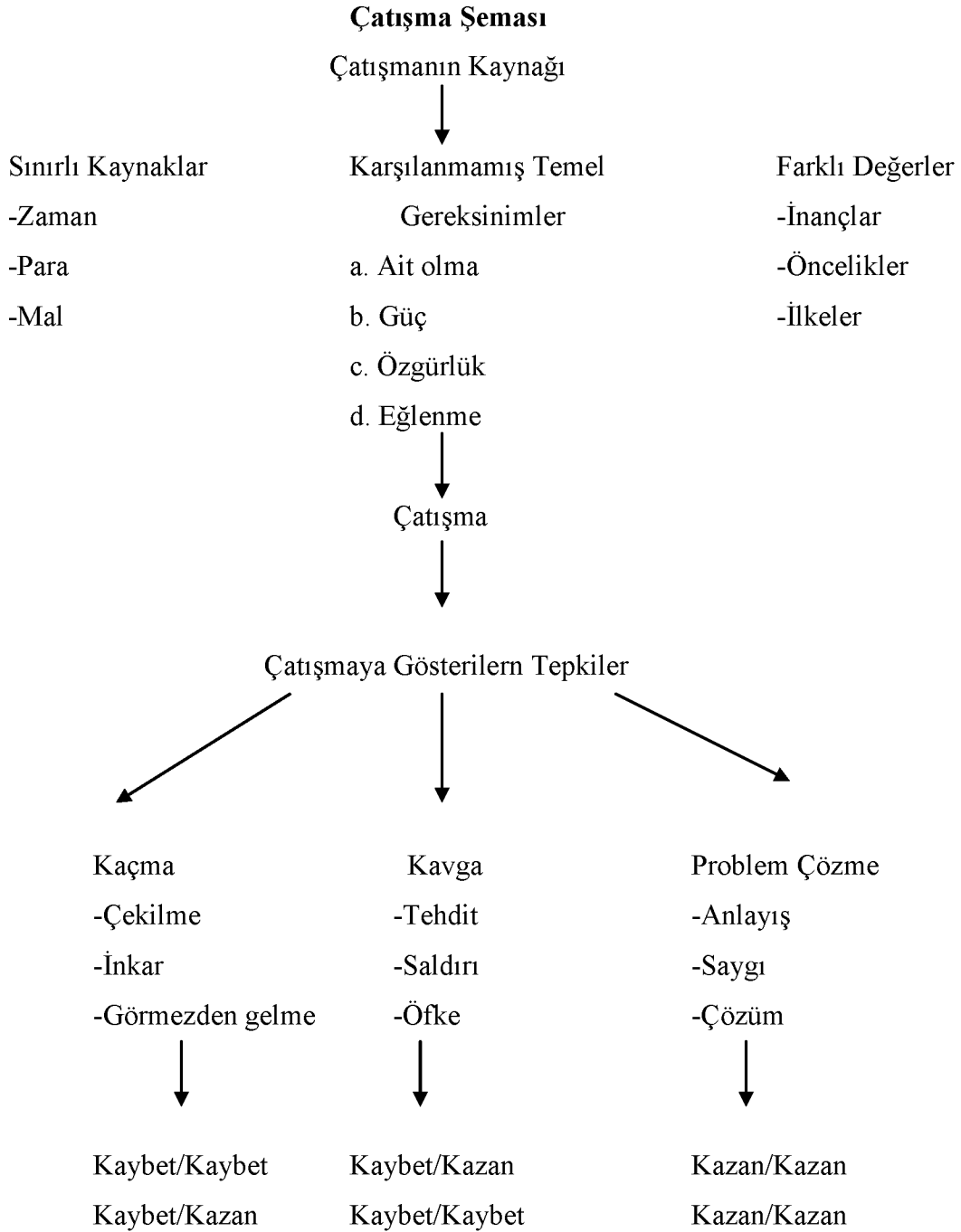
Grup lideri, “çatışma” deyince aklınıza neler gelmektedir? sorusunu grup üyelerine yöneltir. Üyelerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılır. Grup üyelerinden alınan yanıtlardan sonra grup lideri çatışmanın tanımını yapar.

“ Çatışma, bir konu üzerinde anlaşamadığımız zaman ortaya çıkar. Genellikle istek ve ihtiyaçlarımız başkalarıyla ters düştüğü zaman kişiler arasında çatışma çıkar. Bazen birbirimizi yanlış anlamalar sonucu da çatışma ortaya çıkar.”

Grup lideri öfke ile ilgili bilgi verirken öfkenin doğal bir duygu olduğuna atıfta bulunarak grup üyelerine şu soruyu yönelterek grup etkileşimi başlatır: “ Öfkenin tanımı yaparken öfkenin doğal bir duygu olduğunu söylemiştik. Peki sizce çatışma yaşamın doğal bir parçası mıdır?” Daha sonra grup lideri çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğunu gruba açıklar: “Kişiler zaman zaman farklı düşündüklerinde çatışma yaşanabilir. Çatışma yaşamın doğal bir parçasıdır. Her kişi yaşamında çatışma yaşayabilir; arkadaş ya da ailenizle çatışma yaşayabileceğiniz gibi, kendi içinizde de çatışma yaşayabilirsiniz.”

Çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğunu ve yaşamın her anında karşılaşılabileceğimizi göstermek amacı ile bir etkinlik yapılır.

Grup üyeleri ile beyin fırtınası yapılarak en fazla beğendikleri TV programları tahtaya yazılır. Daha sonra en beğendikleri üç taneyi belirlemleri istenir. Bunun için beş dakika süre verilir. Etkinlik sonunda en beğendikleri üç programı seçerken aralarında ne tür diyaloglar geçtiği üzerinde konuşulur. Grup lideri, “ Hepinizin farklı bakış açıları, farklı beğenileri var. Bu nedenle günlük yaşamda, az önce yaptığımız etkinlikte olduğu gibi çok basit konularda da çatışma yaşarız. Bu nedenle çatışma kaçınılmazdır, günlük yaşamımızın doğal bir parçasıdır.” Daha sonra grup lideri çatışmanın kaynağını anlatan şema kartonunu tahtaya aşarak açıklama yapar.



Grup lideri, grup üyelerine tek tek çatışma durumlarında gösterdikleri tepkilerin neler olduğunu sorar.

3.Çatışmaya gösterilen tepkilerin sonucu nasıl etkilediği hakkında bilgi sahibi olma.

Grup lideri, çatışmaya gösterilen tepkilerin çatışmaların sonucunu nasıl etkilediğini daha açık biçimde göstermek amacı ile aşağıdaki etkinlik yapılır.

Araştırmacı tarafından yazılan sonu üç farklı şekilde biten bir senaryo grup üyeleri tarafından canlandırılır. Her bir canlandırma sonunda grup üyelerine şu sorular sorulur:

Bu senaryoda çatışmaya ne tür tepki verilmiştir? Öfkelenen taraf var mı? Mutsuz olan kırılan, incinen taraf var mı? Kazanan taraf kim? Kaybeden taraf kim? Çözüm her iki tarafın da gereksinimlerini gideriyor mu? Neden?

Çatışma Senaryosu

Senaryo 1: Anne-baba salonda oturuyorlardı. Anne televizyonda dizi izliyor, baba da uzanıyor. Genç, salona gelerek yarın bir arkadaşının doğum günü kutlaması yapacağını, tüm sınıfın gideceğini, kendisinin de katılmak istediğini söyler. Anne “bilmem babana sor” der. Baba kesin bir cevap vermez ancak ne işiniz var doğum gününde, bu yaşta böyle şeyler doğru değil sizin ders çalışıyor olmanız lazım gibi cümlelerle olumsuz niyetini belli eder. En sonunda genç, oflayarak odasına kalkıp gider. (KAÇINMA-GERİ ÇEKİLME)

Senaryo 2: Anne-baba salonda oturuyorlardı. Anne televizyonda dizi izliyor, baba da uzanıyor. Genç, salona gelerek yarın bir arkadaşının doğum günü kutlaması yapacağını, tüm sınıfın gideceğini, kendisinin de katılmak istediğini söyler. Anne “bilmem babana sor” der. Baba kesin bir dille “ne işi varmış canım doğum gününde, bana böyle tekliflerle gelmeyin, böyle şeylere izin vermeyeceğimi bilmiyormusunuz” diyerek tepkisini gösterir. Bunun üzerine genç, sinirlenir ve size soran da kabahat, her zaman böylesiniz, ben söz vermiştim arkadaşlarıma, izin verseniz de vermeseniz de gidicem zaten gibi cümleler sarfeder. Buna sinirlenen baba, “hele bir git de görelim” der. (GÜÇLÜ OLMA, HEP KAZANMA)

Senaryo 3: Anne-baba salonda oturuyorlardı. Anne televizyonda dizi izliyor, baba da uzanıyor. Genç, salona gelerek yarın bir arkadaşının doğum günü kutlaması yapacağını, tüm sınıfın gideceğini, kendisinin de katılmak istediğini söyler. Anne “bilmem babana sor” der. Baba “ben istemiyorum” der, anne neden istemediğini sorar. Baba, “çünkü bu tür doğumgünü kutlamaları ile ilgili daha önce hoş olmayan şeyler duydum, çocuğum bu tip ortamlarda olmasını istemiyorum” der. Bunun üzerine genç, doğumgünü kutlamasına sizin de tanıdığınız samimi arkadaşlarım da katılacak. Üstelik ane-babaların bilgisinde olacağını söyler. Anne bu söyleme destek verir, “gitmesine izin verelim gerekirse ben bırakır ben alırım”der. Genç bu fikirden pek hoşlanmamış olsa da babasının bu şekilde ikna olacağını görerek sevinir ve aile bu konuda uzlaşır. (UZLAŞMA YOLLARI ARAMA, PROBLEM ÇÖZME)

4. Kazan-kazan yaklaşımının benimsenmesi

Her bir senaryo canlandırmasının sonunda yapılan grup etkileşiminde duygu ve düşüncelerini ifade eden grup üyeleri, çatışma durumlarında her iki tarafın da kazanabileceği çözüm yolları bulmaya çalışmaları, kazan-kazan yaklaşımını benimsemeleri için cesaretlendirilir.

5. Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleştirilmiştir. Farklı bir konuya geçtiğimiz düşüncesiyle önce çok sevindiler. Ancak bu oturum bilgilendirme ağırlıklı olması nedeniyle üyelere ders işleniyormuş gibi geldi ve sıkıldılar. Ancak senaryo canlandırma çalışması ile tekrar gruba odaklanabildiler.

Oturum-10

Etkin Dinleme ve Yapıcı Konuşma

Hedef: Çatışma Çözme Basamaklarını öğrenmek.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

- 1.Çatışma durumlarında problem çözme açısından etkin dinlemenin önemini etkinliklerle öğrenirler.
- 2.Etkin dinleme kurallarını öğrenirler.
- 3.Çatışma durumlarında problem çözme açısından etkin dinleme kadar yapıcı konuşmanın da önemli olduğunu “ Ben dili-sen dili” etkinlikleriyle öğrenirler.
- 4.Günlük yaşamlarına etkin dinlemeyi ve ben dili ile konuşmayı transfer ederler.

Kullanılan Materyaller: Kâğıt, kalem, yazı tahtası

Kaynaklar: Uygulamalı Grup Rehberliği Programları Dizisi “Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu” Yrd. Doç.Dr. Nuray Taştan, 2006; “Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliği” Dr.İlkay Güner, 2007

Uygulama:

1.Isınma oyunu ile gruba odaklanmayı sağlama.

İp Oyunu: Grup lideri, “gözlerinizi kapatın, sizlere vereceğim ipten birbirinizle istediğiniz gibi iletişim kurarak bir kare oluşturacaksınız.” Oyun sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, ipin içine girdikten sonra birbirleri ile iletişim kurup ortak hareket etmekte zorlandıkları ile ilgili kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır. Çatışma durumlarında etkin dinleme ve yapıcı konuşmanın problem çözme açısından önemi vurgulanır.

3. Etkin dinleme hakkında bilgi sahibi olma.

Grup lideri, “ Çatışma ile baş etmek için iletişim becerilerini kazanmak çok önemlidir. Çatışmalar genellikle kişiler arasındaki iletişim sorunlarından kaynaklanır. Konuşan kişi dinlenildiğini ve anlaşıldığını hissedemezse iletişim kesilir. Bir insan hem iyi bir konuşmacı hem de iyi bir dinleyici olmalıdır. Bazen insanlar karşısındaki kişinin ne söylediğini anlamadan dinlemeden tepki verirler. Etkin dinleme, karşımızdakinin anlattıklarını dinleyenin zihninde tepki mi vermeliyim yoksa kabul mu etmeliyim sorusunun cevabını açık hale getirir.”

Grup lideri yaptığı açıklamadan sonra etkin dinlemenin daha iyi kavranması için aşağıdaki etkinliği yapar.

Grup lideri, gruptan izlediği bir filmi ya da gördüğü bir olayı diğerlerine anlatmak üzere gönüllü bir üye seçer. Üye kısa bir süre için dışarı çıkar. Grup lideri, diğerlerine üzerileri yazılı not kâğıtları dağıtır. Her bir notta: “ Sözüne kes.”, “ Etrafı seyret.”, “Sıkılmış gibi yap.”, “Ayağını salla.”, “ Yanındaki ile konuş.”, “Öf! Püf! gibi tepkiler ver!” gibi yönergeler yazılıdır. Dışarı alınan üye içeri davet edilir. Arkadaşlarının karşısına oturarak anlatmaya başlar. Sonunda, önce anlatan kişiye duygu ve düşünceleri sorulur; daha sonra diğerlerine duygu ve düşünceleri sorulur:

Arkadaşın konuşurken dinliyor muydun?

Dinlemediğini hangi davranışlarından anladın?

Arkadaşlarının seni dinlenmediğini gözlediğin zaman ne hissettin?

Arkadaşlarınız ne tür tepkiler gösterdi?

Sizce konuşmacı neler hissetmiştir?

Grup üyelerinden alınan cevaplar özetlenir ve olumsuz dinlemenin özellikleri başlığı altında tahtaya yazılır. Daha sonra aynı etkinlik tekrarlandı, bu kez konuşurken; “Gözlerine bak”, “Başını salla, ‘hı hı’ gibi onayla, gülümse”, “ Sözüne kesme”, “Konuyu anlamaya yardımcı olacak sorular sor”, “Duygunu yansıt” gibi yönergeler verilir. Daha sonra gruba su sorular sorulur:

Bu sefer dinliyor muydun?

Dinlediğini hangi davranışlardan anladın?

Dinlediğini görünce neler düşündün, neler hissettin?

Grup üyelerinin verdiği cevaplar özetlenir. Etkin dinleme başlığı altında tahtaya yazılır.

ETKİN DİNLEME KURALLARI

- 1.Konuşmacıya bakın, vücut hareketlerinizle karşı tarafa onu dinlediğinizi gösterin,
- 2.Kimsenin sözünü kesmeyin,
- 3.Anlamaya odaklanın, kendinizi diğer kişinin yerine koyun ve ne anlatmaya çalıştığını, neler hissettiğini anlamaya çalışın, anladığınızda iletin ‘çok sevinmişsin ya da üzülmüşsün’ gibi,

4. Duyularınızı gözden geçirin,
5. Ona neler yapması gerektiğini söylemeyin,
6. Karşınızdaki kişinin söylediği önemli şeyleri tekrarlayın, özetleyin,
7. Açıklayıcı sorular sorun,
8. Daima dinlemeye öncelik verin.

Grup üyelerine şu sorular sorulur:

Karşınızdaki kişiyi iyi dinlemezsek ne olur?

Ne zaman karşınızdaki kişiyi dinlemek daha zor olur? (Çatışma durumlarında iyi dinlemenin zor olduğunun grup üyelerinin farkına varmalarına yardımcı olmak amaçlanır).

6. Çatışma durumlarında problem çözme açısından etkin dinleme kadar yapıcı konuşmanın da önemli olduğunun kavranması

“Biriyle çatışma yaşadığımızda karşınızdakinin duygularını ve isteklerini anlamamanın yanı sıra kendi duygularımızı ve isteklerimizi de karşınızdakine anlatabilmek çok önemlidir. Birazdan yapacağımız alıştırmalarla bunu öğreneceğiz.”

7. Grup lideri, “sen dili-ben dili” kavramından bahseder. Örnekler verir. Daha sonra, “ben dili” ile tepki verme kalıbını tahtaya yazar. 2’şerli eş olarak kendilerine verilen kartlarda yazılı duruma uygun bu kalıba göre cümleler kurması istenir.

“Günlük yaşamda konuşmalarda iki tür iletişim dili kullanılmaktadır. Bu iletişim dilleri sen dili ve ben dilidir.

Sen Dili: Sen mesajları gönderdiğimizde karşınızdaki kişi suçlandığını hisseder, değişmek için karar vermesi gerektiğini düşünmez onun yerine kendini savunur. Sen dilinin bu yüzden ne konuşana ne de dinleyene faydası olmaz, öfke ve kızgınlığı artırır.

Ben Dili: Ben dili ile konuşan, karşısındakine düşüncelerini anlatabilir. Dinleyen kişi, ben mesajını duyduğu zaman konuşanın istediği ya da beklediği bir şeyi yapmadığını bilir, eleştirilme ve suçlanma hissetmez. Ben dili, kişilere ne

istediğini ve nasıl hissettiğini söylemenin açık ve tehditkâr olmayan yoludur. Dinleyene istenilen şeyi yapma ya da yapmamaya karar verme konusunda seçme hakkı verir.”

Ben Dili

Davranış	Somut Etki	Duygu
Ben,(.....)	yaptığın zaman (.....)	hissediyorum.
Çünkü (.....)		

Sen Dili - Ben Dili Alıştırmaları:

1. Alıştırma: Çocuk odasında yüksek sesle müzik dinliyor.

Sen mesajı: “ Müziğin sesini niye bu kadar fazla açyorsun. Bizi rahatsız ediyorsun.

Ben mesajı:

2. Alıştırma: İki arkadaşınız size bakıp sürekli gülüyorlar.

Sen mesajı: Beni sinir ediyorsunuz.

Ben mesajı:

3. Alıştırma: Okul idaresi tarafından anne okula çağırılır.

Sen mesajı: Senin yüzünden rezil oldum.

Ben mesajı:

4. Alıştırma: Öğrenci derste sürekli konuşur.

Sen mesajı: Dikkat çekmek için mi yapıyorsun?

Ben mesajı:

5. Alıştırma: Kızın okuldan suratı asık geliyor.

Sen mesajı: Surat asmayı bırak, her şeyi büyütmene gerek yok.

Ben mesajı:

6. Alıştırma: Arkadaşının doğumgünü hatırlamasına çok sevindin.

Sen mesajı: Beni mutlu ettin.

Ben mesajı:

7. Alıştırma: Arkadaşınla randevulaştın ama saatinde gelmedi.

Sen mesajı: Her zaman ki gibi beni beklettin.

Ben mesajı:

8.Alıştırma: Annen baban okul zamanı bilgisayar açmanı istemiyor.

Sen mesajı: Bana haksızlık ediyorsunuz.

Ben mesajı:

9.Alıştırma: Sınıf öğretmeni olarak sınıfla ilgili diğer öğretmenlerden şikayet aldınız.

Sen mesajı: Beni öğretmen arkadaşlarıma mahçup ediyorsunuz.

Ben mesajı:

10.Alıştırma: Okul idaresi kupa kazandığınız için size teşekkür etti.

Sen mesajı: Bu kupa ile okulumuzu sevindirdiniz.

Ben mesajı:

4. “Sen dili-Ben dili” arasındaki farkın kavranması.

Grup lideri, üyelere iki mesaj arasındaki fark nedir?, hangisi daha etkili bir çözüm yoludur? soruları sorarak grup etkileşimi başlatır. Daha sonra özetleyerek, sen dili-ben dili kullanımındaki farkı tahtaya yazar. Grup üyeleri, ben dili kullanımının, insanların ne hissettiklerini birbirlerine mesaj vermesi nedeniyle çatışmaların çözümünde etkili bir yöntem olduğunu söyler.

5. Ev ödevi: Sen dili-ben dili ile ilgili örnekleri çoğaltıp yazarak, bir sonraki oturumda paylaşımları istenir.

6.Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleştirildi hatta biraz da uzun sürdü. Etkin dinleme ile ilgili etkinlikler hoşlarına gitti. Üyeler kendilerine düşen rolleri çok iyi canlandırdılar. Ben dili ile ilgili çalışmalarda cümle kurmakta zorlandılar. Kurdukları cümleleri komik bulup eğlendikleri anlar oldu. Gerçek yaşamda ben dili ile cümle kuramayacaklarını, o an akıllarına gelmeyeceği gibi dirençlerde bulunan üyeler de oldu.

Oturum-11

Empatik Düşünme Becerisi Kazanma

Hedef: Çatışma Çözme Basamaklarını öğrenmek.

Hedef Davranışlar: Üyeler;

1. Empati hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. Empatik düşünme becerisini senaryo canlandırma etkinlikleri ile öğrenirler.
3. Empati kurma becerilerinin farkına varırlar.
4. Empatik düşünmeyi günlük yaşamlarına transfer ederler.

Kullanılan Materyaller:

Kaynaklar: Uygulamalı Grup Rehberliği Programları Dizisi “Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu” Yrd. Doç.Dr. Nuray Taştan

Uygulama:

1.İsınma oyunu ile gruba odaklanmayı sağlama.

Ayna Ayna Oyunu: Üyeler eşli gruplara ayrılırlar. Eşlerden biri ayna olarak arkadaşının yaptığı hareketin aynısını yapar. Ayna olan öğrenci hata yapınca eşler rollerini değiştirirler. Oyun sonrası üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur, kısa bir etkileşim sonrasında geçen oturumun bir özeti yapılır ve ev ödevleri paylaşılır.

2.Empati hakkında bilgi sahibi olma.

“Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumun ona iletilmesi sürecine empati adı verilir.”

3.Empatik düşünme becerisinin çatışma çözümüne etkisinin kavranması

Empatik iletişim kurmanın kişiler arası iletişimdeki önemi grup lideri tarafından vurgulanır: “Günlük yaşamda iletişim kurarken karşımızdakinin duygularını anlamak ve bunu ona ifade etmek çok önemlidir. Karşımızdaki kişi bize sorunlarını anlatırken ona eleştirel yaklaşımda bulunmak, akıl vermek çatışmalara neden olur. Şimdi ne demek istediğimi bir senaryo çalışması ile daha iyi anlayalım.”

Grup lideri, grup üyelerini ikiye ayırır.

1. grup için senaryo çalışması: Üyelerden biri sorunu anlatır, diğerleri de grup liderinin ellerine verdiği kartlardan ona tepkiler verirler.

Her diyalog sonrasında anlatan üyeye şu sorular sorulur: Seni dinleyen arkadaşın hangi tür tepki verdi? Duygu ve düşüncelerin ne oldu? Sorununu anlatmak için engellendin mi yoksa cesaretlendin mi? Sorununu anlatmak seni rahatlattı mı?

Baş aktör, diğer oyunculara derslerinin çok kötü olduğunu ve sınıfta kalacağını söyler. Diğer oyuncuların vereceği tepkiler:

- 1.oyuncu: İlköğretimde de sınıfta kalırsan artık herkes seni ayıplar.(Sorun ile ilgili başkalarının ne düşündüğünü söyle)
- 2.oyuncu: Niye işleri bu hale getirdin. Bugüne kadar aklın nerdeydi? (Eleştir)
- 3.oyuncu: Öğrtmenlerle tekrar konuş bence, belki hala bir şansın vardır. (Akıl ver)
- 4.oyuncu: Sınıfta kalmanın nedeni rahatlık bence. (Teşhis koy)

2. grup için senaryo çalışması: Üyelerden biri sorunu anlatır, diğerleri de grup liderinin ellerine verdiği kartlardan ona tepkiler verirler.

Baş aktör, diğer oyunculara derslerinin çok kötü olduğunu ve sınıfta kalacağını söyler. Diğer oyuncuların vereceği tepkiler:

- 1.oyuncu: Benim de derslerim kötü galiba benim başıma da gelebilir.
(Sorununu anlat)
- 2.oyuncu: Sınıfta kalacağın için üzülmeni anlıyorum. (Destekle)
- 3.oyuncu: Hangi derslerden zayıf geleceğini düşünüyorsun? (Sorunu eğil ve irdele)
- 4.oyuncu: Sınıfta kalma düşüncesi seni üzüyor. (Duygu ve düşünceleri fark et ve ifade et)

4. Duruma öteki açısından bakma becerisi kazanma.

Grup lideri, “Çatışma çözme sürecinde taraflar sorunun diğer kişi açısından nasıl görüldüğüne dikkat etmelidir. Hiç sınıfta kalmayacak kişinin sınıfta kalan kişinin duyduğu üzüntü ve kaygıyı hissetmesi için iyi bir dinleyici olması gerekir. Eğer karşınızdaki kişiyi etkin dinlerseniz onun sorununu nasıl algıladığını da görürsünüz. Şimdi sizlere hepinizin bildiği bir masalda duruma öteki açısından bakmanızı sağlayacak bir etkinlik hazırladım. Hepimiz yıllarca La Fontaine’ nin Karga ve Tilki masalında tilkinin kurnazlığına kanarak ağzındaki lokmayı kaptıran kargaya üzüldük. Diğer taraftan Ağustos Böceği ve Karınca masalında ise karıncayı çalışkan olduğu için takdir ettik Ağustos böceğini ise bütün yaz tembellik yapıp kışın aç kalmayı hak ettiğini düşündük. Şimdi bu masalları bir de tilki ve ağustos böceği açısından bakarak canlandıralım. Bakalım onların duygu ve düşünceleri neler?” Grup üyeleri iki ayrı gruba ayrılırlar. Grup lideri, canlandırmadan sonra üyeler şu soruları yöneltir:

Bu hikâyeyi duymadan önce masaldaki karakterler hakkında ne düşünürdünüz?

Şimdi masalı duydunuz, ne düşünüyorsunuz?

Kendi açınızdan olaya baktığınız ama sonra karşınızdaki kişide olayı kendi açısından anlattığınızda fikrinizi değiştirdiğiniz oldu mu?

Bu masal ve tartışmamızdan ne öğrendiniz?

MASAL 1: Tilki ormanda tek başına dolaşıyordu, çok fazla dostu yoktu ve o gün konuşabilecek bir arkadaş arıyordu. Tam böyle dolaşırken ağacın üzerinde kargayı gördü ve çok sevindi. O kadar sevindi ki karganın ağzındaki peynir lokması hiç dikkatini çekmedi. Ağacın altına giderek ona selam verdim ve onu konuşturmaya çalıştım. Karga ağzını açıp ötmeye başlayınca ben de yaşasın diye bağırarak için ağzımı açtım ve ne olduysa o an oldu. Peynir lokması ağzımın içine düştü. Karga peyniri yediğim için bana çok kızdı, etraftaki diğer hayvanlar ve bu masalı okuyarak büyüyen çocuklar beni suçluyorlardı. Oysa ki ben ormanda yalnız kalmış zavallı bir hayvandı ve tek amacım dost edinmekti.

MASAL 2: Ağustos Böceği saz çalıp şarkı söylemek konusunda çok yetenekliydi. Bütün hayvanlar onun bu yeteneğini takdirle karşılardı. Bir gün dalda saz çalıp şarkı söylerken yazın can alıcı sıcağında kış hazırlığı yapmak için canla başla çalışan karınca dikkatini çekti. Düşündü ki eğer güzel nameleriyle karıncayı mutlu edebilirse yaptığı işin zorluğu biraz hafifleyebilirdi. Böylelikle kışın o da yiyeceğini Ağustos böceği ile paylaşırdı. Ancak karınca kendisi ter dökerken Ağustos böceğinin saz çalış şarkı söylemesine hiç mutlu olmadığı gibi sinir de oldu. Kış geldiğinde kapısı çalındığında aç kalan Ağustos böceğini kovdu. Oysa ki Ağustos böceği ormanın eğlencesiydi ve tek isteği şarkılarıyla diğerlerini mutlu etmektir.

5. Üyeler hem oturuma ilişkin duygularını hem de oturumdan ayrılırken yaşadıkları duyguları paylaşırlar. Her üye sırayla duygularını paylaştıktan sonra grup lideri de kendi duygularını paylaşır. Lider yapılanları özetleyerek oturumu bitirir.

Değerlendirme: Oturum planlanan şekilde gerçekleştirildi. Grup üyelerinin her biri başta empatik olduklarını düşünüyorlardı. Etkinlikler sırasında pek de öyle olmadıklarını fark ettiler. En çok işlemekten zevk aldıkları konu empati oldu. Özellikle masal canlandırmasında tüm yaratıcılıklarını kullandılar. Grup çalışmasının yapıldığı ortamda buldukları basit materyallerle de rollerini zenginleştirdiler.

Oturum-12

Kapanış

Hedef: Sonlandırma

Hedef davranışlar: Üyeler;

1. Program sürecindeki kazanımların farkına varırlar.
2. Programı değerlendirirler (Ek-4)
3. Saldırganlık ve şiddet içeren duygu, düşünce ve davranışlarla vedalaşırlar.
4. El sıkışarak, olumlu duygularla gruptan ayrılırlar.

Grup lideri, 11 hafta boyunca yapılan çalışmaların bir özetini yapar. Daha sonra grubun başlangıcındaki amacımız ne idi?, ne kadarına ulaştık?, hangi etkinliklerden hoşlandık? gibi sorulara cevap vererek çalışmaları ve kendilerini değerlendirmek üzere bir değerlendirme formu (Ek-4) dağıtıldı. Daha sonra grup lideri, kendi açısından grup sürecini değerlendirdi ve üyelere katılımlarından dolayı teşekkür eder. Saldırganlık ve şiddet içeren duygu, düşünce ve davranışlarla şimdi ve burada vedalaşıyoruz. Bundan sonraki yaşantınızda burada kazandığınız becerileri uygulamada başarılı olacağınıza inanıyorum, bu biraz zaman alabilir ama sabırlı ve kararlı olmanız gerekiyor.

“Sevgi Bombardımanı” etkinliği ile üyeler birbirlerine olumlu duygularını söylerler. Daha sonra üyeler tek tek el sıkışarak veda ederler. Grup selamı verilerek oturum sonlandırılır.

Ek-4**GRUP ÇALIŞMASINI DEĞERLENDİRME FORMU**

1- Katılmış olduğunuz bu grup çalışmasının yaşantınıza sağladığı katkılar nelerdir?

2- Grup çalışmasında yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz?

3- Başka öğrencilerin de bizim gibi bir grup çalışması yapmasını ister misiniz? Neden?

4- Çalışmanın en çok hangi yönünü sevdiniz?

5- Çalışmanın en az hangi yönünü sevdiniz?

6-Bu grup çalışmasının daha iyi olması için fikir ve önerileriniz varsa yazınız.

Ek-5**VELİ İZİN BELGESİ**

Velisi olduğum'ın, bir dönem boyunca haftada bir gün saat 13.00 ile 14.30 arasında yapılacak grup rehberlik çalışmasına katılmasında herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

Veli adı-soyadı
İmzası

Telefon:

Ek-6**Araştırma İzni**

T.C
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.22.00.04.510/(559- 11205
Konu : Anket çalışması.

11 İZL 2009

VALİLİK MAKAMINA

İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı 2005950278 no'lu öğrencisi Seda DONAT' ın 2008-2009 öğretim yılı ikinci yarıyıl dönemi, 22/05/2009 tarihine kadar ekli listede belirtilen İlimiz Merkez 5 İlköğretim Okulu ve 2 Ortaöğretim Okulu gönüllü öğrencilere yönelik "Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığın Önlenmesi" konulu Doktora Programı tez çalışmasını uygulama isteği ile ilgili 21/04/2009 tarih ve 504-746 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Ekli listede belirtilen İlimiz Merkez 5 İlköğretim Okulu ve 2 Ortaöğretim Okulu gönüllü öğrencilere yönelik ekte sunulan anket formlarına göre, 22/05/2009 tarihine kadar eğitim ve öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin sorumluluğunda söz konusu anket çalışmasının yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.

S. Demirci
Şerafettin DEMİRCİ
Milli Eğitim Müdür V.

EKİ: Anket Örneği (6 sayfa)

OLUR
22/05/2009

Abdullah ASLANER
Vali a.
Vali Yardımcısı



Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE.
Bilgi için: Eğitim-Öğretim Bölümü
Telefon: (0 284) 225 16 32
Faks : (0 284) 225 49 08
E-posta: edirnemem@meb.gov.tr
Eletronik Ağ: http://edirne.meb.gov.tr

EGİTİME
%100
DESTEK

