

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**SİBER ZORBALIKLA İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN
İNCELENMESİ VE GERÇEKLIK TERAPİSİ YÖNELİMLİ BİR
MÜDAHALE PROGRAMININ SİBER ZORBACA
DAVRANIŞLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ
TAŞKIN TANRIKULU**

MART 2013

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

SİBER ZORBALIKLA İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN
İNCELENMESİ VE GERÇEKLIK TERAPİSİ YÖNELİMLİ BİR
MÜDAHALE PROGRAMININ SİBER ZORBACA
DAVRANIŞLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ
TAŞKIN TANRIKULU

DANIŞMAN:
DOÇ.DR. MUSTAFA KOÇ
ORTAK DANIŞMAN:
DOÇ. DR. O. TOLGA ARICAK

MART 2013

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Taşkın Tanrıkulu

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Siber Zorbalıkla İlgili Değişkenlerin İncelenmesi ve Gerçeklik Terapisi Yönelimli Bir Müdahale Programının Siber Zorbaca Davranışlar Üzerindeki Etkisi' başlıklı bu doktora tezi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitimde Psikolojik Hizmetler bilim dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Prof.Dr. Ramazan ABACI

Danışman

Doç. Dr. Mustafa KOÇ

Üye.....

Doç. Dr. Murat İSKENDER

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Hasan UĞUR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

15.3/2013

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yaşamı kolaylaştıran olanaklar beraberinde yeni risklerle karşımıza geliyor. Özellikle teknoloji alanında yeniliklerden haberdar bile olmadan mağdurlarının ortaya çıktığını görebiliyoruz. Siber zorbalık sorunu da bu şekilde yeni mağdurlar grubu oluşturan bir sorun olarak özellikle ergenler arasında yayılıyor. Siber zorbalığın mağdurlarına yardım etmek için ise belki önce siber zorbalık yapanlara yardım etmek gerekiyor. Bu çalışma işte bu amaçla yapılmış bir araştırmayı içermektedir. Son yıllarda hayli artan siber zorbalık araştırmaları arasında soruna müdahale etmeyi amaçlayan bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmam boyunca kritik noktalardaki uyarılarıyla önümü görmemi sağlayan danışmanım Doç. Dr. Mustafa Koç hocama ve siber zorbalık konusundaki geniş birikimi ve verdiği cesaretle bana ufuk kazandıran eş danışmanım Doç. Dr. Tolga Arıacak hocama teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca evli ve iki çocuklu olarak sürdürdüğüm doktora eğitimimde özellikle sıkıştığım zamanlarda bana destek olmak için yükümü hafifletecek fedakarlıkları yapmaktan çekinmeyen sevgili eşime de minnettarlığımı burada sunmak isterim.

Taşkın Tanrıkulu

11.03.2013

ÖZET

SİBER ZORBALIKLA İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ VE GERÇEKLİK TERAPİSİ YÖNELİMLİ BİR MÜDAHALE PROGRAMININ SİBER ZORBACA DAVRANIŞLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Tanrıkulu, Taşkın

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Koç

Ortak Danışman: Doç. Dr. O. Tolga Arıcak

Mart, 2013. xviii+207 Sayfa

Bu araştırma giderek yaygınlaşan bir problem olan siber zorbalığı yordayan değişkenlerin neler olduğunu incelemek ve siber zorbaca davranışlarda bulunan ergenlere yönelik gerçeklik terapisi perspektifinde bir grupla psikolojik danışma programı geliştirip etkililiğini test etmeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda iki çalışma yapılmıştır. İlk çalışma ilişkisel tarama türünde olup yaşları 14 ile 19 arasında değişen ($\bar{X}=16,2$) 229'u kız, 279'u erkek toplam 508 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada siber zorbaca davranışların çatışma eğilimi, öfke ve öfke ifade tarzları, saldırganlık, empatik eğilim ve benlik saygısı, bazı demografik değişkenler tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Araştırmada demografik değişkenler ile siber zorbalık arasındaki ilişki T-Testi, Pearson korelesyon analizi ve ANOVA testi ile incelenmiştir. Diğer değişkenler ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır.

İnceleme sonucunda siber zorbaca davranışların yüksekte düşüğe doğru sırasıyla benlik saygısı, dolaylı saldırganlık, aktif çatışma, öfke, empatik eğilim ve fiziksel saldırganlık değişkenlerince yordandığı anlaşılmıştır. Bu değişkenler birlikte siber zorbaca davranışların % 23,4'ünü açıklamaktadır. Benlik saygısı ve empatik eğilim siber zorbaca davranışları negatif yönde, aktif çatışma, öfke ve fiziksel saldırganlık ise pozitif yönde yordamaktadır. Ayrıca siber zorbalığın cinsiyet, anne ve babanın

eğitim durumu, kişinin kendisine ait bir bilgisayarının olması, interneti kullanma amacı, interneti kullanma süresi ve sıklığı ve mobil araçlarla internete bağlanma durumuna göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Buna göre siber zorbaca davranışlar erkeklerde, annesi üniversite mezunu ya da babası okuryazar olmayanlarda, sadece kendi kullanımı için bir bilgisayarı olanlarda, interneti kullanma süresi ve sıklığı fazla olanlarda, mobil internet kullananlarda siber zorbaca davranışların daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

İkinci alışma kapsamında yapılan deneysel çalışmada siber zorbaca davranışları azaltmayı amaçlayan bir grupta psikolojik danışma programının etkililiği test edilmiştir. 2x3 split-plot modeline göre yapılan araştırma için orta öğretim düzeyi öğrencilerinden oluşan 12'şer kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve 10 oturumluk grup programı deney grubuna uygulanmıştır. Ön test, son test ve izleme testleri uygulanıp testlerin ortalamalarını karşılaştırmak için tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarını birbiriyle karşılaştırmak için t-testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunda siber zorbaca davranışların azaldığı, kontrol grubunda ise bir siber zorbaca davranışların düzeyinde bir değişikliğin olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, sanal zorbalık, seçim kuramı, gerçeklik terapisi

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF VARIABLES ABOUT CYBER BULLYING AND THE EFFECT OF AN INTERVENTION PROGRAM WITH TENDENCY TO REALITY THERAPY ON CYBER BULLYING BEHAVIORS

Tanrıkulu, Taşkın

Doctorate Thesis, The Department of Educational Sciences

The Subfield of Psychological Services in Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa Koç

Co-Advisor: Assoc. Prof. Dr. O. Tolga Arıcak

March, 2013. xviii+207 Pages

This study aims to examine the variables that predict cyber bullying, a problem becoming increasingly widespread, and to test the efficiency of psychological counseling program with a group, being developed in the perspective of reality therapy aimed at the adolescents who cause cyber bullying with their behaviors.

Two studies were conducted for this aim. First study was a relational screening model and there were 229 female, 279 male, totally 508 participants between the ages of 14-19. In this study, it was examined that whether cyber bullying behaviors could be predicted by tendency towards conflict, anger and anger expressing styles, aggressiveness, emphatic inclination and self-respect, and some demographic variables or not. The relation between demographic variables and cyber bullying was analyzed through T-test, Pearson correlation analysis and ANOVA test. Stepwise regression analysis was used to investigate the relation between cyber bullying and other variables.

The results showed that cyber bullying behaviors were predicted, from high and to low, and respectively, by these variables; self-esteem, indirect aggressiveness, active conflict, anger, emphatic tendency and physical aggressiveness. These variables together explain 23,4% of cyber bullying behaviors. Self-respect and emphatic tendency predict these behaviors negatively, whereas active conflict, anger and physical aggressiveness predict positively. Moreover, it's been observed that cyber

bullying can vary according to the gender, educational background of parents, having personal computer, the purpose while using the internet, the duration and frequency of using the internet, and the possibility to connect to the internet via mobile devices. According to the results, males, and the ones whose mother isn't graduate student or whose father is illiterate, who have their own computer just for personal use, who use the internet more often and longer, and who use mobile internet show cyber bullying behaviors more often.

In the second study, it is aimed to test the efficiency of psychological counseling program with a group which intends to decrease cyber bullying behaviors with experimental study. For the study which was conducted according to 2x3 split-plot model, experimental and control groups were formed with 12 people; the 10-session group program was given to experimental group. Pre-test, post-test and monitor tests were performed. Single-factor repeated measures ANOVA was to compare the average scores of experimental and control groups on pre-test, post-test and monitor test. T-test was used to compare cyberbullying scores of the experimental and control groups. The analyses showed that whereas there was no change on the level of cyber bullying behaviors in control group, these behaviors decreased in experimental group.

Key words: cyber bullying, choice theory, reality therapy

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Önsöz	vii
Özet	viii
Abstract	x
Tablolar Listesi	xv
Şekiller Listesi	xviii
1.0 Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	4
1.2 Alt Problemler Ve Denenceler	4
1.3 Önem	6
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	8
2.0 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	9
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2.1.1 Siber Zorbalık	9
2.1.1.1 Siber Zorbalık Nedir?	9
2.1.1.2 Sınıflama	11
2.1.1.3 Siber Zorbalık ve Geleneksel Zorbalık Karşılaştırması	13
2.1.1.4 Siber Zorbalığın Zorba ve Kurban Olma Açısından Yaygınlığı	14
2.1.1.5 Siber Mağduriyete İlişkin Risk Faktörleri	16
2.1.1.6 Siber Zorbalığın Etkileri	17
2.1.1.7 Siber Zorbalığın Nedenleri ve Yordayan Faktörler	20
2.1.1.8 Önleme ve Müdahale Çalışmaları	22
2.1.2 Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi	28
2.1.2.1 William Glasser	28
2.1.2.2 Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisinin Genel Çerçevesi	29
2.1.2.3 Seçim Kuramı	30
2.1.2.4 Gerçeklik Terapisi	39
2.1.3 Empati	54
2.1.3.1. Tanımı ve Tarihçesi	54
2.1.3.2 Empatinin Gelişimi	56

2.1.3.3 Empati Döngüsü.....	57
2.1.3.4 Empati ve Zorbalık.....	59
2.1.4 Öfke ve Saldırganlık	60
2.1.4.1 Öfkenin Nedenleri.....	60
2.1.4.2 Öfke İfade Biçimleri	61
2.1.4.3 Öfke Türleri.....	62
2.1.5 Saldırganlık	63
2.1.5.1 Saldırganlığın Görünümleri	63
2.1.5.2 Saldırganlığın Kökenleri	65
2.1.6 Çatışma.....	66
2.1.6.1 Çatışmanın Nedenleri.....	66
2.1.6.2 Çatışma Sınıflaması	67
2.1.6.3 Okullarda Çatışma.....	69
2.1.6.4 Kişinin Çatışma Karşısındaki Tepkileri	70
2.1.7 Benlik Saygısı	70
2.1.7.1 Benlik Saygısının Etkileri	71
2.1.7.2 Benlik Saygısının Gelişimi	72
2.1.7.3 Benlik Saygısı ve Zorbalık.....	73
2.2 İlgili Araştırmalar.....	74
2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	74
2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	80
3.0 Yöntem.....	84
3.1 Araştırma Modeli (Çalışma I)	84
3.2 Evren ve Örneklem (Çalışma I)	86
3.3 Veri Toplama Araçları (Çalışma I)	90
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	90
3.3.2 Siber Zorbalık Ölçeği.....	90
3.3.3 Çatışma Eğilimi Ölçeği	91
3.3.4 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	93
3.3.5 Empatik Eğilim Ölçeği.....	95
3.3.6 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği	96
3.3.7 Buss-Durkee Agresyon Ölçeği.....	97
3.4 Verilerin Toplanması (Çalışma I)	98
3.5 Verilerin Analizi (Çalışma I)	99

3.6 Araştırma Modeli (Çalışma II).....	101
3.7 Çalışma Grubu (Çalışma II).....	102
3.8 Veri Toplama Araçları (Çalışma II).....	103
3.8.1 Siber Zorbalık Ölçeği.....	103
3.8.2 Grupla Psikolojik Danışma Programı	104
3.8.2.1 Programın Hazırlanması.....	104
3.8.2.2 Programın Genel Amaçları ve Oturumlar	105
3.9 Verilerin Toplanması (Çalışma II).....	108
3.10 Verilerin Analizi (Çalışma II)	109
4.0 Bulgular ve Yorum.....	110
4.1 Çalışma I İçin Araştırma Bulguları	110
4.1.1 Siber Zorbalık İle Demografik Özellikler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ..	110
4.1.2 Siber Zorbaca Davranışların Yordayıcılarına İlişkin Bulgular	120
4.2 Çalışma II İçin Araştırma Bulguları.....	125
5.0 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	129
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	129
5.1.1 Çalışma I'e İlişkin Sonuç ve Tartışma	129
5.1.1.1 Siber Zorbalığın Demografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Sonuç ve Değerlendirmeler.....	129
5.1.1.2 Siber Zorbalığın Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Sonuç ve Değerlendirmeler.....	132
5.1.2 Çalışma II'ye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	135
5.2 Öneriler	137
5.2.1 Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler.....	137
5.2.2 Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	139
Kaynakça.....	141
Ekler	163
Tezde Kullanılan Ölçekler	163
Siber Zorbaca Davranışlara Yönelik Gerçeklik Terapisi Yönelimli Bir Müdahale Programı.....	174
Özgeçmiş.....	207

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılar Tarafından Çevirim Dışı (Offline) Stratejilerin Yardımcı Olabilirliğinin Değerlendirilmesi.....	20
Tablo 2: Katılımcılar Tarafından Çevirim İçi (Online) Stratejilerin Yardımcı Olabilirliğinin Değerlendirilmesi.....	20
Tablo 3. Çalışma I için Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.....	88
Tablo 4. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	89
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Bilgiler.....	104
Tablo 6. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	111
Tablo 7. Okul Türüne Göre Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	112
Tablo 8. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	112
Tablo 9. Sınıf Düzeyine Göre Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	113
Tablo 10. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 11. Yaş ve Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Pearson Korelasyon Tablosu.....	113
Tablo 12. Babanın Eğitim Durumuna Göre Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	114
Tablo 13. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	114
Tablo 14. Annenin Eğitim Durumuna Göre Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	115
Tablo 15. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 16 Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Kendisine Ait Bir Odası Olmasına Göre T-Testi Sonuçları.....	116

Tablo 17. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Kendisine Ait Bir Bilgisayarı Olmasına Göre T-Testi Sonuçları.....	116
Tablo 18. Bilgisayara Sahip Olma Süresine Göre Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	117
Tablo 19. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Bilgisayara Sahip Olma Süresine Göre ANOVA Sonuçları.....	117
Tablo 20. İnternet Kullanma Amacına Göre Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	118
Tablo 21. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının İnternet Kullanma Amacına Göre ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 22. İnternet Kullanma Sıklığına Göre Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	119
Tablo 23. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının İnternet Kullanma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	119
Tablo 24. Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	119
Tablo 25. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre ANOVA Sonuçları.....	120
Tablo 26. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Öğrencinin İnternete Bağlanma Yerine Göre T-Testi Sonuçları.....	120
Tablo 27. Siber Zorbalık Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Mobil Araçlarla İnternete Bağlanmasına Göre T-Testi Sonuçları.....	121
Tablo 28. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Korelasyon Matrisi.....	122
Tablo 29. Siber Zorbaca Davranışların Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 30. Deney Grubunun Siber Zorbalık Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	126
Tablo 31. Deney Grubunun Siber Zorbalık Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi ANOVA Sonuçları.....	127

Tablo 32 Siber Zorbalık Ölçeği Ön Test Puanlarının Gruba Göre T-Testi Sonuçları.....	127
Tablo 33 Siber Zorbalık Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre T-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 34. Kontrol Grubunun Siber Zorbalık Ölçeği Ön Test, Son Test, İzleme Testi Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	128
Tablo 35. Kontrol Grubunun Siber Zorbalık Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi ANOVA Sonuçları.....	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İç Kontrol, İhtiyaçlar, Kalite Dünyası, İstekler, Seçim ve Toplam Davranış İlişkisi.....	38
Şekil 2. Gerçeklik Terapisi Süreci.....	54
Şekil 3. Eşleştirilmiş Seçkisi Desen.....	103

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okullar bilginin ve kültürün aktarıldığı kurumlar olmakla beraber aynı zamanda öğrencilerin sosyalleştiği, kişiliğinin şekillendiği kurumlardır. Öğrenciler yaşamlarının geri kalanı için gerekli bilgileri alırken aynı zamanda tüm yaşamlarını etkileyecek ilişki kurma biçimleri, sosyal problemlerini çözme veya sosyal ihtiyaçlarını karşılama yeterlilikleri gibi özellikleri de kazanırlar. Bu özellikler aynı zamanda okuldaki akademik yaşantıyı da etkilemektedir. Okuldaki akademik faaliyetler ile sosyal ve psikolojik süreçler birbirini etkilediğinden dolayı çağdaş eğitim anlayışında eğitimciler bu süreçleri birbirinden bağımsız ele almamaktadır.

Eğitimciler bir taraftan öğrencilerde eğitimin amaçları doğrultusunda belirlenen kazanımların oluşmasına çalışırken aynı zamanda bu kazanımların elde edilmesini engelleyen sosyal ve psikolojik problemlerle de mücadele etmek durumundadır. Bu bakımdan eğitim kurumları öğrencinin bilişsel özellikleriyle birlikte, sosyal ve psikolojik özelliklerini de göz önünde tutmadan ve onu bir bütün olarak ele almadan öğretim faaliyetlerini de yürütemeyecektir.

Aynı zamanda bir okul psikolojik danışmanı olan William Glasser'de okulun bu yönlerine dikkat çekmiş ve okulun bireyin tüm ihtiyaçlarını karşılayan bir yaşam alanı olarak tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. Bireyin sağlıklı bir şekilde gelişiminin sağlanması için psikolojik gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Okul da bu gereksinimlerin karşılanması gereken bir yer olarak karşımızda durmaktadır. Etkili bir okul ortamı öğrenciye aynı zamanda bu açıdan da yaklaşıp. Psikolojik gereksinimleri karşılanmayan öğrenci duygusal ve davranışsal problemler yaşar ve bu diğer öğrencileri de etkiler (Glasser, 1999a).

Glasser'e (1999a) göre okulda karşılaşılan disiplin problemleri büyük oranda temel ihtiyaçları yeterli şekilde karşılanmayan, ilişki kurma veya ilişki problemlerini

yönetme konusunda yeterli beceriye sahip olmayan öğrencilerde yaşanmaktadır. Bu disiplin problemlerinin başında şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi problemler gelmektedir. Okullar bireyin kişilik gelişiminin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için şiddetle mücadeleye özel önem vermelidir. Okul, öğrencinin kendini güvende hissettiği bir ortam halini alırsa sağlıklı bir gelişim mümkün olacaktır.

Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar öğrencilerin yaşadığı psikolojik ve ilişkisel sorunlarda onlara yardım hizmeti sunan birinci düzey profesyonellerdir. Yaşanan sorunlarla genellikle ilk önce muhatap olan ve yardım için ilk başvuru olan kişi okul psikolojik danışmanlarıdır. Bu sorunların bazıları uzun yıllardan beri sık karşılaşılan problemler olduğu için psikolojik danışmanlar bu sorunlara müdahale etmekte oldukça deneyim kazanmış durumdadırlar. Bununla birlikte bazı problemler hızla değişen yaşam koşullarının etkisiyle yeni ortaya çıkmakta ve bu durumlara nasıl müdahale edileceği konusunda yeterli deneyim bulunmamaktadır.

Zorbaca davranışlar okullarda özellikle de ortaöğretim kurumlarında sık karşılaşılan bir sorun olarak psikolojik danışmanlar tarafından müdahale edilen bir problemken siber zorbalık yeni bir problem olarak son yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır.

Hızla gelişen teknoloji sürekli yeni ve farklı iletişim olanakları sunmakta ve her yeni iletişim teknolojisi beraberinde bazı problemleri de getirmektedir. Gelişen yeni teknoloji okullarda internet ve cep telefonu gibi araçların kullanımını artırmış ama bu durum beraberinde bu araçların problemleri kullanımı gibi sorunlara yol açmıştır (Wright, Joy, Inman ve Heather 2009). Bu sorunların en yaygın olanlarından birisi de zorbaca davranışların yeni bir formu olan ve siber zorbalık olarak kavramlaştırılan davranışlardır (Baker ve Kavşut, 2007). İnternet, cep telefonu gibi araçlar kullanılarak, isimsiz çağrı yapma, kısa mesaj veya yararsız e-posta (spam) göndererek rahatsız etme, hakaret veya tehdit içeren veya bir kişi ya da grubu karalamak için e-posta, kısa mesaj, ses, görüntü ve metinler yayma, virüslü e-posta gönderme türü davranışlar, siber zorbalık başlığı altında toplanmışlardır (Arıcak, 2009).

Siber zorbalık literatürde cep telefonu, e-posta veya yazılı mesaj gönderme gibi teknolojilerin kullanıldığı, kişisel bilgi ve görüntüleri ele geçirme veya yayma gibi zarar verici davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010). Siber zorbalık diğer bir şekilde de, “zarar vermek amacıyla, bir birey ya da grup

tarafından, elektronik posta, cep telefonu, çağrı cihazı, kısa mesaj servisi ve web siteleri gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içeren; kasten, tekrarlayıcı bir şekilde ve düşmanca davranışları destekleyen davranışlar” şeklinde tanımlanmaktadır (Agatston, Kowalski ve Limber, 2007; Ang ve Goh, 2010a; Arıcak, 2009: 167; Patchin ve Hinduja, 2006; Totan, 2007; Wright ve diğerleri, 2009).

Okullarda zorbaca davranışlar uzun süreden beri yaşanan bir durumdur, ama siber zorbalık zorbalığın bir türü olarak özellikle son zamanlarda oldukça yaygınlaşan bir problemdir (Arıcak, Siyahhan, Uzunhasanoglu, Saribeyoglu, Çıplak, Yılmaz ve Memmedov, 2008). Siber zorbalık genel zorbalıktan dört bakımdan ayrılmaktadır. Öncelikle zorbaca davranışlarda bulunan kişiler, kim oldukları bilinmeden bu davranışları gerçekleştirebilirler. İkincisi genel zorbalıkta sadece olayın gerçekleştiği yerde bulunup, bu olaya şahit olan kişiler bunu bilirken, siber zorbalığı sadece uygulandığı ortamlardakiler değil, teknolojik imkânlar aracılığıyla birçok insan öğrenilebilmektedir. Üçüncü olarak siber zorbaca davranışlarda cinsellik daha kolay ve daha fazla kullanılabilir. Son olarak genel zorbalıkta mağdurlar zorbalığın yapıldığı ortamdan uzaklaştığında bu durumdan kurtulurken siber zorbalıkta mağdurlar zorbaca davranıştan kurtulabileceği bir siber alan bulunmamaktadır (Ayas ve Horzum, 2010).

İntihara kadar uzanan yıkıcı birçok ruh sağlığı problemine yol açabilen (Arıcak ve diğerleri, 2008) siber zorbalık, ülkemizde de giderek artan bir sorun olarak belirginleşmeye başlamıştır. Yapılan araştırmalarda siber zorbalığın erkekler arasında kızlardan daha yaygın olduğu, siber zorbalığa maruz kalma ile zorbaca davranışlarda bulunma arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu (Arıcak, 2009; Baker ve Kavşut, 2007; Şahin ve diğerleri, 2010), lise öğrencilerinin en az yarısının siber zorbaca davranışlara maruz kaldığı ya da böyle bir duruma şahit olduğu (Arıcak, 2009; Qing, 2005; Wright ve diğerleri, 2009), farklı açılardan siber zorba davranışlara maruz kalan öğrencilerin kendilerinin de siber zorba davranışlarda bulunduğu (Şahin ve diğerleri, 2010), devlet okullarında siber zorbaca davranışların daha fazla olduğu (Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydin, 2008) anlaşılmaktadır.

Tüm bu yönleriyle siber zorbalık okullarda üzerinde durulması gerekli bir problem olarak karşımızdadır. Konuyla ilgili betimsel çalışmalar olmakla birlikte bu

çalışmalar ışığında müdahale biçimlerini ele alan çalışmalara ihtiyaç vardır. Soruna nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda yapılacak çalışmalar okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar için önemli bir ihtiyacı karşılayacaktır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmada iki ayrı çalışma yapılmıştır. Bu iki ayrı çalışmada şu temel sorulara cevap aranmıştır:

Ortaöğretim öğrencilerinde siber zorbaca davranışlar ile empatik eğilim, öfke ve saldırganlık, çatışma eğilimi ve benlik saygısı arasında ilişki var mıdır?

Gerçeklik terapisi yönelimli grupla psikolojik danışma programı siber zorbaca davranışların önlenmesinde etkili midir?

1.2 ALT PROBLEMLER VE DENENCELER

Bu araştırma kapsamında yapılan ilk çalışmada siber zorbalık ile ilgili olduğu düşünülen değişkenlerin siber zorbaca davranışlarla ilişkisini açıklamak amaçlanmıştır. İkinci çalışmada ise siber zorbaca davranışları azaltmak için araştırmacı tarafından 10 oturumluk “siber zorbaca davranışlara müdahaleye yönelik gerçeklik terapisi temelinde grupla psikolojik danışma programı” hazırlamak ve bu programın etkililiğini test etmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

Siber zorbaca davranışların düzeyi;

1. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Yaş ile arasında ilişki var mıdır?
5. Babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencinin kendisine ait bir odası olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?

8. Öğrencinin kendisine ait bir bilgisayarını olup olmasına göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğrencinin bilgisayara sahip olma süresine göre farklılık göstermekte midir?
10. Öğrencinin internet kullanma amacına göre farklılık göstermekte midir?
11. İnternet kullanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?
12. Öğrencinin günlük internet kullanma süresine göre farklılık göstermekte midir?
13. Öğrencinin internete bağlanma yerine göre farklılık göstermekte midir?
14. Öğrencinin mobil araçlarla internete bağlanmasına göre farklılık göstermekte midir?
15. Empatik eğilim düzeyi tarafından yordanmakta mıdır?
16. Siber zorbaca davranışlar öfke ve saldırganlık değişkenleri tarafından yordanmakta mıdır?
17. Siber zorbaca davranışlar, benlik saygısı düzeyi tarafından yordanmakta mıdır?
18. Siber zorbaca davranışlar, çatışma eğilimi düzeyi tarafından yordanmakta mıdır?

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda şu denencelere cevap aranmıştır:

1. H₀: Deney grubunun Siber Zorbalık Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
H₁: Deney grubunun Siber Zorbalık Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.
2. H₀: Deney ve kontrol grubunun Siber Zorbalık Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
H₁: Deney ve kontrol grubunun Siber Zorbalık Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. H₀: Deney ve kontrol grubunun Siber Zorbalık Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
H₁: Deney ve kontrol grubunun Siber Zorbalık Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır..

4. H0: Kontrol grubunun Siber Zorbalık Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H1: Kontrol grubunun Siber Zorbalık Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.3 ÖNEM

Siber sosyal ortamlarda cinsel istismar, müstehcen, zararlı içerik, rahatsız edilme, fiziksel rahatsızlıklar, kişilik bozuklukları, bağımlılık, kötü alışkanlıklar edinme, olumsuz etkilenme, kişisel bilgileri paylaşma ve özel hayata dair görüntülerin yayınlanması gibi önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. ABD’de 2009 yılında FCC tarafından gerçekleştirilen “Gelişen Medya Dünyasında Ailelerin Bilinçlendirilmesi ve Çocukların Korunması” araştırmasına göre (akt:Ulaşanoğlu, Yılmaz ve Tekin, 2010) çocukların %46’sı internette tanıştıkları kişilere özel kişisel bilgilerini vermektedirler. Gençlerin %70’i ise internette siber zorbalık, tehdit ve rahatsız edici içeriklerle karşılaşmaktadırlar. Yapılan araştırmalar sorunun Türkiye’de de önemli bir sorun olduğunu göstermektedir (Arıca, 2009). Siber zorbaca davranışların önlenmesi konusunda yapılacak çalışmalar bu probleme müdahale yöntemleri konusundaki bilgi ve tecrübe birikimini artırması açısından önemlidir.

Siber zorbalıkla ilgili bugüne kadar yapılan çalışmalar sorunu tanımlama ve ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerle ilgilidir. Konuyla ilgili müdahaleye yönelik deneysel çalışmalara rastlanmamıştır. Yüksek Öğretim Kurulu’nun tez arşivi tarandığında psikolojik danışma ve rehberlik alanında siber zorbaca davranışlara müdahaleyi konu alan deneysel bir tez çalışmasına rastlanmamaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında konuya ilişkin deneysel bir tez çalışması bulunmazken yapılan akademik araştırmaların sayısının ise sınırlı olduğu görülmektedir.

Yapılması düşünülen bu araştırma her şeyden önce siber zorbaca davranışları önlemeye yönelik deneysel bir çalışmanın Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında hiç yapılmamış olması yönüyle önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarının hem akademisyenler hem de uygulayıcılar için kullanılabilir olması yönüyle önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu bakımdan araştırma;

- Lise öğrencilerinde siber zorbaca davranışlar gösterenlerde bu davranışları azaltmaya yönelik ilk çalışmalardan biri olması sebebiyle **özgün**,
- Siber zorbalığın özellikle ortaöğretim okullarında hem öğretmenleri hem de öğrencileri rahatsız etmesi ve duruma çözüm arayışının olmasından dolayı **güncel**,
- Siber zorbalığın elektronik ortamlarda olması ve sadece yapıldığı anla sınırlı olmayıp uzun süreli devam edebilmesinden dolayı bazı durumlarda geleneksel zorbalığa göre daha yıkıcı sonuçlar oluşturabildiği için **gerekli**,
- Psikolojik danışma alanında çalışanlar için soruna müdahalede uygulamaya dönük bir program sunduğu için **işlevseldir** denilebilir.

1.4 VARSAYIMLAR

Bu araştırma şu varsayımları kabul etmektedir:

1. Çalışma gruplarını oluşturan katılımcılar ölçme araçlarına verdikleri cevaplarda gerçek durumlarını yansıtmışlardır.
2. Deneysel ve ilişkisel çalışmaya katılan üyeler evreni temsil etmektedir.
3. Siber zorbalığı önlemeye yönelik olarak hazırlanan grupla psikolojik danışma programı etkin şekilde uygulanmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma İstanbul ili Avrupa yakasındaki ortaöğretim kurumlarından uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma gruplarıyla yürütülmüştür. Bu sebeple bulgular bu çalışma gruplarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları için kullanılan veriler kullanılan ölçme araçlarının ölçümleri ile sınırlıdır.
3. Deneysel çalışma ile ilgili sonuçlar bir deney ve bir kontrol grubu ile sınırlıdır.

4. Deneysel çalışma araştırmacı tarafından yürütülen bir grupla psikolojik danışma sürecini içermektedir. Grup çalışmasının etkililiği grubu yöneten araştırmacının yeterliliği ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Siber Zorbalık Düzeyi: Bireyin siber zorbaca davranışları yapma sıklığı ve çeşitliliğidir.

Gerçeklik Terapisi Yönelimli Müdahale Programı: Siber zorbaca davranışlar gösteren ergenlerde, bu davranışları önlemeye yönelik olarak, William Glasser'in seçim kuramı ve gerçeklik terapisi kuramı temelinde hazırlanmış grupla psikolojik danışma programıdır.

Çalışma I: Araştırma kapsamında yürütülen siber zorbaca davranışlar ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen ilişkisel tarama türündeki bilimsel araştırmadır.

Çalışma II: Araştırma kapsamında bir grup programının etkililiğini test etmeye yönelik olarak yürütülen deneysel çalışmadır.

Siber Zorbalığın Yordayıcıları: Araştırma kapsamında ele alınan ve siber zorbaca davranışlar göstermeyi açıklayan araştırma değişkenleridir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Siber Zorbalık

Bugün özellikle Amerika ve Avrupa ülkelerinde 12-17 yaş düzeyinde internet kullanımı yaklaşık olarak % 93, 18-24 yaş düzeyinde ise % 89'dur. Ergenlerde cep telefonu kullanımı ise yaklaşık olarak %75 - %85 arasındadır. Özellikle cep telefonlarının yazılı mesaj alma veya gönderme ile sosyal medyaya ulaşmak için yaygın şekilde kullanıldığı anlaşılmaktadır (Betz, 2011). Teknolojinin çevremizi bu şekilde çepeçevre sardığı, siber iletişim araçlarının insanlar arasında neredeyse birincil araçlar haline geldiği günümüzde bu araçların başkalarına yönelik kötüye kullanımı ile ilgili sorunların da ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sorunların en önemlilerinden birisi de özellikle son yıllarda okullarda giderek yaygınlaşan siber zorbalık sorunudur.

2.1.1.1 Siber zorbalık nedir?

Arıcak'a (2011: 10) göre siber zorbalık, "bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba, özel ya da tüzel bir kişiliğe karşı yapılan teknik ya da ilişkisel tarzda zarar verme davranışlarının tümüdür". Siber zorbalık diğer bir şekilde de, "zarar vermek amacıyla, bir birey ya da grup tarafından, elektronik posta, cep telefonu, çağrı cihazı, kısa mesaj servisi ve web siteleri gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içeren; kasten, tekrarlayıcı bir şekilde ve düşmanca davranışları destekleyen davranışlar" şeklinde tanımlanmaktadır (Agatston, Kowalski ve Limber, 2007; Ang ve Goh, 2010a; Arıcak, 2009: 167; Patchin ve

Hinduja, 2006; Totan, 2007; Wright ve diğeri, 2009). Taciz etme, aşığılama veya küçük düşürme, utandırmaya çalışma gibi amaçları içerir ve bireyin yalnız başına yapabileceği bir zorbalık olabileceği gibi grup olarak da gerçekleştirilebilir. (Anderson, 2010).

Siber taciz (cyber-mobbing, cyber-harassment) ya da cyber-stalking olarak da kavramlaştırılabilen (Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega ve Menesini, 2010) siber zorbalık, genellikle şu davranışları içermektedir (Anderson, 2010):

1. Rahatsız edici mesaj, mail veya spam göndermek,
2. Kişi hakkında dedikodu veya söylenti yayma, yalan söylemek,
3. Cinsel içerikli görüntü veya seslerle rahatsız etmek,
4. Rahatsız edici, iğrendirici veya korkutucu video veya resimler göndermek,
5. Kişinin kişisel bilgi veya görüntülerini yaymak,
6. Bireye has bilgileri (şifre, kullanıcı adı) çalarak kötüye kullanma veya zarar vermek,
7. Kişinin elektronik ve haberleşme yollarını etkisizleştirmek ve
8. Bireye ait web siteleri ve diğeri sosyal hesapları ele geçirme ve bunları kötüye kullanmak.

Güç dengesinin olmaması ve tekrarlıyor olması siber zorbaca davranışların iki ölçütü olarak söylenmekle birlikte (Nocentini ve diğeri, 2010), etkisinin sürekliliği ve özellikle internet ortamında her şeyin sonradan tekrar görülebilmesi ve zorbalığı yapan kişinin dışında başka kişiler tarafından da kolaylıkla yayılabilmesi dolayısıyla tekrarlıyor olmayı bir koşul olarak değerlendirmeyen yaklaşımlar da vardır (Levy, Cortesi, Gasser, Crowley, Beaton, Casey ve Nolan, 2012). Sosyal medya olanaklarını kullanmadaki beceri, internet veya bilgisayar ile ilgili bilgiler konusunda güç dengesinin olmaması, bu konularda yetersiz olan kişilerin kendilerini savunmaları konusunda başarısız kalmalarına sebep olmaktadır. Bazı araştırmalar bu konuda, anonimlik yani zorbaca davranışların kim tarafından yapıldığının bilinmemesi ve umumilik yani yapılan zorbalığın başkaları tarafından izlenebilir olmasını iki yeni ölçüt olarak belirtmektedir (Nocentini ve diğeri, 2010).

En yaygın kullanılan siber zorbalık araçları olarak, e-posta, bilgi ve iletişim teknolojileri (cep telefonu, bilgisayar, tabletler, anlık mesajlaşmaya imkan tanıyan araçlar) sosyal paylaşım siteleri, sohbet ve diğer arkadaşlık siteleri sayılabilir (Shariff ve Gouin, 2005).

2.1.1.2 Sınıflama

Siber zorbaca davranışlarla ilgili birbirinden farklı sınıflamalar yapılabilmektedir. Bu sınıflamalardan birisine göre, siber zorbalığın iki türü bulunmaktadır. İlki olayın daha çok teknik yönüyle ilgilidir. Bu zorbalık, sistemleri veya elektronik araçları işlemez hale getirmek için, şifreleri çalmak, web sayfalarını ele geçirmek ya da zararlı yazılım içeren mail yollamak tarzı eylemleri içeren elektronik zorbalıktır (e-bullying). İkincisi ise “bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, kişileri sürekli rahatsız etme, alay etme, isim takma, dedikodu yayma, internet üzerinden hakaret etme ya da kişinin rızası olmadan kişisel bilgilerini veya görüntülerini yayınlama gibi eylemleri içeren elektronik iletişim zorbalığıdır (e-communication bullying)” (Arıcak, 2011: 10).

Nocentini ve diğerleri, (2010) siber zorbaca davranışları:

1. Yazılı ve sözlü davranışlar; Bunlar gizli veya açık çağrı, text mesajları, elektronik posta gönderme veya bu yolla tehdit etme, sosyal paylaşım sitelerinde sakıncalı mesaj ya da yorum yazmak olarak sayılabilir,
2. Görsel davranışlar (Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak resim, video gönderme)
3. Dışarda bırakma (online bir topluluğun dışında bırakma),
4. Kimliği taklit/İmpersonation (başkası gibi davranarak sahte kimlikle davranma) olarak ayrılmıştır.

Geleneksel zorbalığın sınıflanmasına benzer şekilde siber zorbalık da doğrudan ve dolaylı siber zorbalık şeklinde sınıflanabilir (Vandebosch ve Van Cleemput, 2009). Bu sınıflamaya göre;

- a. Doğrudan siber zorbalık
 - Fiziksel (kasten virüslü dosya gönderme)

- Sözel (interneti veya telefonu kullanarak tehdit etme veya aşağılama)
 - Sözsüz (uygunsuz resim, çizim gibi materyallerle tehdit veya rahatsız etme)
 - Sosyal (Online gruptan dışlama)
- b. Dolaylı siber zorbalık
- Bireye ait gizli bilgi, resim veya görüntüleri ifşa etme
 - Telefon, e-mail ya da sosyal paylaşım sitelerinde dedikodu çıkarma, iftira atma, söylenti yayma
 - Siber ortamlarda bir kişinin onurunu ve itibarını hedef alan kampanya düzenlemek veya bu tür kampanyalarda oy kullanma
- olarak ele alınmaktadır.

Daha ayrıntılı bir sınıflamaya göre ise siber zorbaca ya da elektronik saldırganlık olarak nitelendirilen davranışlar şu şekilde açıklanabilir (Siegle, 2010; Walker, 2009; Willard, 2007):

- a. Hakaret etme (Flaming): Online ortamlardaki tartışmalarda tehdit içeren ve etik olmayan içerik kullanmak
- b. Taciz-Bıktırma (Harassment): Tekrarlayan şekilde küçük düşüren, aşağılayan mesajlar gönderme
- c. Karalama (Denigration): Kişiyi iftira niteliği taşıyan ithamlarda bulunma, itibarına zarar verme, dedikodu yapma
- d. Taklit etme/Kimliği taklit (Impersonation): Kişinin yerine geçerek sahte bir hesapla onu taklit etme ve bu şekilde kişiyi utandıracak, zarar verecek mesajlar göndererek onu arkadaşlarına ve toplumsal çevresine karşı mahcup düşürme zor duruma sokma
- e. İfşa etme (Outing): Kişinin resimlerini, video görüntülerini ondan izinsiz paylaşma
- f. Aldatma (Trickery): Hileyle kişileri kandırarak dost görünme, güven kazanma, istediğini yaptırma ve bu yolla bilgilerine ulaşma

- g. Dışlama (Exclusion): Kişiyi bilerek bu topluluktan uzak tutmak, dahil etmemeye çalışma
- h. Taciz etme (Cyberstalking): Bıkkınlık verene kadar kişileri taciz etme,
- i. Utandırma: Birine zor kullanarak yaptırılan onu utandıracak bir şeyi veya fiziksel saldırı gibi bir durumu çeşitli bilgi ve iletişim araçları ile kayıt etme ve çevrimiçi ortamlarda yayma
- j. Sexting: Kişiyi kendisinin ya da başkalarının cinsel obje içeren resimlerini veya görüntülerini gönderme

2.1.1.3 Siber zorbalık ve geleneksel zorbalık karşılaştırması

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki siber zorbalık ile geleneksel okul zorbalığı arasında güçlü bir ilişki vardır (Twyman, Saylor, Taylor ve Comeaux, 2010). Bu iki tür zorbalık, sosyal ilişkiler, zorba davranışların içeriği yönünde farklılık göstermekle birlikte benlik algısı, aile ilişkileri açısından da ortak özellikler göstermektedir (Katzner, Fetchenhauer ve Belschak, 2009). Ayrıca, bireyler arasında orantısız bir güç olması, saldırganlık içermesi ve tekrar eden davranışlar (Dooley, Pyzalski ve Cross, 2009; Grigg, 2010) ve biri diğerini desteklemesi gibi değişkenler açısından benzer (Jose, Kljakovic, Scheib ve Notter, 2011) olmakla birlikte aşağıdaki özellikler açısından ayrılmaktadır (Ayas ve Horzum, 2010):

1. Siber zorbalıkta, cep telefonu, bilgisayar ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasından dolayı geleneksel zorbalıktan farklıdır.
2. Siber zorbalık yapan kişiler kimlikleri belli olmadan zorbalık yapabilmektedir.
3. Geleneksel zorbalıkta meydana gelen olay cereyan ettiği fiziksel çevrenin yakınında bulunan insanlar tarafından bilinmesine rağmen, siber zorbalık sonucu ortaya çıkan durum sanal ortamlar yüzünden birçok insan tarafından öğrenilebilir.
4. Siber zorbalık vakalarında cinsel içerikler daha basit ve kolay bir yolla kullanılabilir.

5. Geleneksel zorbalıkta kurban, olayın cereyan ettiği alandan uzaklaşarak zorbalığın etkilerinden kurtulma imkanı olmasına rağmen, siber zorbalığa maruz kalmış kurbanların bu olayın etkisinden kurtulacak bir çevre bulmaları zordur. Çünkü içerik birçok kişi tarafından bilinmektedir ve bilinmeye de açık bir yerde tutulmaktadır.

Erdur-Baker (2009) tarafından 14-18 yaş arası 276 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, siber zorba ve mağdur olma ile siber ve geleneksel zorbalık arasında güçlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, hem erkeklerde hem de kadınlarda siber veya geleneksel zorbalık arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte bu ilişki kadın ve erkeklere göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerde siber zorbalık kurbanı olma ve siber zorbaca davranışlarda bulunma düzeyi geleneksel zorbaca davranışlara göre daha yüksektir. Kız öğrencilerde ise siber zorbalık gösterme veya kurban olma ile geleneksel zorbalık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Dooley ve arkadaşlarının (2009) yaptığı araştırmaya göre ise geleneksel zorbaca davranışlar ve siber zorbalık davranışlar cinsellikte farklılık göstermektedir. Buna göre erkeklerde kızlara nisbeten geleneksel zorbalık daha sık görülmesine rağmen, siber zorbalık için aynı durum söz konusu değildir.

Schneider, O'Donnell, Stueve ve Coulter (2012) tarafından yapılan araştırmada siber zorbalığa uğrayan katılımcıların %59.7'si geleneksel zorbalığa, geleneksel zorbalığa uğrayan katılımcılarında %36.3'ü siber zorbalığa uğramıştır.

Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell ve Tippett (2008) yaptıkları araştırmada, okul dışı ve içinde zorbalık görülme oranına bakıldığında okul içinde geleneksel zorbalığın, okul dışında ise siber zorbalığın daha fazla görüldüğünü tespit etmişlerdir.

2.1.1.4 Siber zorbalığın zorba ve kurban olma açısından yaygınlığı

Siber zorbalık siber iletişim araçlarının yaygınlaşmasına paralel olarak giderek artmaktadır. NCES'e (2011) göre ABD'deki okullarda sadece rapor edilen siber zorbaca davranışlara maruz kalma oranı % 12,8 dir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar lise öğrencilerinin en az yarısının siber zorbaca davranışlara maruz kaldığı ya da böyle bir duruma şahit olduğunu (Qing, 2005; Wright ve diğerleri,

2009), siber zorba davranışların erkeklerde daha yaygın (Arıca ve diğerleri, 2008; Baker ve Kavşut, 2007; Şahin ve diğerleri, 2010) ama kızlarda ise kurban olmanın daha yaygın olduğunu (Maher, 2008) ve devlet okullarında siber zorba davranışların daha fazla olduğunu (Topçu ve diğerleri, 2008) göstermektedir.

Li (2007a) tarafından yapılan bir araştırmada farklı siber zorbalık davranışlarını yapma, maruz kalma ve şahit olma durumları incelenmiştir. Öğrencilerin % 14.5'i zorba davranışlar yaptıklarını, %24.9'u kurban olduklarını, % 52.4'ü ise buna şahit olduklarını belirtmiştir. Başka bir çalışmada 12-17 yaş öğrencilerinden % 66'sı son bir yıl içinde en az bir kez aşağılayıcı ve alay edici, %27'si tehdit içeren siber zorbalık yaşadığını, %18'i utandırmaya, küçük düşürmeye yönelik özel resimlerinin yayıldığını, % 25'i özel görüşmelerinin başkaları ile paylaşıldığını, % 33'ü şifre hırsızlığı yaşadığını belirtmiştir (Vandebosch ve Van Cleemput, 2009). Patchin ve Hinduja (2006) ise yaptıkları araştırmada öğrencilerden % 11'i siber zorba davranışlarda bulduklarını, % 29'u kurban olduklarını ve % 47'i ise siber zorbalığa şahit olduklarını belirtmişlerdir. Privitera ve Campbell (2009) ise yaptığı araştırmada öğrencilerin % 34'ünün geleneksel zorbalığa, % 10.7'sinin ise siber zorbalığa maruz kaldığını tespit etmiştir. David-Ferdon ve Hertz'in (2007) araştırmasında ise kurban olma oranı % 9 ile % 34, zorba davranışlarda bulunma oranı ise % 4 ile %21 arasında değişmektedir. Benzer bir şekilde Kowalski, Limber ve Agatston'a göre (2008), kurban olma oranı % 4 ile %53 arasında zorbalık oranı da % 3 ile % 23 arasında değişmektedir. Bir diğer araştırmada ise ergenlik dönemindeki öğrencilerin % 41'i en az bir kere siber zorba davranışlara maruz kaldığını belirtmektedir (Calvete, Orue, Estévez, Villardón ve Padilla, 2010).

Calvete ve diğerleri, (2010) siber zorbalık olarak şu davranışları belirlemişlerdir; online bir topluluktan uzak tutma, girmesine izin vermeme (% 20,1), iftira, söylenti (% 20,1), kişisel bilgileri çalma, ele geçirme (% 18,1), şantaj ve zorla bir şey yaptırma, gizli bir yöntemle resim ya da video görüntüsü alma ve bunu paylaşma (% 14,5).

Dehue, Bolman ve Völlink (2008) tarafından yapılan çalışmada alay etme, isim takma, iftira ve dedikodu olarak belirlenmiştir.

2.1.1.5 Siber mağduriyete ilişkin risk faktörleri

Bazı davranışların siber zorbalığa maruz kalma riskini artırdığı anlaşılmaktadır. Online ortamlarda düşük popülerite, düşük benlik algısı, düşük ebeveyn ilgisi, yetişkin ya da şiddet sitelerine girmenin siber zorbalığa maruz kalma riskini artırdığı anlaşılmıştır (Katzner, 2009). Mağdurların siber ortamlarda güvenli davranışların neler olduğu ve almaları gereken önlemler hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı, yaşadıklarını ebeveynlerine veya diğer yetişkinlere anlatmadıklarından buna maruz kalmaya devam ettikleri de anlaşılmaktadır (Yılmaz, 2011).

Sosyal yeterliliği (social competence) ve sosyal becerisi (social skills) düşük olanlarda siber zorbalığa maruz kalma oranları daha fazladır. Kişiler arası ilişkilerde, yakın arkadaş ve akran ilişkilerinde sorunlar yaşamamanın da siber mağduriyeti yordayan bir değişken olduğu anlaşılmaktadır (Navarro, Yubero, Larrañaga ve Martínez, 2012; Vandebosch ve Van Cleemput, 2009).

Siber zorbaca davranışlarda bulunmayla internet kullanma arasında ilişki olmamasına rağmen kurban olma ile internet kullanma arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur (König, Gollwitzer ve Steffgen, 2010; Smith ve diğerleri, 2008). İnternet temelli sosyal etkinliklere katılan ergenlerin yaklaşık üçte ikisinin siber zorbalığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Haftada en az dört saat kız veya erkek arkadaşıyla internet üzerinden iletişim kuran veya en az dört saat internet temelli sosyal iletişim kanallarını kullananların siber zorbalığa maruz kalma olasılıkları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (Twyman ve diğerleri, 2010).

Siber zorbalığa uğrayan kişilerin aşağıdaki olayları sıklıkla yaptığı görülmüştür (Dowell, Burgess ve Cavanaugh, 2009).

- Cinsel içerikli ve yaş sınırı olan siteleri ziyaret etmek,
- Sanal ortamlarda tanıştığı insanlarla gerçek dünyada buluşmak,
- Çeşitli gruplara ait daha çok intiharı ve sapkın davranışları özendiren siteleri ziyaret etmek ve
- Kaçak yazılımlar, müzikler ve diğer dosyaları indirme ve paylaşmak.

Türkiye’de yapılan bir araştırmada, riskli davranışların daha çok erkekler tarafından yapıldığı, sanal ortamda tanıştığı bir insanla gerçek hayatta buluşmanın, cinsel içerikli siteleri ziyaret etmenin ve sosyal ağlarda kullanılan isim ve parolaları

başkalarıyla paylaşmanın daha çok görülen davranışlar olduğu tespit edilmiştir (Erdur-Baker ve Tanrikulu 2010).

2.1.1.6 Siber zorbalığın etkileri

Siber zorbalık, geleneksel zorbalığa göre daha fazla kişi tarafından gözlenebildiğinden dolayı, geleneksel zorbalığa göre daha ciddi sonuçlara yol açabilmektedir (Dooley ve diğerleri, 2009). Siber zorbalık mağdurlarında görülen etkileri şu şekilde sıralanabilir; bunalım ya da depresyon hali, insanlardan korkma veya utanç duyma, sürekli uyarılmış bir hal, sanal ortamlardan ve teknolojiden uzaklaşma, bağımlılık yapan madde kullanımı, sorumluluktan kaçma ve okuldan uzaklaşmadır (Mason, 2008; Morales, 2011; Schneider ve diğerleri, 2012). Goebert, Else, Matsu, Chung-Do ve Chang (2011) tarafından yapılan araştırmada, siber kurbanlarda; bağımlılık yapan madde kullanımının, depresyon ve intihar vakalarının daha fazla görüldüğü bulunmuştur. Çocuk ve gençlere zorbaca davranışlar yetişkinler tarafından yapıldığında ise daha tehlikeli sonuçlar oluşabilmektedir (Anderson, 2010).

Psikolojik açıdan en rahatsız edici siber zorbalık türlerinin; şifrenin kırılıp kişisel hesaplara girilmesi ve bu yolla kişisel bilgilerinin çalınarak, bu bilgilerin siber ortamda paylaşılması ile siber ortamlarda haklarında dedikodu çıkarılmasının olduğu anlaşılmıştır (Vandebosch ve Van Cleemput, 2009).

Siber zorbalığa maruz kalanlarda ortaya çıkan en tehlikeli durum ise intihar düşüncesidir. İntihar düşüncesi siber zorbalığa maruz kalanlarda geleneksel zorbalığa maruz kalanlara göre daha yüksek oranda görülmektedir (Hinduja ve Patchin, 2010).

Diğer bir araştırmada siber zorbalık mağdurlarında savunmasızlık ve güçsüzlük duygusunun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bunlardan başka, agresif davranışlar, üzüntü duyma, güvenlik korkusu, çeşitli asosyal problemler ve kişilikle ilgili problemler görülmüştür (Spears, Slee, Owens ve Johnson, 2009). Öğrencilerde zorbalığın tekrar yaşanacağı ile ilgili olumsuz düşüncüler okula devam etme, motive olma konusunda sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda öğrencinin okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Mason, 2008; Wong-Lo, Bullock ve Gable, 2011).

Kurbanlarda depresyon, sosyal izolasyon, kendine zarar vermeye yönelik davranışlar sıklıkla gözlenen problemlerdir (Mason, 2008; Wong-Lo ve diğerleri, 2011). Algılama (perceive) güçlüğü, duygusal veya arkadaş ilişkileri problemleri, uyku güçlüğü, baş ağrısı, tekrarlayan karın ağrıları, kendini okulda güvende hissetmeme gibi sonuçlar oluşabilmektedir (Sourander ve diğerleri, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalar kurbanlarda düşük özgüven ve özsaygının da varlığını ortaya koymaktadır (Didden ve diğerleri, 2009; Mason, 2008; Patchin ve Hinduja, 2010a). Navarro ve arkadaşlarının (2012) 10-12 yaş grubu üzerinde yaptığı çalışmada, siber mağdurlarda sosyal anksiyete ve özellikle negatif değerlendirilme korkusunun varlığı anlaşılmıştır. Kadın siber kurbanlarda duygusal semptomlar ortaya çıkma oranı erkeklere göre daha yüksektir. Bununla birlikte bu durumda yardım isteme davranışı da kadınlarda erkeklere göre daha yüksektir (Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross ve Spiel, 2010).

Price ve Dalglish'in (2010), yaptığı araştırmaya göre siber zorbalığa maruz kalanlarda en yaygın görülen problemler, özgüven (% 78) ve özsaygı (% 70) kaybı, sosyal ilişkilerde sorunlar (% 42), akademik başarıda ve motivasyonda azalma (% 35), okula devam etmede olumsuz tavır sergileme (% 28) ebeveyn ile olan ilişkilerde çeşitli sorunlar (% 19) olarak tespit edilmiştir. Bunların dışında duygusal etkiler kapsamında kurbanların % 75'i üzülmeye, % 54'ü ise aşırı hüznün, % 72'si saldırganlık, % 58'si depresyon, % 48'i utanç duyma, % 29'u ise dehşete kapılma duygularını belirtmiştir. Öğrencilerin % 2'si intihar veya kendine zarar vermeye yönelik düşüncelerini dile getirmiştir. Siber zorbalığa maruz kalmanın en önemli etkilerinden birisi de kurbanlarında zorbaca davranışlara yönlendirmesidir.

2.1.1.6.1 Siber mağdurlarda başa çıkma davranışları

Siber zorbalıkla başa çıkma tepkileri konusunda ağırlığı 10-18 yaş aralığındaki 548 kişi üzerinde yapılan araştırmada bireylerin bu tür problemlerle başa çıkmak için hangi yöntemleri kullandığı ve bunların etkililiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Önemli etkilerine rağmen katılımcıların % 5'i bu konuda kimseye bir şey anlatmadıklarını söylemektedir. Başvurulan yöntemler ve etkililiği ise aşağıdaki tablolarda verilmiştir (Price ve Dalglish, 2010).

Price ve Dalgleish (2010) yapılan araştırmada siber zorbaca davranışlara maruz kalan öğrencilerin çevirim içi ve çevirim dışı başa çıkma davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılar Tarafından Çevirim Dışı (Offline) Stratejilerin Yardımcı Olabilirliğinin Değerlendirilmesi

Çevrim dışı	Etkililiğin değerlendirilmesi		
	Yardımcı değil	Biraz yardımcı	Çok yardımcı
	%	%	%
Arkadaşa anlatma	31.5	35.5	33.0
Ebeveyne anlatma	32.5	28.9	38.6
Çevrim dışı kalma	37.1	33.9	29.0
Öğretmene anlatma	38.1	30.5	31.5
Yardım hattını arama	39.7	28.4	31.9
İzlemeyi durdurma	40.7	38.3	21.0
Başka yetişkine anlatma	45.2	22.2	32.6
Misilleme yapma	48.3	24.4	27.3
Kardeşe anlatma	52.6	25.3	22.1
Hiçbir şey yapmama	64.5	22.9	12.5
Tehditle yüzleşme	68.2	22.1	9.7

Price ve Dalgleish (2010)

Tablo 2: Katılımcılar Tarafından Çevirim İçi (Online) Stratejilerin Yardımcı Olabilirliğinin Değerlendirilmesi

	Etkililiğin değerlendirilmesi			
	Kullanılmadı	Yardımcı değil	Biraz yardımcı	Çok yardımcı
Online	%	%	%	%
Zorbayı engelleme	5.1	18.5	36.9	39.5
Arkadaş statüsünü değiştirme	10.0	23.7	29.5	36.5
Kendi avatarını değ.	2.0	47.5	24.2	26.3

Price ve Dalgleish (2010)

Topçu ve arkadaşlarının (2008) yaptığı araştırmada ise siber zorbalığa maruz kalanların % 23.8'i bunu kimseye anlatmadıklarını, % 28.6'ı arkadaşlarından, % 13.3'ü ailesinden, % 17.1 kardeşinden, % 10.5'i bir akrabasından, % 14.3'ü bir tanıdığından, % 6.7'i okul psikolojik danışmanından, % 5.7'si öğretmeninden ve % 1.9'u okul yöneticisinden yardım istediğini belirtmektedir.

2.1.1.7 Siber zorbalığın nedenleri ve yordayan faktörler

Raskauskas ve Stoltz (2007) tarafından yapılan araştırmada siber zorbalık yapan öğrenciler, bu davranışı % 38 oranında eğlenmek, % 25 oranında intikam alma, % 6 oranında içinde buldukları durumun verdiği kötü hal nedeniyle yapmışlardır. Geri kalan kesim ise neden yaptıklarını konusuna cevap vermemişlerdir.

Zorbaca davranış göstermeyle algılama problemleri yaşama , hiperaktivite, davranış kontrolü sorunları, düşük sosyallik, sıklıkla alkol, sigara kullanımı ve okulda kendini güvende hissetmeme gibi durumlar arasında ilişki olduğu anlaşılmıştır (Sourander ve diğerleri, 2010). Ana baba tutumu ile siber zorbaca davranışlar arasında ilişki olduğu da anlaşılmaktadır. Siber zorbaca davranışları en fazla yordayan ana baba tutumunun otoriter ve baskıcı tutum olduğu bulunmuştur (Dilmaç ve Aydoğan, 2010).

Siber zorbalığın yordayıcısı olarak psikiyatrik semptomlar üzerine yapılan araştırmada, daha önce zorbalık yapmamış ya da zorbalığa uğramamış bireylerde, saf-kurbanlardan ve zorba-kurbanlardan daha az psikiyatrik belirtiler ortaya çıktığı görülmüştür. Düşmanca duyguların ve psikotik belirtilerin siber zorbalığı yordadığı görülmüştür. Ayrıca kişiler arası duyarlılık ve psikotik semptomların siber mağdur ve siber zorba olma ihtimalini açıkladığı görülmüştür (Arıcak, 2009).

Bunun dışında öfke, saldırganlık gibi davranışların da siber zorbalıkla ilişkili olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından bulunmuştur (Schultze-Krumbholz ve Scheithauer, 2009). Öfke ve saldırganlık davranışı gösteren bireyler, siber zorbaca davranışlar da göstermektedir (Patchin ve Hinduja, 2010b).

Ahlaki çözüme ile zorbalık ve siber zorbalık düzeyi arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir (Twyman ve diğerleri, 2010).

Yalnızlık içinde olanlar ile özsaygı, akran iyimserliği (peer optimism), toplum kabul edilirliliği ve başkalarıyla arkadaş olabilme düzeyi düşük olan bireylerde yüksek oranda zorbaca davranış görülmektedir (Schoffstall ve Cohen, 2011).

Siber zorbalık yapma ile sözel IQ ve toplam IQ arasında pozitif korelasyon olduğu anlaşılmıştır. Buna göre yüksek IQ düzeyine sahip bireylerde siber zorbaca davranışlara daha sık rastlanmaktadır (Didden ve diğerleri, 2009). Siber zorbalığın empatiyle ilgisini araştıran bir çalışmada hem siber zorbalarda hem de kurbanlarda empati düzeyinin daha düşük olduğu anlaşılmıştır (Ang ve Goh, 2010b; Schultze-Krumbholz ve Scheithauer, 2009).

Mason (2008), siber zorbalık yapmaya neden olabilecek davranışları şöyle sıralamaktadır;

1. Görünmezlik yanılgısı: Bazı bireyler sanal dünyada kullanılan rumuz ve takma adlar sayesinde kişilerin iz bırakmadığına olan inanç nedeniyle gerçek dünyada gizli kalmış ya da bastırılmış karakterlerini sanal ortamlarda ortaya çıkarmaktadırlar. Fiziksel olarak bir engelleyicinin bulunmaması, yaptıklarının karşısında somut bir karşılık almamaları, kolayca zarar verebilme, düşük risk algısına neden olmaktadır. Bu da siber zorbalık yapmaya olanak sağlamaktadır.
2. Kimliğin kişisel benlikten sosyal benliğe geçmesi: Ergenler internetin onlara farklı bir dünya sunmasından dolayı, bu dünyada özel kimliklerden sıyrılıp daha sosyal, toplumsal olaylara daha yakın ve toplumsal kararlarda daha etkin olabilmektedirler. Bu ortam nedeniyle gerçek hayatta aynı ortamda bulunması ya da konuşması mümkün olmayan kişilerle toplumsal bir düzlemde buluşabilmektedir.
3. Zayıf ebeveyn ilişkileri: Çocukların ve gençlerin siber ortamlarda yaptıkları çoğu şeyin ailelerin bilgisi dahilinde olması mümkün değildir. Özellikle bilgisayar karşısında tek başına olmasına izin verilen ve bilgisayara teslim edilmiş çocuklarda aile bağları daha fazla kopuk olmaktadır. Bu da siber zorbalığa davetiye çıkarmaktadır.

Siber zorbaca davranışta bulunmanın önemli nedenlerinden birisi de intikam duygusudur. Siber zorbaca davranışta bulunan gençlerden yarısından fazlası geleneksel zorbalığa maruz kaldıklarını, % 41'i ise aynı zamanda siber kurban olduklarını belirtmektedir. Bu durum gençlerde intikam alma duygusuyla siber zorbaca davranışları oluşturabilmektedir (König ve diğerleri, 2010).

2.1.1.8 Önleme ve müdahale çalışmaları

Siber zorbalığı önlemek için yapılacak çalışmalarda öncelikle aşağıdaki hususların bilinmesi gerekmektedir (Diamanduros, Downs ve Jenkins, 2008);

1. Çocukların ve gençlerin günlük hayatlarında teknolojiyi ne kadar kullandıklarının ve ne oranda iç içe olduklarının bilinmesi gerekir.
2. Siber zorbalığın potansiyel tehlikelerini göz önünde bulundurmak.
3. Kim olduğu bilinmeden de zorbalık yapılabildiğini unutmamak.
4. Geleneksel zorbalığın dışında da sanal ortamlarda ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak zorbalık yapılabildiğini, bu nedenle daha kurnazca, daha hızlı ve daha etkili olduğunu bilmek.
5. Çocukların ve gençlerin siber zorbalığa vasıta olan cep telefonu, bilgisayar gibi kişisel eşyasını kaybetmemek için yaşadığı durumu anlatmaktan çekindiklerinin farkında olmak.

İngiltere’de ortaöğretim okullarında yapıla bir çalışmada anti-siber zorbalık isimli bir birim kurulmuş ve uzmanların rehberliğinde belirli aralıklarla problem çözümüne yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalar, problemin niteliğini belirleme ve analizini yapma, önceliklerini saptama, çözüme yönelik fikir üretmeye yönelik bir dizi çalıştay çalışmasından oluşmaktadır. Çalışmalar her konu için farklı çalışma grupları oluşturup, siber zorbalıkla ilgili farklı yönleri ve problemleri inceleme ve ortak bir çözüm perspektifi oluşturma çabalarını içermektedir (Paul, Smith ve Blumberg, 2010).

Siber zorbalıkla mücadele için teknolojinin kullanımı ile ilgili yeni tekniklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Medya okur yazarlığı ve medya eğitimi eksikliğinin giderilmesi, yasal düzenlemelerin getirilmesi, aileleri interneti güvenli kullanma konusunda eğitim almaya teşvik etme ve denetlemelerin artması gerekmektedir. Özellikle ailelerin, konuyla yakından ilişkili olan öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin hikaye, yaşanmış olay, video görüntüsü ve örnek olgularla zenginleştirilmiş programlarla konuyla ilgili eğitim alması önem arz etmektedir (Jäger, Amado, Matos ve Pessoa, 2010).

Diamanduros ve diğerleri, (2008) hazırlanacak önleme programlarında aşağıda sayılan başlıklara değinmektedir.

1. Okul ve evde çocukların ve gençlerin güvenilir bir ortamda olması sağlanmalı,
2. Siber zorbalığın ne olduğu,
3. Siber zorbalığın ne şekilde gerçekleşebildiği,
4. Siber zorbalığın yaygınlığı,
5. Siber zorbalığın kurban ve zorbalarda meydana getirdiği değişiklikler,
6. Sanal ortamlarda kullanılan mail ya da diğer metin tabanlı iletişimin başka bir kişi tarafından izlenebileceği,
7. Her türlü şiddetin ya da saldırganlığın yasal sonuçları,
8. Sanal ya da gerçek her türlü kaba kuvvete karşı durmanın gerekliliği,
9. Siber zorbalığa maruz kalma durumunda bunu yetişkinlere anlatmanın gerekliliği
10. Siber zorbalığa şahit olunması durumunda buna sessiz kalmamak ve ihbar etmenin gerekliliği
11. Kişisel ve gizli bilgilerin korunmasının gerekliliği
12. İnternet güvenliği ve online davranış kurallarının neler olduğu
13. İnternet veya diğer siber iletişim araçlarını çocukların ve gençlerin akademik hayatlarında kullanmasına teşvik etmek, amacı dışında kullanmamak.

Slonje ve Smith'e göre (2008) çocuk ve ergenler siber ortamlarda yaşadıkları deneyimleri, zorbaca davranışları yetişkinlerle paylaşmamaktadırlar. Bu durum siber zorbalığı önlemede önemli bir yer tutmaktadır. Siber zorbalığı önlemede en etkili ve en hızlı yolların başında ebeveynlerin bu konudan haberdar olması ve önlem alması gelmektedir (Smith ve diğerleri, 2008).

Tangen ve Campbell (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenciler, öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin geleneksel zorbalığı önlemek için çalıştıkları ama siber zorbalığın farkında olmadıkları için bunu önlemek için daha az çaba gösterdiklerini anlatmaktadır. Aynı çalışmada öğrencilere göre yetişkinler dijital dünya hakkında yeterince bilgi sahibi değildirler. Bu çalışma öğretmenlerin ve okul rehber ve danışmanlarının siber zorbalığı önleme ve müdahale konusunda eğitim ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. Cassidy, Jackson ve Brown (2009) tarafından

yapılan bir çalışma (akt: Tangen ve Campbell, 2010) ise öğrencilerin, siber zorbalığa maruz kalmaları durumunda yetişkinlerin kendilerine yardımcı olabileceklerine inanmadıklarından dolayı bu durumu onlara anlatmamayı daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Bu sebeple okul personelinin siber zorbalık ve dijital dünya konusunda öğrencilere güven verecek düzeyde bilgi sahibi olmasına ve olası siber zorbalık olaylarında öğrencilerin bunu yetişkinlere nasıl bildirecekleri konusunda iletişim kanallarının oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

ABD’de devlet tarafından yürütülen siber zorbalığı önleme eğitimleri kapsamında bir takım çalışmalar yapılmaktadır. Bu kapsamda hazırlanan www.stopbullying.gov adlı internet sitesi aracılığı ile çocuklara, gençlere, genç yetişkinlere, ebeveynlere ve eğitimcilere yönelik öneri ve bilgiler verilmektedir. Bu öneri ve bilgilerin içeriğini genel olarak, rahatsız edici e-mail, çağrı, telefon, yazılı mesajları engellemeye yönelik bilgiler, ebeveynler ve eğitimciler için mağdurları tespit etme ve mücadele için eğitim programı hazırlamaya yardımcı bilgiler, eğitimlerde kullanılmak üzere halkın ve öğrencilerin anlama seviyesine uygun okuma materyali, sesli ve görüntülü araçlar oluşturmaktadır (Morales, 2011).

Araştırmacılar (Cowie ve Colliety, 2010; Grigg, 2010) geleneksel zorbalığı önlemede kullanılan bazı yolların siber zorbalık için de kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu yollardan okulda olumlu bir hava yaratma, sınıf için gelişmiş sosyal politikalar içeren kurallar oluşturma ve çatışma konusunda danışmanlık siber zorbalık müdahalelerinde kullanılabilir. Öğrencilerin zorbalığa şahit olması halinde buna karşı etkisiz durmak yerine mücadeleye katkıda bulunması önemlidir. Okulda yapılacak sosyal yardımlaşma ve öğrenciler arası diyalogu artırıcı etkinliklerin öğrencilerin zorbalığa karşı yalnızca izleyici kalmalarının önüne geçtiği, mağdur sayısını azalttığı ve öğrencilerin farkındalıklarını artırdığı görülmüştür. Bu tür çalışmalar sadece geleneksel zorbalık için değil siber zorbalık için de gerçekleştirilmelidir. Çünkü akran desteği, saldırganlığa ve zorbalığa karşı koymak açısından önemlidir (Cowie ve Colliety, 2010; Smith ve diğerleri, 2008).

Siber zorbalığa yönelik aile ve eğitimcilere şunlar tavsiye edilebilir (Wong-Lo ve diğerleri, 2011):

1. Kanıtları kaydetme; tehlikeli veya zarar verici tüm yazışmaları çıktı alma gibi.
2. Raporlama teknikleri. Bunlar ne zaman görmezden geleceğini, bloke koyacağını ya da tepki göstereceğini bilmeyi, faydalanılan dil hakkında bilinç sahibi olmayı ve uygun cevap vermeyi içerir.
3. İzleme teknikleri; e-postaları ve mesajları takip etme ve izleme ve bloke koyma ayarlarını bilmek gibi
4. Kontrol etme seçenekleri; web sitesinin ya da sosyal ağın zararlı materyalleri kaldırmasını talep etme gibi. Ayrıca siber zorbanın ailesiyle ve yetkililerle iletişime geçmeyi de içeren raporlama teknikleri.

Bugün bazı sivil toplum kuruluşları ve resmi kurumlar siber zorbalıkla mücadele için bazı çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmaların odağında genellikle internetin güvenli kullanımı ile ilgili öğrenci ve ailelerin bilgilendirilmesi bulunmaktadır. Bununla birlikte konuyla ilgili yasal düzenlemeler yapılmaya başlandığı ve özel olarak bu tür olaylarla mücadele etmeye yönelik güvenlik birimlerinin de İngiltere, Türkiye, Almanya, Belçika, Lüksemburg, ABD gibi ülkelerde kurulduğu görülmektedir (Conn, 2010; Cowie ve Colliety, 2010; Marczak ve Coyne, 2010). Ayrıca siber zorbalığı engellemeye yönelik bilgisayar programları hazırlama çabaları da bulunmaktadır (Liang, 2010).

Konuyla ilgili farkındalık geliştirmek sorunu önlemede önemli bir unsurdur. Wong-Lo ve diğerleri (2011), Martin (2005), Kowalski, Limber ve Agatson (2008) ve Shariff'in (2008) çalışmalarına dayandırarak siber zorbalıkla ilgili farkındalığı sağlamaya yönelik şu stratejilerin kullanılabileceğini belirtmektedir;

1. Siber zorbalık konusunda personel yetiştirmek,
2. Her seviyeden okul personeli ile siber zorbalıkla ilgili genel bir amaç ve tanım geliştirmek,
3. Siber zorbalıkla ilgili açık kurallar ve politikalar sunmak,
4. Siber zorbalığın rapor edilmesini cesaretlendirmek,
5. Siber zorbalık konusuna sınıfta zaman ayırmak,
6. Öğrencilere görgü kurallarını öğretmek,

7. Yetiştirme ve öğrencilerin birbirine akran danışmanlığı yapmasını sağlamak,
8. Halk, veliler ve okullar arasında ortak hareket etmeyi teşvik etmek,

Kitle iletişim araçları siber zorbalığa ilişkin farkındalığın artırılması için önemli role sahiptir. Örneğin İngiltere’de Media Literacy Task Force tarafından kurulan bir dernek ile günümüzde önemi giderek artan ve hayatımızı git gide kuşatan dijital dünyanın fırsatlarını medya okuryazarlığı (Media Literacy) ile nasıl daha kullanışlı hale getirileceğini açıklanmaktadır (Cowie ve Colliety, 2010).

Gençlerin ebeveynleri ile sağlıklı bir iletişiminin olması siber zorbalığa maruz kalmalarını önlemede önem kazanmaktadır. Anne babaları ile düzenli olarak akşam yemeklerini birlikte yiyen, sosyal paylaşım sitelerindeki hesaplarına ebeveynlerini de ekleyen ergenlerde siber zorbalığa maruz kalmanın daha düşük olduğu anlaşılmıştır (Twyman ve diğerleri, 2010).

Mesch (2009) tarafından yapılan çalışmada çocuklarına güvenli internet konusunda yardımcı olan, filtreleme programları kullanan ya da sanal ortamlarda sınırlama getiren ailelerin çocukları siber zorbalığa maruz kalmada düşük bir oran göstermektedir. Bununla birlikte ailelerin çoğu internet ve online etkinliklerle ilgili kurallar koymakla birlikte bunu çoğu kez bilinçsizce yapmaktadırlar. Çocuklarına online etkinlikler hakkında kural koyan ailelerin büyük kısmı çocuklarının siber zorbaca davranışlar yaptığında ya da mağduru olduğunda bunun farkında olmamaktadırlar.

Siegle (2010) tarafından siber zorbalığın önlenmesi için özellikle ailelere ve eğitimcilere şu önlemlerden bahsedilmiştir:

1. Sosyal hayatta kullandığımız iletişim kurallarını sanal ortamlarda da kullanmak,
2. Akademik olarak öğrencinin güvenilir bir eğitim almasını sağlamak,
3. Çocukların ve gençlerin güvenli bir teknoloji kullanımını teşvik etmek, eğitimler vermek, problemleri konuşmak,
4. Çocukları ve gençleri eğitirken onlara rol model olunduğunu unutulmamak,
5. Ailelerin interneti ve bilgi iletişim teknolojilerinin amaca uygun kullanımını öğrenmesi, çocukların ziyaret ettiği siteleri, sosyal ağlarda oluşturdukları

üyelikleri ve paylaşımlarının kontrol edilmesi, gerekli görüldüğü yerde çeşitli izleme programlarını kullanmak,

6. Çocukların teknolojiyi kullanırken gösterdikleri anormalliklere dikkat etmek. Çocuk takıntılı hareketler gösteriyor, interneti ya da bilgisayarı kullanmada isteksiz davranıyorsa siber zorbalığa uğramış olabilir.
7. Başkalarına saygılı olma, değer verme gibi pozitif değerleri öğretmek ve güçlenmesini sağlamak,
8. Çocuklarla açık, samimi bir iletişim geliştirmek ve bunu sürdürmek. Böylece sanal âlemde hoş olmayan ve stres verici bir durumla karşılaştıklarında ailelerinden yardım istemeye hazır ve istekli olmalarını sağlamak. Yapılan araştırmalar veliler, öğretmenler, bakıcılar ve çocuklar arasında online ilişkilerle ilgili süregelen tartışmaların önemine ayna tutmuştur. Veliler aşağıdaki gibi birkaç soru sorarak siber zorbalıkla ilgili bir diyalog başlatabilirler.
 - Diğer çocuklar sana online ortamda sataşıyorlar mı? Bu hangi yolla olmakta; mail, chat, anlık mesajlaşma ya da Myspace ve benzer siteler üzerinden mi?
 - Online olarak diğerlerinin senin hakkında yazdıkları şeyleri başkasının okuyacak olması ve bunu doğru olarak algılaması seni düşündürüyor mu?
 - Hiç internet üzerinden fiziksel ya da kişisel güvenliğine ilgili tehdit edildin mi?
 - Online ortamdaki fiziksel ve kişisel tehditlerin de tıpkı gerçek hayattaki tehditler gibi kanunlara aykırı bir suç olduğunu biliyor musun?
 - Herhangi bir online belge offline olarak da karşına çıktı mı? Okulda veya arkadaşlarıyla gezerken olabilir.
 - İnternet üzerinden sana birisi seksüellik içeren taciz edici bir şeyler dedi mi? Ne gibi? Onunla nasıl baş edersin?
 - Seni utandıramadan sana nasıl yardım edebilirim?

Siber zorbalığın tespit edildiği durumlarda takip edilecek süreç için şunlar önerilebilir (Diamanduros ve diğerleri, 2008);

1. Yasal hakların aranması için kanıtların saklanması ve inandırıcılığını yitirmemiş olması gerekir.
2. Siber zorbalığın boyutu ağır şiddete, intihara ya da daha tehlikeli bir hale geldiyse en yakın güvenlik güçlerini haberdar etmek gerekir.
3. Siber zorbalığın boyutuna karar verdikten sonra gerekli olan müdahaleye zaman kaybetmeden başlanmalıdır.
4. Zorba kendisini başka biri olarak tanıtabildiği için zorbalığın önlenbilmesi ve zorbanın bulunması için sanal ortamlarda bıraktığı izleri araştırmak gerekli görüldüğü yerlerde teknik yardıma başvurmak gerekir.
5. Kurbanlara ve gerekliyse ebeveynlerine içinde buldukları durumdan kurtulacaklarına dair güven vermek.
6. Siber zorbalık hangi yolla yapılıyorsa buna uygun olarak müdahale şekli belirlenmelidir. Örneğin internet yoluyla yapılıyorsa IP numarası bulunmaya çalışılmalı, telefonla yapılıyor ise numara bulunmalıdır.
7. Siber zorbalık yapan çocukların ya da gençlerin aileleriyle konuşulup bu davranışa iten sebeplerin gerçek nedenleri öğrenilmeye çalışmalıdır.

2.1.2 Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi

2.1.2.1 William Glasser

1925 yılında doğan Glasser ilk önce kimya eğitimi almış ve kimya mühendisi olmuştur. Daha sonra psikiyatriye ilgi duyup 1953'te tıpta lisans eğitimini tamamlamış, 1961 yılında ise psikiyatri uzmanı olmuştur. Freud'un psikodinamik görüşlerine karşı çıkarak 1962'de gerçeklik terapisi olarak tanımladığı yaklaşımını ilk kez ortaya koymuştur. 1970'lerin sonunda bütün çalışmalarını açıklayabilecek bir kuram arayışına girmiş ve William Powers'ın kontrol kuramında büyü bir potansiyel olduğunu fark etmiş ve sonraki 20 yıllık süreci bu konu üzerinde çalışarak geçirmiştir. 1996 yılında yaptığı çalışmalarla kontrol kuramını büyük ölçüde değiştirdiğini fark ederek kuramının ismini seçim kuramı olarak değiştirmiştir (Glasser, 1999b). Glasser, 1998, 2000 ve 2003 yıllarında yayınladığı kitaplarıyla "gerçeklik terapisi" modelini bu yeni açıklamalarının ışığında ortaya koymuştur.

2.1.2.2 Seçim kuramı ve gerçeklik terapisinin genel çerçevesi

Gerçeklik terapisi insanların çoğunun altta yatan benzer problemlere sahip olduğunu savunmaktadır. Bu problem ise genellikle yaşamlarındaki önemli insanlardan en az biriyle doyurucu ve başarılı bir ilişki kuramamaları veya diğer insanlara yaklaşım onlara bağlanamamalarıdır. Dolayısıyla terapi, danışanı insanlarla anlamlı ilişkilere yönlendirip davranışlarını etkili ve işlevsel şekilde değiştirmesine odaklanır (Corey, 2008).

Seçim kuramını oluşturan Glasser insanların psikolojik sorunları da dahil olmak üzere davranışlarından sorumlu tutulamayacakları görüşüne karşı çıkararak kuramını açıklamıştır. 1967 yılında kuramını geliştiren Glasser 1980'lerden sonra kuramını daha da genişleterek insanın nasıl ve neden davrandığını ele alan kontrol kuramını oluşturmuştur. Kontrol kuramına göre, üzerinde kontrolümüz olan tek davranış kendi davranışımızdır ve çevremizi kontrol etmek de kendi davranışlarımızı kontrol etmeyle mümkün olacaktır (Kaner, 1993).

Glasser kuramında psikolojik problemlerin kaynağının birtakım zihinsel bozukluklar olduğu görüşüne katılmayarak bireyin seçimlerinin sorunların gerçek kaynağı olduğunu (Glasser 2000, Haingt ve Shaughnessy 2003), davranışçı kuramlar başta olmak üzere diğer danışma kuramlarının söylediğinden farklı olarak davranışlarımızın dış faktörlerin etkisiyle değil, "Kalite Dünyası" dediği kendi iç faktörlerin etkisiyle yönlendirildiğini söylemektedir (Cameron 2009). Bu kurama dayalı olarak ortaya konan gerçeklik terapisi de danışanları, insanlarla doyum sağlayıcı ilişkiler geliştirme ihtiyaçlarını karşılama noktasında daha etkili seçimler yapabilmelerinde onları eğitime esasına dayanmaktadır. Bu temel prensip, psikolojik danışma, sosyal işler, eğitim, krize müdahale, iyileştirme ve rehabilitasyon, kurumsal yönetim, kişisel ve ekip gelişimi gibi pek çok alanda uygulanabilmektedir. Dolayısıyla gerçeklik terapisinin, okullar, hastaneler, ıslah evleri, ruh sağlığı merkezleri, sığınma evleri, madde bağımlılığı merkezleri gibi birçok yerde uygulanabilme olanağı vardır (Corey, 2008).

Glasser, danışanların problemlerine isim koymanın onların şu andaki problemlerine neden olan davranışlarını görmelerini engeller ve davranışlarının sorumluluğunu alma konusunda onlara mazeret sunar. Bu sebeple Glasser, sağlık sigortasının

gerektirmesi gibi zorunlu durumların dışında danışanlara teşhis koymamayı savunur (Corey, 2008).

Glasser, bilinçaltının analizi ya da bireyin davranışının yargılanmadan kabul edilmesi gibi düşüncelere karşı çıkmakta, bunun yerine bireylerin, kendi davranışlarının sonuçlarını kabul etmeyi ve başkalarının haklarını çiğnemediği sorumlu bir biçimde yaşamayı öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır (Yontar, 2007).

2.1.2.3 Seçim kuramı

Gerçeklik terapisini anlamak için kontrol kuramının anlaşılması gerekmektedir. Kontrol kuramı sadece insanların değil yaşayan tüm canlıların davranışlarını kontrol eden temel mekanizmaları açıklamaya çalışmaktadır. Kuram, davranışların temel ihtiyaçlarımız tarafından yönlendirildiğini, tüm davranışlarımızın dünyayla en başarılı şekilde başa çıkabilmeye ve bunun da ihtiyaçların karşılanmasıyla olacağını söylemektedir (Kaner, 1993). Seçim teorisi başta davranışçı yaklaşımlar olmak üzere diğer yaklaşımların savunduğunun aksine davranışlarımızın dış kontrolle değil iç kontrolle; seçim kuramındaki ifadesi ile kendi nitelikler dünyamızın etkisiyle oluştuğunu savunmaktadır (Erkan ve Kaya, 2009).

Glasser'e göre mutsuzlukların tohumları içimize küçük yaşlarda atılmıştır. Yetişkinlerin bizim için en doğruyu istedikleri düşüncesi ile yüzyıllar boyunca oluşan doğruları bize aktarma isteği ve bizim bunlara nasıl direnç göstereceğimiz konusundaki seçiminiz insanların en büyük mutsuzluk kaynağıdır. Seçim teorisi, bu "senin için en doğru olanı ben bilirim" düşüncesini temelinden sarsmaktadır. İnsanların mutsuzluklarının devam edip gitmesi, üzerinde hiç sorgulama yapmadan, yapılması gereken en mantıklı şeyin kendi dışındaki insanları kontrol etmek olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Glasser, 1999b).

İnsan eğer mutsuzsa bu durum temelde aynı olan dört durumda kaynaklanır (Glasser, 1999b).

1. Birinden istemediği bir şeyi yapmasını beklemek. Bunun içi o kişiyi zorlamak ve hatta bazen bunun için kaba davranmak.
2. Biri tarafından istemediğimiz bir şeyi yapmaya zorlanmak.
3. Karşılıklı olarak birbirini istemediği şeyleri yapmaya zorlamak.

4. Kendimizi çok acı verici ya da yapılması mümkün olmayan bir şeye zorlamak.

İlk üç madde aynı durumun farklı biçimleridir. Örneğin eşinize şikâyette bulunuyorsunuzdur. Çocuklarınızın bakımında ondan daha fazla yardım istiyorsunuz, onun işinden vakit ayırıp sizinle ilgilenmediğinden şikâyet ediyorsunuzdur. Ya da her ikiniz de birbirinizden şikâyet ediyor olabilirsiniz. Dördüncüsü farklı bir durum gibi görünse de tür olarak aynıdır. Örneğin nefret ettiğimiz bir işte kendimizi çalışmaya zorlamak gibi. Bu durumda ekonomik koşullar veya patronun istekleri gibi bir dış faktörün kontrolünü kabul ediyoruzdur. Hepsinin ortak yönü ise mutsuzluğun kaynağının kişinin kendi dışındaki kaynaklar olarak görülmesidir (Glasser, 1999b).

Seçim kuramına göre diğer insanlar bizi mutlu da edemez mutsuz da. Diğer insanlardan alabileceğimiz ya da onlara verebileceğimiz şey sadece bilgidir. Bununla birlikte seçimlerimiz olmasaydı bilgi de bir işe yaramazdı. İşte seçim kuramı bu seçimlerimizin nasıl ve neden yapıldığını açıklamaktadır. Bu nedenle seçim kuramı iç kontrol psikolojisi olarak nitelendirilebilir (Hillis, 2008).

Seçim kuramı bireyin dış kontrol dili yerine iç kontrol dilini kullanması gerektiğini savunur. Dış kontrol dili sıkıntı ve huzursuzluk veren durumlar karşısında bireyin başkalarını suçlayıcı, eleştirici, tehdit edici bir dili ifade eder. Bu dili kullanan insanlar öğrenmeye kapalıdırlar ve enerjilerini başkalarını kontrol etmek için harcarlar. İç kontrol dili ise yaşananlar üzerinde kendi sorumluluklarının farkında olan ve kabul edici dildir (Neukrug, 2011).

Genellikle insanlar başka birisiyle bir problem yaşadığında kendi davranışlarını kontrol edip değiştirmektense, karşısındakinin davranışlarını kontrol altına alarak karşısındakini değiştirmeyi istedikleri için, iletişimlerinde bir şeylerin bozulmasına yol açarlar. Ama seçim teorisine göre; birey, sadece kendi davranışlarını kontrol edebilecek bir yeterliliğe sahiptir (Glasser, 1997; Özmen, 2006). İnsanlar bizim istediğimizden farklı şekillerde davranıyorlarsa onları bizim istediğimizin onlar için de iyi olduğunu ikna etmeye çalışırız. Oysa bu başarılı olamayacağımız bir durumdur. Başka insanların davranışları ve istekleri üzerinde kontrolümüz yoktur. Biz sadece kendi davranışlarımızı kontrol edebiliriz (Glasser, 1985).

Seçim teorisi dışsal faktörlerin varlığını inkar etmez. Bununla birlikte dışsal etki davranışları belirleme gücüne sahip değildir. Dış etkiler birer bilgi veya uyarıcıdan

ibarettir. Bu bilgiyi nasıl kullanacağımızı bizim içsel motivasyonumuz belirler ve bu motivasyonumuz doğrultusundaki seçimler ile davranışlar ortaya çıkar (Erkan ve Kaya, 2009).

2.1.2.3.1 Davranışların kaynağı

Seçim kuramına göre insanın doğumdan ölüme kadar yaptığı her şey bir davranıştır ve bu davranışlar kişinin dışındaki birtakım koşullardan etkilense bile davranışları yönlendiren güç insanın içinden kaynaklanır. İnsanlar bir şekilde davranmayı kendileri seçerler ve bu seçimleri, o anda ihtiyacını hissettikleri şeyi yani güdüyü doyumak içindir (Corey, 2008; Kaner, 1993).

Glasser'e göre insanın genetik yapısından kaynaklanan beş temel güdü vardır (Glasser, 1985). Bunlar; 1. Hayatta kalma ve üreme, 2. Ait olma (sevme-sevilme ve değerli olma), 3. Güç elde etme, 4. Özgür olma ve 5. Eğlenme. Seçim kuramına göre bireyin negatif duyguları bu beş gereksinimden biri veya birkaçının tam olarak karşılanmamasından kaynaklanır. Yaşanan olumsuz duygu insanları bir arayışa ve çözüm bulma düşüncesine zorlar. Gerçeklik terapistleri danışanlara seçim kuramını öğretirken onların hangi gereksinimleri karşılayamadıklarını anlamalarına ve bu eksikliği gidermek için işlevsel davranışları geliştirebilmelerine yardımcı olurlar (Corey, 2008).

2.1.2.3.1.1 Hayatta kalma ve üreme ihtiyacı

Tüm canlıların genetik programı hayatta kalma üzerine programlanmıştır. Bu pes etmeme, güvende olma, mücadele etme ihtiyaçlarını da içerir. Bu ihtiyacın diğer bir yönü ise türün hayatta kalması isteğidir. Cinsellik bu kapsamda değerlendirilebilir. (Glasser, 1999b). İnsan beyni bilinçdışı davranışların kaynağı olan eski beyin ve bilinçli davranışların kaynağı olan yeni beyin olarak sınıflandırılabilir. Eski beyin hayati fonksiyonları otomatik olarak kontrol eder ve bedene yönelik herhangi bir tehdit olduğunda biz farkında olmadan bu tehditle başa çıkar. Eski beyin bir şeye ihtiyaç duyduğumuzda yeni beyne bu ihtiyacı gidermeye yönelik sinyal gönderir. Yeni beyin bu ihtiyacı öğrenmiş olduğu yöntemleri kullanarak karşılamaya çalışır. Örneğin vücudun su miktarı azaldığında eski beyin susuzluğu gidermeye yönelik

yeni beyne sinyal gönderir. Yeni beyin susuzluğu gidermek üzere öğrendiği herhangi bir sıvıyı aramaya girişir (Kaner, 1993) .

2.1.2.3.1.2 Ait olma (sevme, sevilme, paylaşma, işbirliği ve değerli olma) ihtiyacı

Glasser'e göre tüm yaşamımız boyunca hem sevgi hemde bağlı olma arayışındayızdır. Bağlılık ihtiyacı daha kolay karşılanabilen bir ihtiyaçken, sevgi ve aşk daha çok hayal kırıklığı yaşanan bir ihtiyaçtır. Sevgi ve aşkı tüm yaşamımız boyunca aynı kişiyle yaşamaya programlanmışızdır. Bu ihtiyaç tüm yaşamımızı yönlendirir çünkü sevgi ve bağlılığı yaşam boyunca sürdürmek isteriz (Glasser, 1999b). Sevme ve ait olma duygusu en temel gereksinimdir, çünkü diğer gereksinimleri karşılamak için insanlara ihtiyacımız vardır. Ayrıca bu ihtiyaç karşılanması en zor olan ihtiyaçtır, çünkü, bu ihtiyacın karşılanması için karşımızdaki kişi ile işbirliğine ihtiyaç vardır (Corey, 2008).

2.1.2.3.1.3 Güçlü olma ihtiyacı

Güç insana özgü bir ihtiyaçtır. Diğer canlılardan farklı olarak insan sadece tehdit altındayken veya hayatta kalma amacıyla güce ihtiyaç duymaz. İnsan hem ilişkileri kontrol etmekten hem de elinde olandan daha fazlasını elde etmekten haz alır. Bu haz isteği dış dünyayı kontrol etme ihtiyacına dönüşür (Glasser, 1999b). İnsan ilişkilerinde ilk önce ait olma ihtiyacını karşılamaya çalışır. Ancak daha sonra güçlü olma isteği öne çıkmaya başlar. İnsanlar ilişkiyi kontrol etmek için mücadeleye girişir. Özellikle çiftler bu sebeple ilişkileri başladıktan bir süre sonra çatışma yaşamaya başlayabilir. Bu bakımdan güç ihtiyacı uzun süreli bağlılıkları bile tehdit eder hale gelebilir. Bu bakımdan güç ihtiyacının dış dünyayı kontrol etmek suretiyle karşılanması kişinin kendisine de zarar verebilir (Glasser, 1999b; Kaner, 1993).

Güçlü olma ihtiyacı kendini herhangi bir alanda yeterli olma şeklinde de gösterebilir. Bir öğretmen iyi bir eğitimci olmayı, bir baba iyi çocuk yetiştirmeyi bu sebeple isteyebilir. Ancak bazen insanlar bu ihtiyacı olumsuz davranışlarla da karşılayabilir. Uyuşturucu ya da alkol kullanımıyla, antisosyal davranışlarla yada kendi içine kapanarak bu ihtiyacı karşılamaya çalışabilir ancak bu davranışlar güçlü olma ihtiyacını karşılamada yetersiz olacaktır (Kaner, 1993).

2.1.2.3.1.4 Özgür olma ihtiyacı

Glasser, insanın diğer insanlarla ilişkilerinden, kendini serbestçe ifade edebilmeye kadar pek çok farklı alanda özgür olmaya çalıştığını ifade eder. İnsan kurallara ve geleneklere bağlı olmakla birlikte bazen kendine zarar vermeyecek ölçüde bunları çığneyerek bu ihtiyacı karşılamaya yönelir. Özgür olma ve güçlü olma ihtiyacı zaman zaman birbirini olumsuz etkiler. Çünkü Glasser'e göre güç özgürlüğü sınırlandırır. Güçlü olma uğruna bazı insanlar özgürlüklerini kısıtlayabilmektedirler. Örneğin iyi ve başarılı bir öğretmen olma arzusunun bir kişi bunun için birçok şeyden vazgeçmek zorunda kalabilir. Bu ihtiyaç insanın özgür olma ihtiyacı ile çelişmektedir. Başkasının güç ihtiyacını karşılamak için sizin davranışlarınızı kontrol etmeye çalışması, kişinin kendi hayatını kontrol etme ihtiyacı ile karşı karşıya gelir. Çünkü özgürlük Glasser'e göre insanı insan yapan şeydir ve kontrol altına alınmaya çalışma insanın bu doğasına aykırıdır (Glasser, 1999b).

2.1.2.3.1.5 Eğlenme ihtiyacı

Glasser eğlenmenin gelişmiş canlıların genetik yapılarında olan bir özellik olduğunu öne sürmektedir. Eğlence ihtiyacı ilişkilerin devam etmesi içinde gerekli bir ihtiyaçtır. Çoğu ilişki eğlence ögesi içermediği için sonlanabilmektedir. Birbiriyle iyi geçinmek isteyen insanların başlangıç olarak yapabilecekleri ilk şey eğlenmek olabilir. Çünkü Glasser'e göre eğlenme ihtiyacı en kolay karşılanan ihtiyaçtır. Eğlenme için yapılabilecek çok şey bulunabilir ve sadece gülme bile bu ihtiyacın karşılanmasına katkı sağlar. Ancak ilişkilerdeki sorunlar da ilk önce eğlenmeye darbe vurur (Glasser, 1999b).

2.1.2.3.2 Resim albümü

İnsan dünyaya geldiğinde öğrenmesi gereken temel bilgi ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağı ve çevresindeki dünyayı nasıl etkili bir şekilde kullanacağıdır. Tüm davranışlarımız dünyayla en etkili şekilde başa çıkma çabalarını elde etmeye yönelik olacak şekilde yapılandırılır. Yaşamımız boyunca dünyayı en etkili şekilde nasıl kontrol edeceğimizi öğrenmemiz gerekmektedir. Bunu nitelikler dünyamıza yerleştireceğimiz kontrol edebilirlik, sorumluluk ve gerçeğe uygunluğu bulunan resimlerle başarırız (Erkan ve Kaya, 2009; Palancı, 2004). Bu küçük kişisel dünya

doğumdan sonra şekillenmeye başlar ve hayat boyunca yeniden düzenlenir. Bebek açlık susuzluk gibi ihtiyaçlarını karşılamak için ağlamayı yani başkalarını kontrol etmeyi öğrenir. Bebeğin yaptığı bir davranış onun bir ihtiyacını karşılırsa bebek ihtiyaç karşılamaya ilişkin bir resmi zihnine depolar. Örneğin bebek karnı acıktığında çikolata verilirse acıkma durumunda çikolata yeme durumunu bir resim olarak zihninde depolar. Bu şekilde ihtiyaçlarımızı karşılayan şeylerin resimlerini zihnimizdeki resim albümü (Picture albüm) denilen bir albüme koyarız ve hayatımız boyunca bu resimlerin sayısını artırırız. Bu resimler ihtiyaçlarımızı istediğimiz anda giderecek çözümleri karşılamaktadır. Temel ihtiyaçlarımızı nasıl karşılayacağımıza ilişkin çözümleri içerir (Glasser, 1999b). Glasser resim albümünü bizim için içinde yaşamak istediğimiz ideal dünya olarak ifade etmektedir (Glasser, 1999b; Kaner, 1993).

Seçim teorisine göre gerçekleri diğer insanlardan değişik değerlendirmemizin birinci sebebi bu değerlendirmelerimizde kullandığımız resim albümünün başka bir ifade ile kalite dünyamızın diğer insanlardan farklı olmasıdır. Hepimiz için temelde aynı olan temel gereksinimleri nasıl karşılayacağımızı belirleyen kalite dünyamız vardır. Herkesin ihtiyaçları benzer olsa da yaşamı aynı olmadığı için kalite dünyaları da farklıdır. Kalite dünyası gerçek dünyada olmasını istediğimiz nesne, olgu ve kişilere ilişkin algı ve resimlerden oluşur. Tüm yaşamımızı bu dünyada bulunan imgelere ulaşmak için kurgularız. Bu sebeple kalite dünyamız tüm yaşamımızın en önemli yönüdür (Glasser, 1999a)

Değerlerimizi dolayısıyla seçimlerimizi belirleyen bu resimler üç sınıfa ayrılabilir: (a) en çok birlikte olmayı istediğimiz kişiler, (b) en çok sahip olmayı veya yaşamayı istediklerimiz, (c) davranışlarımızın çoğunu belirleyen fikirler veya inançlar (Glasser, 1999b).

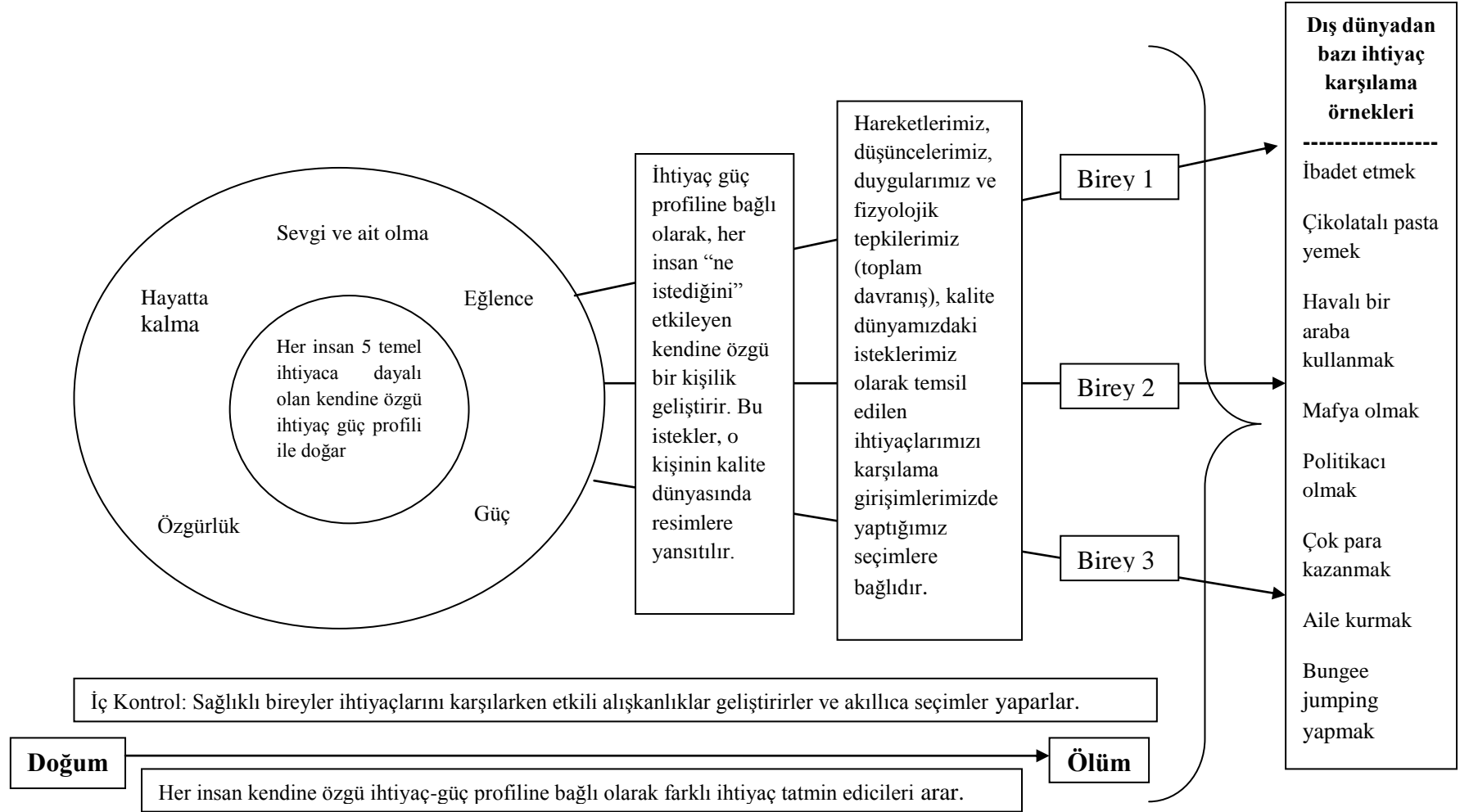
Glasser'e göre insanların içinde yaşadıkları gerçek dünyayı kontrol altına almaya çalışmasının nedeni kalite dünyasındaki (resim albümü) resimleri gerçekleştirmeyi istemesidir. Kalite dünyası (resim albümü) ile gerçek dünya birbirinden farklı olduğunda bireye göre sorun var demektir ve bu fark bizi davranışa götürür. Buna göre davranış, insanın içinde yaşadığı şeyle (real world) yaşamak istediği şey (Picture album) arasındaki farkı ortadan kaldırma çabasıdır. Davranışlar bu farkı kapatmıyorsa o zaman işlevsel davranışlar geliştirilmelidir. Normal dışı davranışlar da bu farklılıktan kaynaklanmaktadır (Corey, 2008).

2.1.2.3.3 Toplam davranış

Seçim kuramına göre davranışı açıklamada uyarıcı tepki bağı (U-T) kurmak yetersiz olacaktır. Bu davranış kelimesine çok dar bir anlam yüklenilmesi demektir (Glasser, 1999b). Kurama göre davranış kapsamı içinde, yapma (doing), düşünme (thinking), hissetme (feeling) ve fizyoloji öğelerini bulundurmaktadır. Glasser buna toplam davranış (total behavior) ismini vermektedir (Glasser, 1999b; Zeeman 2006). Örneğin deprese olan bir kişi bunu söylediğinde aslında davranışının bir ögesini yani hissetme ögesini söylemektedir. Oysa bu davranış örneğin “yapabileceğim hiçbir şey yok” şeklindeki düşünme ögesini (Glasser, 1999b), “hiçbir şey yapmadan oturmak” olan davranış ögesini ve “uyuyamama, mide sorunları” gibi fizyoloji ögesini içinde barındırır. Glasser’e göre kişi aslında deprese olmayı seçmiştir çünkü düşünme ve yapma öğeleri kendi seçimidir. Bu sebeple seçim kuramında kişinin problemi bir durum olarak değil bir fiil olarak tanımlanır. Örneğin depresyonda olan kişi “depresyon olmayı seçen” şeklinde tanımlanır. Normalde insanlar sorunlarını sıfat ve isim olarak ifade ederler oysa seçim kuramına göre bunlar fiil olarak ele alınmalıdır (Corey, 2008; Glasser, 1999b; Kaner, 1993).

İnsan, duygularının toplam davranışın unsurlarından birisi olduğunu ve kendi seçimiyle oluştuğunu anladığında yaşamını kontrol edebilecektir. Ancak kişi problemlerinin kendisinden kaynaklandığını kabul etmeye karşı direnecektir. Örneğin acı çeken bir kişi “benim bu durumum kendi seçimimden kaynaklanıyor olamaz” diyerek bu düşünceye karşı çıkar. Burada terapist seçimin doğrudan bir seçim olmadığını, toplam davranışın unsurları arasındaki ilişkiyi örneklendirerek danışana açıklar. Aslında acı çekmek toplam davranışın istenmeyen kısmıdır. Davranışı etkisiz olmakla beraber gereksinimlerini karşılamaya yönelik en iyi seçimdir (Corey, 2008).

Bir davranış yaptığımızda toplam davranışın dört ögesinde faal durumdadır. Seçim kuramına göre toplam davranışı değiştirmek için kişinin kontrol edebildiği öğeleri yani yapma ve düşünme öğelerini değiştirmek gerekir. Özellikle yapma ögesini değiştirmek toplam davranışı değiştirmenin en etkili yoludur, çünkü düşünme, hissetme ve fizyoloji büyük oranda buna bağlıdır. Toplam davranışımızın yapma ögesi hep kendi kontrolümüzdedir. Bu sebeple bu öge değiştirildiğinde diğer öğeler yani düşünce, hissetme ve fizyoloji öğeleri de bireyin kontrolüne girecektir (Glasser, 1999b).



Şekil 1. İç Kontrol, İhtiyaçlar, Kalite Dünyası, İstekler, Seçim ve Toplam Davranış İlişkisi (Neukrug, 2011: 364'den çevrilmiştir.)

2.1.2.3.4 Başarılı kimlik - başarısız kimlik

Seçim kuramı, başarılı ve başarısız kimlik kavramının üzerinde durur. Glasser (1999) başarılı kimliğin oluşumunda ait olma, sevme ve güven gereksinimlerinin karşılanma düzeyinin etkili olduğu savunur. Sorumluluk duygusu ise bir insanın başarılı kimliğe sahip olduğunun en önemli göstergesidir. Başarılı kimlik beraberinde sorumluluğu getirir. Bir insan başarılı kimlik sahibi ise davranışlarının sonuçlarını üstlenebilir ve gerçekleri olduğu gibi kabul edip bu doğrultuda davranabilir. Başarılı kimlik sahibi bireyler değerli olma, ait olma, sevme sevilme ihtiyaçlarını karşılayabilir (Palancı, 2004).

Başarısız kimlik ise özellikle iki biçimde kendini gösterir. Bunlar sevgide başarısızlık ve özgüvende başarısızlıktır. Sevgide başarısızlık kişinin kendisini değersiz hissetmesini ve bu da başarı konusundaki motivasyonun oluşmasını engeller. Özgüvende başarısızlık ise kişiyi sosyal anlamda geri çekilmeye zorlar ve değişim konusunda bireyin girişim gücünü kırar (Palancı, 2004). Başarısız kimlikte kişi gerçeği istediği gibi algılayan, çarpıtan veya inkar eden, davranışlarını sorumluluklarını üstüne almayan ve dolayısıyla değerli olma, ait olma, sevme ve sevilme gibi ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalan insandır. Bu sebeple başarısız kimlik sahibi insanlar ihtiyaçlarını karşılamada etkisiz yöntemler kullanırlar.

Glasser'e göre psikolojik hastalıklar, insanların gerçekleri ve sorumluluklarını kabul etmemek için kullandığı ve ihtiyaçları gidermeyen davranışlardır. Birey gerçekleri ve kendi sorumluluklarını kabul ettiği andan itibaren ihtiyaçlarını karşılamada da doğru ve yeterli davranışları yapmaya başlamıştır (Kaner, 1993).

Bütün bu anlatılanlarından yola çıkarak seçim kuramı Glasser'in perspektifinden şu şekilde özetlenebilir (akt: Tan, 2011).

1. İnsan sadece kendi davranışlarını kontrol edebilir.
2. Diğer insanlara sadece bilgi verebiliriz.
3. Bütün psikolojik problemler aslında ilişki problemidir.
4. İlişki problemleri her zaman bugünkü hayatımızın bir parçasıdır.
5. Geçmişte olanlar şimdi kim olduğumuzla ilgilidir ama temel ihtiyaçlarımızı şimdi karşılayabiliriz ve gelecekte bunu sürdürmeyi de şimdi planlayabiliriz.
6. İhtiyaçlar sadece kalite dünyamızdaki resimler doyurulabilir.

7. Yaptığımız her şey davranıştır.
8. Her davranışımız toplam davranıştır ve toplam davranış eylem, düşünce, duygu ve fizyoloji olmak üzere dört öğeden oluşur.
9. Bütün toplam davranışlarımız bir seçimdir ama biz bunlardan sadece eylem ve düşünce öğelerini kontrol edebiliriz. Duygularımız ve fizyolojimiz diğer iki öğeye göre şekillenir.
10. Toplam davranışlar fiil ve isimlerle ifade edilir ve an iyi bilinen bileşeniyle isimlendirilir.

2.1.2.4 Gerçeklik terapisi

Glasser tarafından uygulanmaya başlayan gerçeklik terapisi 1960'lı yılların sonundan başlayarak giderek yaygınlaşmış (Litwack, 2007) ve hem Türkiye'de hem de dünyada birçok araştırmaya konu olmuştur (Kaya, 2009; Tanrıku, 2011). Gerçeklik terapisi insanın gerçeklere uygun ve kendi sorumluluğunu kabul eden değerlendirmeler yapması halinde davranışların da olumlu yönde değişeceğini savunur. Düşük özgüveni olanlar başarısız kimliklerinden uzaklaşmak için karar vermekte de zorluk yaşarlar. Gerçeklik terapisinin en önemli ögesi kişinin davranışlarındaki gerçek sorumluluğun kendisine ait olduğunun bilincine varmasıdır. Terapi süreci bu bilincin oluşması ile istenen değişimin ancak kişinin kendi davranışları ve seçimleriyle mümkün olduğunun anlaşılması ve kişiyi bu doğrultuda harekete geçirecek bir değişim planının uygulamaya başlanmasıyla oluşur (Glasser, 1999b).

Gerçeklik terapisi danışanda sorumlu ve gerçekçi davranışların yapıldığı ve bu şekilde başarılı kimliğin oluştuğu bir süreci gerçekleştirmeye çabalar. Gerçekçi olmayan, işlevsiz davranışların farkına varılması sağlanarak değişim yönelik plan yapmaya odaklanır. Danışanların aslında ne yaptıkları ve yapılması gereken spesifik değişikliklerin üzerine açıklamalarda bulunur (Palancı, 2004).

Gerçeklik terapisi sorumluluğa dikkat çeker. Sorumluluk sahibi olanlar istediklerinin ne olduğunun, neleri elde edebileceklerinin farkındadır ve bunları gerçekleştirme konusunda aktif olan bağımsız yapıda insanlardır. Bu açıdan sorumluluk sahibi insanlar yaşamı kontrol edebilen ve bu doğrultuda davranışlar sergileyebilen insanlardır. Bu sebeple terapinin en önemli amaçlarından biri kişiye sorumluluk

kazandırmaktır. Terapi süreci danışanın yaptıklarıyla, hissettikleriyle ve düşünceleriyle yüzleştirilmesi ve etkili davranışlar yapılması için yeni seçimlerin farkına varılmasını içerir. Danışana yaşamının kontrolünü nasıl eline alacağını ve etkili bir şekilde nasıl yaşayacağını gösterir. Bu amaçla danışanın önce şimdiki davranışlarındaki işlevsizliği anlaması sağlanır. Davranışlardaki işlevsizlik fark edildikçe danışan yeni yollar aramada motive olmaya başlar (Palancı, 2004).

Gerçeklik terapisinin özü “şu anki davranışın seni, elde etmek istediğine ulaştırdı mı?”, “şu anda yaptığının faydası mı var, yoksa zararı mı?”, “yapmak istediğini gerçekçi şekilde elde edebildin mi?” gibi danışanlara değerleri üzerinde yargılama yapmalarını sağlayacak soruları içerir. Bu sorgulama değişim için istek, algılama ve toplam davranışa ilişkin gerçekçi yorumlar üretebilmeye yardımcı olur (Özbay, 2000).

Gerçeklik terapisi üç “R” terapisi olarak da tanımlanır. Bu üç R; Geçeklik (reality), sorumluluk (responsibility) ve doğru-yanlış (right-wrong) olarak tanımlanır (Özbay, 1996).

Gerçeklik terapisinin bazı temel özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Corey, 2008):

1. Seçim ve sorumluluğun vurgulanması: Yaptığımız her şeyi biz seçiyorsak bunların sonuçlarından da sorumlu olmalıyız. Olumlu duygular içinde olmak için işlevsel ve gerçekçi seçimler yapılmalıdır. Terapide yaşadıklarımızın seçimlerimizin sonucu olduğu terapist tarafından belirtilir. Gerçeklik terapisinde danışmanlar, danışanlarının seçebilecekleri noktalar üzerine yoğunlaşır.
2. Transferansın reddedilmesi: Terapi sürecindeki ilişkiler gerçekçidir. Terapist kendisi olarak danışanın karşısındadır. Danışan ve terapist terapi sürecinde başka bir kişiyi temsil etmezler. Danışanın terapisti başka birinin yerine koyması (örneğin onu annesi veya babasıyla özdeşleştirmesi) kabul edilmez.
3. İçinde bulunulan zamana odaklanma: Gerçeklik terapisi geçmişe odaklanmaz. Sorunlarının kaynağının geçmiş olduğu ve bu nedenle geçmişin analiz edilmesi gerektiği düşüncesini kabul etmez. Sorunların geçmişten kaynaklanmış olsa bile geçmişin kişinin kontrolünün dışında olduğunu savunur. Geçmiş kişiyi etkilemiş olabilir ama insanın kontrol

edebileceğin zaman, içinde yaşanılan andır. Geçmişle ilgilenmek henüz yaşanmamış olanı yani geleceği belirleyecek kararları almak için kullanılması gereken enerjinin israf edilmesine sebep olur (Glasser, 1999b).

Geçmişte olanları ve olumsuzlukları konuşmak kişiye acılarını tekrar yaşatmaktan ve kişinin kendisine güvensizliğini desteklemekten başka bir işlev görmez. Bu nedenle geçmişe bakmaktansa şimdiki sorunlara odaklanmak gerekir. İstenen davranışların oluşması, başarısızlığın açıklanması ve davranış değişikliğinin başlatılmasıyla olur (Glasser, 1999b).

4. Semptomlara odaklanmaktan kaçınma: Geçmişe odaklanmak neyse semptomlara odaklanmak da aynı şeydir. İnsanlar semptomlardan kurtulmanın kendilerini iyi hissettireceğini sanırlar. Ama aslında bu semptomlar yaptıkları işlevsiz seçimler nedeniyle bedenlerinin verdiği tepkilerdir. Bu nedenle semptomlara odaklanmak yerine toplam davranışın diğer öğelerindeki asıl problemlere odaklanmak gerekir (Glasser, 1999b).
5. Ruh hastalıklarına ilişkin geleneksel görüşlerle mücadele: Glasser psikolojik hastalıkların teşhisinde kullanılan DSM, ICD gibi sağlık veya psikiyatri örgütleri tarafından belirlenmiş tanı ölçülerini kabul etmez. Hastalıkların beyindeki patolojik sorunlardan kaynaklandığı görüşüne karşı çıkar ve bu sebeple tedavi sürecinde de ilaçla sağaltımı kullanmadığını söyler.

2.1.2.4.1 Terapistin işlevi ve danışanla ilişkisi

Gerçeklik terapisinde danışmanın etkili danışmanlık için sergilemesi gereken davranışlar şu şekilde sıralanmaktadır (Robey, Wubbolding ve Carlson, 2012);

1. Doğru bir beden duruşu, danışanla göz kontağı kurmaya dikkat etme ve sessizliği stratejik olarak kullanma
2. Doğru empatik tepkiler verme
3. Danışanda sorunların düzeleceği inancı ve umut duygusu oluşturma
4. Olumsuz durumları yeniden çerçeveleyerek olumlu bir resim oluşturma

5. Geçmişteki sorunları ve kullandığı çözümleri tartışarak gelecek için daha sağlıklı seçimleri fark etmesini sağlamak
6. Danışanı her yönüyle kabul etmek

Gerçeklik terapisi aynı zamanda didaktik bir süreçtir. Bu sebeple terapist terapi sürecinde aktiftir ve bir nevi öğretmen rolündedir. Terapistin danışma sürecinde sağlamaya çalıştığı ilk şey iyi bir ilişki kurmadır. Terapistin bir diğer görevi de danışanın davranışları ile ilgili değerlendirmeler yapabilmesini sağlamaktır. Bu noktada terapist şuna dikkat eder, değerlendirmeler terapistte ait değil danışana aittir. Yani terapist danışan adına değerlendirme yapmaz sadece danışanın değerlendirme yapmasını kolaylaştırır (Corey, 2008).

Terapi sürecinde terapistten beklenen bir diğer görev de danışanda umut uyandırmaktır. Danışan eğer ümitlenirse motive olacak ve terapistle birlikte sorunlarının üzerine eğilebilecektir (Corey, 2008).

Geçeklik terapisinde terapist gerçek bir kişi olarak danışanın karşısında olduğu için kendi tarzını terapi sürecine yansıtabilir, açık ve samimidir. Bu açıklık ve samimiyet terapinin gizliliğini ve belirsizliğini ortadan kaldırır. Terapist sıcak ve anlayışlı bir şekilde danışanı dinler ve onunla iyi bir arkadaşlık kurmaya çalışır. Bu yakınlaşma ve arkadaşlığın kurulmasından hemen sonra terapist danışanı mevcut davranışlarının sonuçlarıyla yüzleştirmeye başlar (Corey, 2008).

Danışmanın danışma sürecindeki özellikleri şunlardır (Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2012):

1. Destekleyicidir. Danışman, danışanlarına yaşamlarında istediklerini yapma, danışma sürecinde alınan kararları ve görevleri yerine getirme konusunda destekleyicidir.
2. Cesaretlendiricidir. Danışman pozitif bir yaklaşım sergiler. Danışana geçmişindeki başarılarını ve olumlu yaşantılarını gösterir ve gelecek için cesaretlendirir.
3. Dinleyicidir. Danışman, danışanın özellikle başarılarını, gelecek planlarını, çabalarını dinleme konusunda isteklidir. Bununla birlikte belirtileri ve mazeretleri dinleme konusunda daha az isteklidir.

4. Kabul edicidir. Danışman danışanın beş temel insani ihtiyacı konusunda son derece empatik ve kabullenicidir. Ancak sorumluluğun dışlanması konusunda kabullenici değildir. Danışan sorumluluğu dışladığında öğretici bir rol üstlenir.
5. Güvenilirdir. Terapist danışana terapötik ilişki sürecinde güven vericidir.
6. Saygılıdır. Terapist danışanlarının isteklerine karşı saygılıdır.
7. Öğreticidir. Terapist danışma sürecinde danışanlarına rehberlik eder. Örneğin danışanlarının değişim yönünde nasıl plan yapacakları konusunda öğretmen rolü alabilir.
8. Liderdir. Danışma sürecinde aktiftir ve süreci kontrol eder. Oturumların yönetimi terapistin kontrolündedir.

Gerçeklik terapisinde terapist bu özellikleri taşımakla birlikte ölümcül olarak nitelenen şu durumlardan sakınılması istenmektedir. Wubbolding bu durumları daha kolay hatırlanması için İngilizce akronim yapar ve ABCDEFGH yaklaşımı olarak isimlendirir. Harflerin karşılığı şu şekilde ifade edilmektedir (Neukrug, 2011; Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2012).

(Avoid **a**rguing, **a**ttacking or **a**ccusing) Tartışmaktan, saldırıdan, suçlamaktan sakın.

(Don't **b**oss manage, **b**lame or **b**elittle) Patronluk yapma, küçümseme, kınama

(Don't **c**riticize, **c**oerce or **c**ondemn) Eleştirme, baskı yapma, mecbur bırakma

(Don't **d**emean or **d**emand) Utandırma, talepkar olma

(Don't encourage **e**xcuses) Mazerete teşvik etme

(Don't instill **f**ear or find **f**ault) korkutma, hata, suç arama

(Don't **g**ive up easily or take for **g**ranted) Çabuk vazgeçme, hemen olmuş kabul etme

(Don't hold **g**rudges) Bir şeyi ona çok görme

Wubbolding (akt: Fall, Holden ve Marquis, 2010) ise etkili terapist özelliklerini şöyle sıralamıştır;

1. Danışma ilkelerini sürekli kullanır. Wubbolding bu ilkeleri kolay olarak akılda tutulabilmesi için AB-CDEFG akronimi ile ifade eder. AB “always be” ye karşılık gelirken, diğer harfler terapistin başka şeyleri hatırlatır; kızgın olduğunda bile danışana karşı ince (courteous) olmayı; danışanın değişebileceği ve bu değişikliğin farklı seçenekleri seçmekle geleceği konusunda kararlı (determined) olmayı; danışana karşı hevesli (enthusiastic) olmayı; danışanın terapide yaptığı planlar ve bağlılıklarla ilgili katı (firm) olmayı; danışanla samimi (genuine) olmayı ve böylece her danışana açıklıkla ve dürüstlikle davranmayı.
2. Şimdiki zamana odaklanma. Gerçeklik terapisi geçmişin tartışmasını yapsa da bunun için küçük bir zaman ayırır. Terapi süreci şimdi ve burada ilkesi çerçevesinde yürütülür.
3. Mizahı kullanma. Gerçeklik terapisi eğlenmeyi insanın temel ihtiyaçlarından birisi olarak görür. Terapi sürecinde mizah hem bireyin eğlenme ihtiyacı karşılamaya katkıda bulunacak hem de terapist-danışan ilişkisini geliştirecektir. Bu sebeple terapist mizahı kullanma konusunda model olmalıdır.
4. Empatik yüzleştirmeler kullanma. Gerçeklik terapisi danışanın daha etkili seçimler yapmasını amaçlar. Bu amaçla yüzleştirmeyi etkili bir şekilde kullanmak ister. Bu sayede toplam davranışı ve temel ihtiyacının ne olduğunu daha iyi anlaması sağlanır.

2.1.2.4.2 Gerçeklik terapisinde kullanılan teknikler

2.1.2.4.2.1 Soru sorma

Gerçeklik terapisi soruyu diğer terapi modellerinden daha aktif bir şekilde, bir yöntem olarak kullanır. Danışanda değişim sürecini başlatmada soru sorma araç olarak kullanılır. Bu amaçla sorulabilecek bazı sorular şunlardır (Neukrug, 2011).

- Kendin için neler yapıyorsun?
- Yaptıkların amaçlarını karşılamada yeterli oluyor mu?
- Yaptığın seçimler isteklerini karşılamada işe yarıyor mu?

2.1.2.4.2.2 Kendini sorgulama

Danışandan kendi davranışları, hayatı üzerine düşünmesi ve değerlendirmeler yapması istenir (Neukrug, 2011).

2.1.2.4.2.3 Ödev ve kontrol listeleri kullanma

Terapi süreci içinde davranışların değerlendirilmesi sürecinde bunu kolaylaştıracak davranış kontrol listeleri verilebilir. Ayrıca gerçeklik terapisinde ödevler sıklıkla kullanılan bir araçtır ve ödevlerin kontrolü ve değerlendirmesi için de kontrol listeleri verilebilir (Neukrug, 2011).

2.1.2.4.2.4 Rol oynama

Danışanın planlanan davranışları terapi ortamında rol oynama ile prova etmesi sağlanır. Bu sayede yeni davranışın günlük yaşama daha etkin aktarımı sağlanır (Neukrug, 2011).

2.1.2.4.2.5 Duygu kelimesi listeleri kullanma

Danışanın hissetme ve eylem ilişkisini kavramasına yönelik duygu kelimeleri listelerini kullanması istenir. Hangi duyguları daha sık yaşadığı ve bunların hangi eylemler ile ilişkili olduğunun bu listelerle anlaşılması sağlanır (Neukrug, 2011).

2.1.2.4.2.6 Düşünce izleme

Danışan düşünceleri üzerine yoğunlaşır ve hangi düşüncelerinin hangi duyguları ile ilişkili olduğunu ve istenen duygular için hangi düşüncelerin kullanılabileceğini değerlendirir (Neukrug, 2011).

2.1.2.4.2.7 Fizyoloji izleme

Düşünce izlemede olduğu gibi danışanın farklı eylem ve düşüncelerdeki fizyolojik durumlarını izlemesi ve bunlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmesi istenir (Neukrug, 2011).

2.1.2.4.2.8 Mizahı kullanma

Danışma sürecinde özellikle katılım aşamasında ilişkiyi güçlendirmek için esprilerden yararlanılır. Terapist danışanı incitmeyecek şekilde dikkatli olarak süreçle, problemle, kendisiyle ilgili espriler yapabilir (Özmen, 2004).

2.1.2.4.2.9 Yüzleştirmeler yapma

Terapinin değerlendirme ve planı uygulama aşamasında yüzleştirmeler sıklıkla kullanılır. Danışanın mazeret üretmesini engellemek, toplam davranışının analizini yapması gibi amaçlarla yüzleştirmeler kullanılır (Özmen, 2004).

2.1.2.4.3 Terapötik süreç

Gerçeklik terapisinin hedefi insanların hayatlarını etkili bir biçimde kontrol etmelerini sağlamaktır. Bu ise insanların gerçekler karşısında fonksiyonu olmayan davranışlarını fark etmelerini sağlamak ve bu işe yaramayan davranışlar yerine daha işlevsel olanları koyabilmektir. Bu amaç doğrultusunda terapi süreci dört aşamadan oluşur ve dört soruya cevap arar (Howatt 2001): (1) Danışanın, ne istediğinin anlaşılması (Ne istiyorsun?), (2) ne yaptığının anlaşılması (Ne yapıyorsun?), (3) davranışlarının değerlendirilmesi ve (4) değişim için plan yapılması. Wubbolding bu süreci “WDEP” olarak kısaltmıştır. W (Wants) isteklere ya da ihtiyaçlara, D (Direction-Doing) yön ve yapılanlara, E (Evaluation) değerlendirmeye, P (Plan) planlamaya karşılık gelmektedir. WDEP sistemini Türkçe karşılıklarından yola çıkarak “İYDP” sistemi olarak nitelendirilebilir (Corey, 2008).

2.1.2.4.3.1 Katılım ve danışanın ne istediğinin anlaşılması (ne istiyorsun?)

Katılım Glasser’e göre terapinin esas kaynağıdır. Danışanın kendisiyle ilgilenen birinin varlığına inanması ile terapi süreci başlamış olur. Bu şekilde danışan “bu terapisti görmeye devam edersem birine bağlı olmuş olacağım” gibi bir algıya sahip olacaktır. Bu nedenle danışanla terapist arasında yakın bir iletişim ve arkadaşlık bağının oluşması gerekmektedir (Kaner, 1993). Katılım gerekliliği, bireyin bir başkasına ait olma gibi bir ihtiyaçtan kaynaklanır. Terapi süreci anlamlı bir ilişkinin kurulmasıyla başlar. Terapist danışanın bu ihtiyacını katılım evresinde karşılamalıdır (Kağmıcı, 2011).

Danışanın kendini katmama durumunu kırabilmek için danışman sıcak ve dostça bir tavır sergilemelidir. Danışanın katılımcı, kabul edici olması, kendini açması danışanın kendini sürece katması için güven kazanmasında etkili olur. Katılım sürecinde danışanın sorunu ile ilgili uzun konuşmalar yapması istenmez, daha çok ilişkiye ve sürece odaklanılır (Jones, 2005).

Katılım sürecinin ikinci aşamasında danışanın ne istediğinin tam olarak anlaşılması gerekmektedir. Burada terapist danışanın resim albümünü veya değerler dünyasını anlamaya çalışır. Bu şekilde danışanın dış dünyayı nasıl algıladığı da anlaşılmaya çalışılır. Danışanın ailesinden, arkadaşlarından, işinden ve yaşamının diğer boyutlarında ilişkide olduğu herkesten neler beklediğinin keşfedilmesi amaçlanır. Bu aşamada ayrıca danışanın terapistten ve terapiden de ne beklediği anlaşılmaya çalışılır (Corey, 2008). Danışanın isteklerinin, değerlerinin, nelere önem verdiği, yani onun içsel dünyasının bilinmesi gerekir. Danışana açıkça terapiden neler beklediğinin sorulması onun gerçekler karşısındaki algısının da ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Örneğin “eşimin davranışlarının değişmesini istiyorum” diyen bir danışana terapist “bunu gerçekten yapabileceğine inanıyor musun?” diye sorduğunda “hayır” cevabını vermiştir (Kaner, 1993).

Danışanın ne istediğinin tam olarak belirlenebilmesi için sorulabilecek bazı sorular şunlardır (Corey, 2008: 356):

- Eğer olmak istediğinin kişi olabilseydin, nasıl biri olmayı isterdin?
- Eğer ailenin ve senin isteklerin uyuşsaydı ailen nasıl olurdu?
- Eğer istediğin gibi yaşasaydın ne yapardın?
- Gerçekten hayatını değiştirmek istiyor musun?
- Yaşamdan elde edemediğin ama istediğin şey nedir?
- Yapmak istediğin değişikliklerden seni alıkoyan engeller nedir?

2.1.2.4.3.2 Danışanın ne yaptığının anlaşılması (ne yapıyorsun?)

Gerçeklik terapisi diğer kuramların aksine bireyin geçmiş yaşantıları ve ne hissettiğinden daha çok şu andaki davranışlarına ve bu davranışların da “yapma” ögesine odaklanır. Glasser’e göre yaptığımızı görmek kolaydır ve bunu kendi kendimize inkar etmek zordur. Dolayısıyla terapide asıl durulması gereken budur

(Corey, 2008). Geçmiş Şimdiki davranışlarımızda etkili olsa da onu değiştiremeyiz. Ancak Şu andaki davranışı değiştirebilir. Őimdiyle ilgilenmek geçmişi de kapsar. Geçmişin başarisızlıkları, acıları tekrar gündeme getirildiğinde bireyin kendine olan güvensizliğini pekiştirir. Ayrıca danışanlar genellikle sorunlarının kaynağını başkalarına ya da geçmişe yükleme eğilimdedir. Bu sebeple kendilerinin değil de başkalarının değişmesini beklerler. Bu sebeple bireyin Şimdiki davranışları üzerinde durularak Şimdiki sorumluluklarını üstlenmesine yardım edilir (Kaner, 1993).

Gerçeklik terapisinde duygular üzerinde de durulmaz. Glasser duygular üzerinde konuşmanın davranışla yüzleşmekten kaçmak için bir taktik olduğunu söyler. Danışanın duyguları üzerindeki konuşmalarını dinlemek sadece o anda yaptığı Őeylerle bağlantısı varsa verimli olabilir. Bireyin yaptıklarıyla ilişkilendirilmeyen duygular terapi sürecinde ters teper (Corey, 2008).

Bu aşamanın temel sorusu “Ne yapıyorsun”dur. “Neden” sorusundan uzak durulur, nk neden sorusu danışanı mazeret üretmeye iter (Kaner, 1993). Terapinin asıl amacı danışanın toplam davranışının farkına varıp bunu değiştirmektir. Bunu sağlamak için terapist, “Şimdi ne yapıyorsun”, “bu hafta boyunca tam olarak ne yaptın”, “yarın ne yapacaksın”, “bu hafta farklı olarak bir Şey yapmayı istedin mi” gibi sorular üzerine odaklanır (Corey, 2008).

2.1.2.4.3.3 Davranışın değerlendirilmesi

Danışanlardan toplam davranışlarının her bir öğesini değerlendirmelerini istemek gerçeklik terapisinin temel unsurudur. Terapide danışanlardan Şu temel değerlendirmeleri yapmaları istenir, “mevcut davranışlarının seni istediğin yere ulaştırma olasılığı nedir ve seni istediğin yöne götürmekte midir?”. Bu aşamada danışana yöneltilen sorularla davranışlarının sorgulanması sağlanır. Bunun amacı danışanların bazı davranışlarının etkili olmadığını fark etmelerini sağlamaktır (Corey, 2008).

Bu terapi modelinde terapist danışanın davranışları hakkında değer yargısında bulunmaz. Onu davranışlarını değerlendirme noktasında teşvik eder. Davranışlarının doğru ve gerçekçi bir seçim olup olmadığı konusunda danışanın sorgulama yapmasını ister. Danışandan kendi davranışlarından sorumlu olduğunu fark etmesi istenir. Genellikle danışanlar davranışları için başka alternatif olmadığını

düşündükleri için alternatif davranışlar üzerinde durulur. Bunun için de danışana davranışlarını değerlendirecek açık ve kapalı uçlu sorular sorulur (Jones, 2005).

Terapist danışa şu şekilde sorularla değerlendirme yapma konusunda yardımcı olur (Corey, 2008: 357):

- Yaptığın şey sana yardımcı mı oluyor, yoksa acı mı veriyor?
- Şu anda yaptığın şey gerçekten de yapmak istediğin şey mi?
- Ortaya koyduğun davranış işine yarıyor mu?
- Yaptığın ve inandığın şey arasında tutarlılık var mı?
- İstediyin gerçekçi ya da elde edilebilir mi?
- Olaylara bu şekilde bakmak sana yardımcı oluyor mu?
- Ne istediğini dikkatli bir şekilde inceledikten sonra ortaya çıkan şey hem senin hem de diğerlerinin yararına mı?

Glasser insanların yaptıklarının istediklerini elde etmelerinde işe yaramadığına karar verene kadar değişmek için bir şey yapmayacaklarını söyler. Bu nedenle yapmayı seçtikleri şeyin onları isteklerine götürmediğini fark etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle terapide bireyin davranışlarını değerlendirmesi ve sorgulaması sağlanmalıdır (Schoo ve Schoo 2008).

2.1.2.4.3.4 Plan yapma

Plan yapmak için bireyin uygun seçenekler hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bazen kişi, davranışlarının ona bir faydası olmadığını farkına varsa bile daha etkili bir yaşam için ne yapması gerektiğini bilmediğinden dolayı değişim için bir şey yapamaz. İşlevsiz bir davranış aslında birey tarafından o anda en makul seçenek olarak algılandığı için seçilir. Bu sebeple gerçeklik terapisinde terapist danışandan daha etkin bir konumdadır ve plan yapma konusunda beceri sahibi olmalıdır (Kaner, 1993).

Wubbolding planlamanın ve işe kendini vermenin hayati rol oynadığını söyler. Terapi sürecinde sonuç alınması ancak bir eylem planı oluşturulursa mümkün olur. İyi bir plan, basit, ölçülebilir ve kontrol edilebilir, kısa sürede uygulanabilir ve danışanın katılımcı olmasını gerektirir. Ayrıca bir plan bunu gerçekleştirme taahhüdü olmadığı sürece işe yaramaz (Corey, 2008).

Bir plan herhangi bir nedenden dolayı işe yaramazsa danışan ve danışman farklı bir plan üzerinde çalışmaya koyulurlar. Plan hazırlarken sıkı kurallar yoktur. Dolayısıyla gerektiğinde üzerinde değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır. Danışana bir başlangıç noktası kazandırılır (Corey, 2008).

Danışma sürecinin önemli bir kısmı plan yapmaya ve planın uygulanmasını kontrole ayrılmıştır. Planın danışan tarafından yapılması en uygun şey olsa da terapist yardım için önerilerde bulunabilir. Terapist planın yapılması sonarsında uygulama konusunda taahhüt alır ve uygulama sürecini takip eder (Kağnıcı, 2011).

Ford, (1982), Wubbolding (1988) ve Parish'e (1989) göre etkili bir plan şu özellikleri taşımaktadır (akt. Kaner, 1993):

1. Plan, danışanın bir ihtiyacına yönelik olmalıdır.
2. Plan gerçekçi ve yapılması mümkün olmalıdır.
3. Plan basit ve anlaşılır olmalıdır.
4. Plan bir şeyleri engellemeye yönelik değil yeni bir şeyler yapmaya yönelik olmalıdır.
5. Plan başkalarına bağlı kalmadan danışanın ne yapacağını açıklamalıdır.
6. Plan, "ne?, nerede?, nasıl?, ne zaman?, ne kadar?, kiminle?" sorularının cevaplarını içermelidir.
7. Plan hemen başlatılabilir olmalıdır.
8. Plan danışanda bir değişiklik yapacak ve değişikliği kalıcı kılacak nitelikte olmalıdır.
9. Plan çok kapsamlı olmamalı ve ölçülebilir nitelikte olmalıdır.

Wubbolding etkili bir planın taşınması gereken özelliklerini de kolay hatırlanması için SAMIC³ şeklinde akronimle ifade etmiştir (Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2012).

Simple Attainable Measurable Immediate Controlled Committed Consistent
(Basit) (Ulaşılabilir) (Ölçülebilir) (Hemen) (Kontrol) (Taahhüt) (Kalıcı)

2.1.2.4.3.4.1 Planın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken ilkeler

1. **Kendini adamak:** Gerçeklik terapisinde etkili bir planın hazırlanmasında danışana yardımcı olunurken yazılı ve sözlü olarak danışandan bu plana sadık kalacağını sözü alınır. Danışanın plana sadık kalması danışanın kendine olan

güvenini ve saygınlığını artıracığından danışandan hazırlanan plana kendini adamasına çok önem verilir. Danışan güdülenerek ve cesaretlendirilerek plana bağlanması sağlanır. Bu sayede danışanın bir hedef edinmesi de amaçlanır (Jones, 2005).

- 2. Mazeret yok:** Mazeret bireyin daha iyi seçenek bulmasını engelleyeceğinden dolayı mazeret kabul edilmez. Mazeretler bir planın başarısız olmasından dolayı yaşanacak acıyı azaltabilir. Ancak bu durum danışana bir şey kazandırmaz.

Terapist yapılmayan bir davranış karşısında “neden?” diye sormaz. Çünkü bu soru sorulduğunda cevabı da dinlenilmelidir. Üretilen nedenler bireyin davranışlarının sorumluluğunu başkasına yüklemesine, sorumluluktan kaçmasına yol açar. Bu sebeple “neden?” sorusu yerine “ne zaman?” sorusu tercih edilir. Danışan mazeret üretmeye başladığında terapi mantığını ve değerlerini yargılamayı tam olarak kavrayamadığı anlaşılır. Bu durumda davranışların değerlendirildiği terapi basamağına tekrar dönülerek terapi sürecinin tekrar düzenlenmesi gerekir (Kaner, 1993).

- 3. Ceza yok:** Ceza yeni bir davranış kazandırmada son derece etkisiz bir yöntemdir. Ceza bireye ne yapmaması gerektiği konusunda bilgi verir ancak ne yapması gerektiği hakkında hiçbir bilgi vermez. Ayrıca danışan – terapist ilişkisine de zarar verir. Bu sebeplerle ceza vermemek mazeret kabul etmemek kadar önemlidir (Jones, 2005).

Terapist bir başarısızlık karşısında onu eleştirmez, cezalandırmaz ve küçük düşürmezse danışanın mazeret üretmek için bir nedeni olmayacaktır. Ayrıca ceza soruna yeni bir çözüm getirmediği için etkisiz bir yöntemdir. Danışan yeni bir yol bulamamış, terapist de başka bir çıkış gösterememişse ceza vermek danışan ile terapist arasındaki katılımı zedeleyecektir. Bu nedenle eleştirmek ve cezalandırmak yerine konu üzerinde tekrar konuşmak ve yeni çözümler aramak gerekmektedir (Kaner, 1993).

- 4. Hiçbir zaman vazgeçme:** Gerçeklik terapisinde terapistin inatçı, vazgeçmeyen ve hemen pes etmeyen biri olması gerekir. Ayrıca bu vazgeçmeyen tavrıyla danışana her zaman yanında olacağını ve yalnız olmadığını hissettirmelidir. Vazgeçmeye eğilimli olan başarısız kimlik sahibi

olan danışanlar, yaşamlarında belki de ilk kez böyle bir insanla karşılaştıkları için terapistin bu tavrı yaşamlarını yeniden düzenleme konusunda motive edici olacaktır.

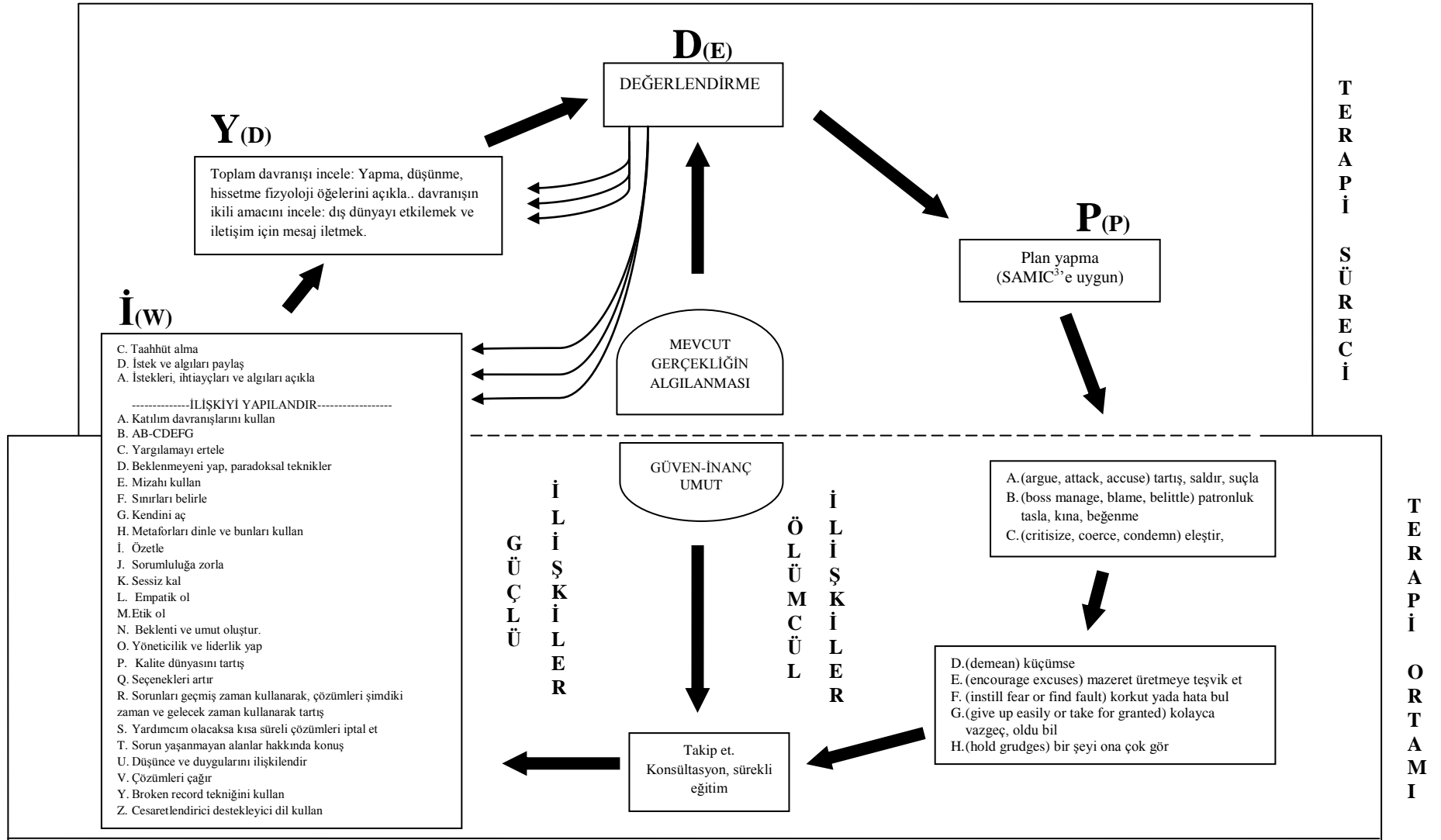
Terapistin vazgeçmeyen tavrı danışanı kendine bağımlı hale getirmemelidir. Terapist danışana onunla birlikte olmaya devam etmesi için kendisinin de bir şeyler yapması gerektiğini hatırlatmalı ve etkili çözümler bulma konusunda teşvik edici olmalıdır. Zaten yeni ve etkili davranışlar bulmaya ve kullanmaya başlayan danışanın terapistte olan ihtiyacı da giderek azalacaktır. Bu şekilde hem terapist hem de danışan terapistin sonunun gelmeye başladığını anlamaya başlarlar.

2.1.2.4.4 Gerçeklik terapisine yöneltilen eleştiri ve sınırlılıklar

Gerçeklik terapisine yöneltilen temel eleştirilerin başında davranışların değerlendirilmesinde bilinçsizlik, geçmişin gücü ve çocukluk döneminde yaşanan travmaların gücüne önem vermemesi gelir. Bu terapi modeli neredeyse sadece bilinçli davranışlarla ilgilenmektedir. Bu bakımdan bastırılmış güdülerin yol açtığı çatışmalar ve bunların etkisiyle oluşan duygular, davranışlar ve seçimleri açıklamamaktadır (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

Gerçeklik terapisi, psikopatolojileri değerlendirmesiyle de eleştirilmektedir. Glasser, belli beyin patolojileri dışında ruh hastalıklarının kişinin tatmin edilmemiş ilişkilerinin sonucunda oluştuğunu savunur. Psikolojik rahatsızlıkların kişinin davranışsal seçimleri olarak açıklaması durumu çok basite indirgediği yönünde eleştirilmektedir. Bugün artık birçok psikiyatrik sorunun biyokimyasal ve genetik faktörlerden etkilendiği yönündeki araştırmalar hatırlatılıp Glasser'in bu açıklamaları eleştirilmektedir (Corey, 2008).

Terapötik süreçte danışmanın rolü de bir başka eleştiri konusudur. Danışmanın, özellikle danışanları için yaptıkları değerlendirmelerde kendi değer yargılarının etkisinden kurtulmaları olanaksızdır. Danışmanın terapi içindeki aktif yönü, onları danışanlarını yargılama ve tavsiyeleriyle yönlendirme eğilimine sokabildiği yönünde eleştirilmektedir (Corey, 2008).



Şekil 2. Gerçeklik Terapisi Süreci (Neukrug, 2011: 365'den çevrilmiştir)

2.1.3 Empati

2.1.3.1.Tanımı ve tarihçesi

Empati kavramı ilk olarak Almanca'daki "einfühlung" ve eski Yunanca'daki "empathia" ("em" içine, "pathia" ise algılama anlamında) kavramlarıyla görülür. Fakat bu kavramlarda belirtilen empati günümüzdeki tanımlamadan farklı anlamlar taşımaktadır. 19. Yüzyılın sonlarında Almanca'da estetik ve psikoloji alanındaki çalışmalar kapsamında "einfühlung", bir insanın karşısındaki bir nesneyi onu kendi içine alarak anlaması, algılaması olarak anlaşılmaktadır. Einfühlung özellikle insanın algılanması sırasında ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Einfühlung kavramı, 1909 yılında Titchener tarafından eski Yunanca'daki empathia kavramından da yararlanılarak İngilizce'ye "empathy" olarak tercüme edilmiştir (Dökmen, 2002: 339-341).

Psikoloji alanında kullanılmadan önce estetik ve epistemolojik olarak ele alınan empati estetik alanda nesnelere algılanması sırasında gözleyenin duygu ve düşüncelerinin yansımaları, epistemolojik olarak ise sanatçıların hedeflerine ulaşmak için kullandıkları yol olarak anlamlandırılmıştır. Psikoloji alanında ilk defa 1897'de Theodor Lipps ve 1918 yılında Southart tarafından ele alındığı kabul edilir (Gülseren, 2001: 134).

20 yüzyılın başından itibaren psikoloji literatüründe olmasına rağmen empati kavramının karşılığı farklı dönemlerde farklı olarak karşımıza çıkmaktadır. Başlangıçtan 1950'lerin sonuna kadar empati, bilişsel bir anlam taşımış ve bireylerin birbirlerinin kişiliklerini nasıl algıladıklarıyla ilgili bir kavram olarak kullanılmıştır. 1960'larda ise bilişsel boyutun yanı sıra duygusal boyutta ele alınmış ve bir kişinin karşısındaki gibi hissetmesi empati olarak kabul edilmiştir. 1970'lerden sonra ise empati, daha dar anlamda, bir kişinin belirli bir duygusunu anlama ve bunu ona iletme empati olarak anlaşılmıştır (Dökmen, 2002: 339-341).

Empati kavramı temel olarak iki ayrı yaklaşımda ele alınmıştır. Danışan merkezli yaklaşım ve psikoanalitik yaklaşım (Elliott, Bohart, Watson ve Greenberg, 2011). Psikoanalitik anlayış başlangıçta empati kavramını göz ardı etmiştir. Freud daha sonra, "terapötik süreçte danışanın bilinçaltına ulaşmasını sağlayacak ortamı sağlamak amacıyla terapistin danışanın bilinçdışıyla uyum sağlaması" olarak tanımladığı empatiyi daha sonraları "temelinde nesne ve özne arasındaki

benzerliklerin olduğu özdeşim” olarak tanımlamıştır (Özbay ve Canpolat, 2003: 40). Özellikle Kohut ‘un açıklamaları empati kavramının psikoloji literatürüne yerleşmesinde etkili olmuştur. Kohut empatiyi iki ayrı açıdan değerlendirmiştir. Soyut tanımlama denilebilecek ilk bakış açısına göre empati dolaylı “iç gözlemdir”. Buna göre kişi eğer karşısındakinin yerinde olsaydı neler hissedeceğini iç gözlem yoluyla anlamaya çalışmaktadır. Bu şekilde benzer bir durumdaki insanın duyguları anlaşılabilir.

Klinik tanımlamada ise empati bir yetenek olarak ele alınmış ve “başka bir kişinin iç yaşamını hissedebilme ve düşünebilme kapasitesi” olarak tanımlanmıştır (Gülseren, 2001: 135). Bu, başka bir kişinin bilinçli ve bilinçsiz tüm psikolojik özelliklerine karşı duyarlılığı gerektirmektedir (Özbay ve Canpolat, 2003: 41).

Başka bir tanımlamada empati, başka bir kişiyle aynı duyguları yaşamamakla birlikte, onu anlamak için kendi dışına çıkmaktır. Bu anlamda empati kendini başkasının yerine koyabilme ama aynı zamanda soğukkanlılığını ve objektifliğini koruyabilme kapasitesidir (Foulquie, 1994: 150).

Günümüzde kullanılan empati anlayışının oluşmasında en önemli pay Carl Rogers’ın çalışmalarına dayanır. Onun çalışmaları sonucunda oluşan ve bugün üzerinde genel bir uzlaşmaya varılan tanıma göre empati, “bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve ona iletmesi süreci” olarak tanımlanır (Dökmen, 2002: 135).

Rogers’e (1983: 107-108) göre empati, bir kişinin özel algı dünyasına girmek ve onunla tümüyle beraber olmak, duygularına karşı duyarlı olmak demektir. Empati bir süreçtir ve bu süreçte kişi geçici olarak karşısındakinin hayatını yaşar. Kişinin, geçici olarak karşısındakinin hayatını yaşaması, yargılamadan, onun belki de çok az farkında olduğu duygu ve düşüncelerini hissetmesidir. Bu anlamda empatik olmak, karmaşık ve zorlu bir süreci gerektirir ve kişi empati sürecinde karşısındaki kişinin hayatına girebilmek için bir süreliğine kendi değer ve görüşlerinden yani kendinden uzaklaşır. Bununla birlikte empati özdeşleşme ile de karıştırılmamalıdır. Özdeşleşmede özdeşleşilen kişi gibi olma ve onun gibi davranma söz konusudur. Bu durum bir kişinin kendi benliğinden vazgeçmesi ve karşısındakinin benliğini

almasıdır. Empatide ise kişi kendi benliğinden vazgeçmeden geçici olarak karşısındakinin hayatına ortak olmaktadır (Akkoyun, 1982: 67).

2.1.3.2 Empatinin gelişimi

Empatinin doğuştan gelen biyolojik yapının bir sonucu mu yoksa deneyimlerle oluşan bir özellik mi olduğu sorusu bu konudaki temel iki sorudur. Son yıllarda empatinin biyolojik yönü ile ilgili önemli bulgular elde edilmeye başlanmıştır.

Empatinin biyolojik alt yapısı hakkında en önemli açıklama ayna nöronların keşfiyle yapılabilmektedir (Elliott ve diğerleri, 2011). Bir beyin araştırmasında beden hareketlerinin beyinde karşılık geldiği bölgenin haritalanması sırasında deneklerin bir cismi kavramadıkları halde, kavrayan birini izlediklerinde beyin aynı bölgesinde bir cismi kavrama sırasında oluşan elektriksel aktivitenin oluştuğunun gözlenmiştir. Başka bir çalışmada tiksinen bir kişinin görüntülerini izleyen kişilerin beyinlerinde de benzer şekilde aktivite artışı gözlenmiştir. Empati ölçeği puanları ile belirtilen beyin aktivitelerinin miktarı arasında da doğrusal bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Bu türden beyin araştırmalar gerçek görüntüler, video görüntüleri, animasyonlar gibi birçok farklı biçimde yapıldığında düzeyleri farklı olmakla beraber nörolojik aktivitenin meydana geldiği anlaşılmaktadır. Empatinin biyolojik yönüyle ilgili yapılan başka bir araştırmada, gözlemcilerin, birbirini en az 10 seanstır tanıyan 12 psikoterapist ve 20 hasta grubunun görüşmelerini izlemesi sağlanmıştır. Seans sırasında hasta ve gözlemcilerin deri iletkenlikleri ölçülmüş ve seans bitiminde empati ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deri iletkenliğindeki değişimlerin uyumu ile empati puanlarının paralel olduğu saptanmıştır (Altınbaş, Gülöksüz, Özçetinkaya ve Oral, 2010: 19-22).

Gelişimsel olarak yapılan açıklamalarda empatinin oluşumunda erken dönem anne-çocuk ilişkisinin önemi vurgulanmıştır. Empatinin bilişsel, duygusal ve motivasyonel boyutları olmakla beraber ilk olarak duygusal boyutun oluştuğu söylenebilir. Duygusal boyutun gelişmesi bebek anne ilişkisiyle başlar. Bilişsel gelişimle beraber duygusal boyutta da değişim oluşur. Empatinin duygusal ve bilişsel boyutları birbirini tamamlayıcı olarak çalışır (Gülseren, 2001:135).

Empatik becerilerin hangi dönemden itibaren başladığı net bir şekilde söylenemese de bebeklerin farklı yüz ifadelerine farklı tepkiler verdikleri, mutlu yüz ifadelerine

daha çok baktıkları ama kızgın ve ağlayan yüz ifadelerinden rahatsız oldukları gözlenmektedir. Bu tepkiler empatinin habercisi olarak nitelenebilecek tepkilerdir (Kahraman ve Akgün, 2008: 15). 18 ay civarında bebeklerin duygularının çeşitlenmesi, hafızalarının gelişmesi gibi özelliklerle bakıcılarının kendileriyle ilgilenirken ki duygularını doğru olarak algılayabilmeleri ve buna uygun tepki vermeleri gerçek empatik tepkiler olarak nitelenebilir (Poole, Miller ve Church: 2005). Empatik tepkiler yaşamın ilk dönemlerinde yüz mimikleri gibi daha çok sözel olmayan ifadelerle olmakta konuşmanın kazanılmasından itibaren giderek yerini sözel ifadelerle bırakır (Gülseren, 2001: 138-139). Okul öncesi dönemde özellikle Piaget'in gelişim kuramında belirttiği benmerkezci dönem özelliklerinden dolayı empatik tepkiler verilemeyeceği söylene de bu dönemdeki çocukların oyunlarında farklı duyguları seslerle, mimiklerle canlandırdığı, resimlerde farklı duyguları yansıttığı görülmektedir (Poole, Miller ve Church, 2005). Ayrıca bu dönemdeki çocukların arkadaşlarını üzgün olduklarında teskin etmeye, rahatlatmaya çalıştıkları (Kahraman ve Akgün, 2008: 15) göz önüne alındığında bu dönemde de empatik becerilerin varlığından söz edilebilir.

Sosyal bilişsel açıklamada ise empatinin gelişmesinde özellikle erken çocukluk ve ergenlik dönemindeki günlük etkileşimler, dayanışmalar ve kültürel aktarımın etkili olduğu vurgulanmaktadır (Goldstein ve Winner, 2012: 20).

2.1.3.3 Empati döngüsü

Empati, özellikle Rogers'in açıklamalarıyla "bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve ona iletmesi süreci" olarak tanımlandığında üç temel ögeden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Öncelikle kişi kendisini karşısındakinin yerine koymalı onun bakış açısıyla bakmalı kısacası onun fenomenolojik alanına girmelidir. Karşıdaki kişinin rolüne girip onun gibi düşünüp, onun gibi hissettikten sonra kişi bu rolden çıkıp tekrar kendisi olmalıdır ki empatik tepki sempatiye dönüşmesin. İkinci olarak empati kurulan kişinin duyguları tam ve doğru olarak anlaşılmalıdır. Son olarak da empatiyi kuran kişi kendisinde oluşan empatik anlayışı karşısındakine iletmelidir. Doğru olarak anlaşılacak duygu ve düşünceler eğer karşı tarafa aktarılmıyorsa empatik bir tepki oluşmuş değildir (Dökmen, 2002: 136-137).

Bireyin empatik çabası sonucu verilebilecek tepkiler ise empatik anlayışın düzeyini gösterir. Dökmen'e göre (2002: 152-153) empatik tepkiler üç temel basamakta sınıflandırılabilir. Bunlar;

Onlar basamağı: bu basamakta tepki veren bir kişi, karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez, bu soruna ilişkin olarak kendi duygu ve düşüncelerinden bahsetmez. Sorunu dinleyen kişi, sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki bu geri bildirim o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Örneğin, parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye “ayağını yorgana göre uzat” dersem, onlar basamağına uygun empatik tepki vermiş olunur.

Ben basamağı: bu basamakta empatik tepki veren kişi ben-merkezcidir, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir, kişiyi sorunlarıyla baş başa bırakır. Örneğin, dinlediği sorun karşısında “üzüldüm, aynı dert bende de var ” der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakır.

Sen basamağı: bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getiremez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklaşarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır.

Bu üç temel basamağa göre on alt basamak oluşturulmuştur.

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder: Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, birtakım genellemeler yapar, felsefi görüşlere, atasözlerine başvurabilir. Sorunu anlatan kişiyi toplumun değer yargıları açısından eleştirir.
2. Eleştiri: Dinleyen kişi, sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar.
3. Akıl verme: karşısındakilere akıl verir, ona ne yapması gerektiğini söyler.
4. Teşhis: Kendisine anlatılan soruna ya da sorunu anlatan kişiye teşhis koyar; Örneğin “sen bunu kendine fazla dert ediyorsun” der.
5. Bende de var: Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler.
6. Benim duygularım: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder; örneğin “üzüldüm” ya da “sevindim” der.
7. Destekleme: karşısındakilerin sözlerini tekrarlamadan onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.
8. Soruna eğilme: Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, konuya ilişkin sorular sorar.
9. Tekrarlama: Kendisine anlatılan sorunu, gerektiğinde sorunu anlatan kişinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetler; yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtması olur.
10. Derin duyguları anlama: Bu basamakta empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını ve onlara eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

Yukarıdaki basamaklardan; 1. basamak, Onlar Basamağına, 2 - 3 - 4 - 5 – 6. Basamaklar, Ben Basamağına, 7 - 8 - 9 - 10. basamaklar, Sen Basamağına ilişkindir.

Empatik tepkinin verilmiş olası empatik sürecin tamamlandığı anlamına gelmez. Empati kurulan kişi kendisiyle empati kurulduğunu anlar ve geri bildirimde bulunur. Eğer ifade edilen empatik tepkinin, empati kurulan kişinin duygu ve düşünceleriyle uyduğu anlaşılırsa empati döngüsü tamamlanmış olur (Gülseren, 2001: 136).

2.1.3.4 Empati ve zorbalık

Peterson'a (1973) göre empati iyi insan ilişkileri kurabilmenin en önemli unsurudur (Akt: Şahin ve Akbaba, 2010).

Empati yeteneği düşük olanlar duygularını ifade etmede ve iletişim kurmada yetersiz kalmaktadırlar. Bu sebeple başka insanlarla iletişim kurmayı gerektiren problemlerde başarısız olmaktadır (Durakoğlu ve Gökçearslan, 2010). Prososyal davranışlar sergileyen ve problem odaklı başa çıkma becerileri yüksek olan kişilerin daha empatik olduğu ve daha az fiziksel saldırganlık gösterdikleri anlaşılmaktadır (Carlo, Mestre, McGinley, Paula, Tur ve Sandman, 2012). Empati düzeyi düştükçe kişinin yaşadığı olumsuzluklarda çözüm odaklı düşünmek yerine kişi odaklı düşündüğü ve sorunu çözmekten daha çok ceza vermeye odaklandığı gözlenmektedir (Gault ve Sabini, 2000).

Empati üzerine yapılan araştırmalarda başkaları tarafından kabul edilme, işbirliği yapmaya ve başkalarına yardım etmeye eğilimli olma gibi özelliklerin empati becerisi yüksek olanlarda, düşük olanlara göre daha fazla olduğu bu sebeple empatik kişilerin daha iyi sosyal ilişkiler kurabildikleri bilinmektedir. Bu sebeple etkili iletişim kurmada empatik beceriler önemli bir etkiye sahiptir (Roberts ve Strayer, 1996).

Olumsuz duygu ve davranışların kaynağı bireyin ilişkilerdeki ihtiyaçlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirememesiyle ilişkilidir (Glasser, 1999b). Empati yeteneği yüksek bireylerin kendi davranışlarının nedenlerini daha iyi değerlendirdikleri ve bu şekilde daha bilinçli davranışlar sergiledikleri (Findlay, Girardi ve Coplan 2006) göz önüne alındığında empati becerisi yüksek olanlarda sosyal ilişkilerde yaşanan olumsuz davranışların daha az olacağı düşünülebilir. Nitekim empatik becerisi yüksek olanların sosyal yaşamdaki diğer bireylerle uyumlu ve arkadaşlarıyla işbirliğine daha fazla açık olduklarının, empati becerisi düştükçe, saldırgan ve anti sosyal davranışların arttığının ve ayrıca okul zorbalığı gözlenen öğrencilerle

yürütülen çalışmada empati becerisi kazanmanın zorbaca davranışları anlamlı ölçüde azalttığı gözlenmesi (Şahin ve Akbaba, 2010) bu düşünceyi destekler niteliktedir.

2.1.4 Öfke ve Saldırganlık

Öfkeyi "benliğe zarar verme olasılığı bulunan durumlar karşısında duyulan saldırganlık tepkisi" (Hançerlioğlu, 1997) ya da "engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb. gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu" (Budak, 2000) şeklinde tanımlamalar vardır. Bu tanımlamalar genellikle öfke duygusunu saldırganlıkla birlikte ele almaktadır. Öfke, zorbalık ve saldırganlık birbirinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Oysa öfke bazen saldırgan davranışlar olmadan yaşanabildiği gibi (pure anger), saldırgan davranışlar da sosyal veya kişisel amaçlarla öfke olmaksızın (instrumental aggression) gösterilebilmektedir (Toestad, 1990). Bu sebeple öfke ve saldırganlık birbirinden ayrı biçimde ele alınması gereken durumlardır.

Öfke, bireyin karşılayamadığı beklentiler, beklentisinin aksine gerçekleşen sonuçlar veya doyuramadığı güdü ve istekler karşısında yaşadığı evrensel bir duygudur (Albayrak ve Kutlu, 2009; Soykan, 2003). Gazda'ya (1995) göre bir davranışın etkisiyle veya bir davranışa sebep olacak şekilde oluşabilen öfke aslında ikincil bir duygudur. Buna göre korku, kaygı, üzüntü gibi duygusal durumların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Akt: Özmen, 2006).

2.1.4.1 Öfkenin nedenleri

Deffenbacher'e (1999) göre öfkenin ortaya çıkışına sebep olan durumlar üç kategoride ele alınabilir. Bu durumlar şu şekilde açıklanabilir;

1. Dış olaylar: öfke bazen bir amaca ulaşmanın önlenmesi sonucu ortaya çıkabilir (örneğin trafiğin yavaş gitmesi veya uzun süre beklemek zorunda kalmak), bazı durumlarda ise başka birisinin davranışları sonucu oluşur (örneğin rahatsız edici eleştiriye maruz kalmak), bir nesnenin de öfkeye sebep olduğu görülebilir (mesela bilgisayarın ya da arabanın çalışmaması) ya da bireyin kendi davranışı ya da bir özelliği kişiyi öfkeli edebilir (Bir toplantının veya önemli bir tarihin unutulması).

2. Dış uyarıcıların bireyde oluşturduğu çağrışımlar ve imgeler: öfke duygusu bazı durumlarda bireyin geçmişindeki bazı olayları anımsatması veya bazı imgeleri canlandırması sonucu meydana gelebilir. Bunlar bazı durumlarda travmatik yaşantılar olabilir. Örneğin trafik kazası geçirmiş ve kardeşini kaybetmiş birisinin trafikte kendisini sıkıştıran bir araç nedeniyle yoğun öfke yaşaması ya da bir kadının babasının annesini aldatması sonucu boşanmalarını hatırlattığı için kocasının başka bir kadınla konuştuğunu gördüğünde aşırı öfkelenmesi gibi durumlar bu kategoride ele alınabilir.
3. İçsel uyarıcılar: öfke bazen bireyin kendi düşünceleri veya duygularından kaynaklanabilir. Örneğin boşandığı eşi ile yaşadıkları aklına gelen bir kişi öfke yaşayabilir. Bazı durumlarda da öfke başka duyguların tetiklemesiyle oluşabilir. Başka birisi tarafından incitilmek, reddedilmek kaygısı gibi duyguların etkisiyle öfke yaşayabilir.

2.1.4.2 Öfke ifade biçimleri

Öfke farklı şekillerde ifade edilebilen bir duygudur. Öfke kişiden kişiye farklı şekillerde ortaya çıkar. Öfke içe vurumu, öfke dışa vurumu ve öfke kontrolü olarak üç şekilde ele alınabilir (Albayrak ve Kutlu, 2009).

Öfkenin söz ya da eylemlerle bir kişiye veya nesneye yönelmesi durumu öfke dışa vurumu, öfkenin ifade edilmediği, baskılandığı ve içte tutulduğu durumlar öfke içe vurumu (Gleiberman, Greenwood, Luke, Delgado ve Weder, 2008; Stewart, Levin-Silton, Sass, Heller ve Miller, 2008) öfkenin proaktif bir şekilde azaltılmaya çalışıldığı ve pozitif başa çıkma stratejilerinin kullanıldığı durumlar ise öfke kontrol olarak nitelenebilir (Burney, 2006; Kassinove, Roth, Owens ve Fuller, 2002).

Öfke ifade biçimlerinin bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı ile yakın ilişkisi olduğu bilinmektedir. Örneğin içe yönelik öfke yaşayanlarda kalp veya tansiyonla ilgili problemler yaşandığı gibi depresyon ile de ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Öfke dışa vurumunun ise narsisim, düşük benlik saygısı, uyuşturucu bağımlılığı, dürtüsellik ve anksiyete gibi durumlarla ilişkili olduğu anlaşılmıştır (Stewart ve diğerleri, 2008).

2.1.4.3 Öfke türleri

Spielberger ve arkadaşları (1983, 1988, 1995) durumluk ve sürekli kişilik teorisini öfke duygusuna adapte ederek öfkeyi de durumluk ve sürekli olmak üzere iki şekilde ele almıştır (akt: Deffenbacher ve diğerleri, 1996).

2.1.4.3.1 Durumluk öfke

Durumluk öfke geçici bir duygusal-fizyolojik durum olarak tanımlanabilen öznel duygu ve fizyolojik aktivasyonu ifade eder. Durumluk öfke bir süre boyunca yaşanır ve düşük yoğunlukta olduğunda sıkıntı, irritasyon ve hayal kırıklığı gibi şekillerde kendini gösterirken yüksek olduğu durumlarda ise hiddet, galeyan ve köpürme şeklinde kendini gösterir. Durumluk öfke psikolojik uyarılma ve fizyolojik değişiklikler ile ortaya çıkar. Yüz ve kasların gerginliği ve yüksek adrenalin gibi hormonal düzeyde değişiklikler gözlenir. Durumluk öfke hızlı ve yoğun olarak ortaya çıkan, kısa süreli duygusal ve fizyolojik yapının dalgalanması şeklinde de açıklanabilir (Deffenbacher ve diğerleri, 1996).

2.1.4.3.2 Sürekli öfke

Öfke duygusu kendiliğinden ve çoğu zaman belirli bir nedeni olmadan ortaya çıkar (Özmen, 2004). Deffenbacher ve diğerlerine (1996) göre sürekli öfke, öfkelenmeye meyilli veya öfke yaşamaya eğiliminin bir kararlı kişilik boyutu anlamına gelir. Sürekli öfke yaşayan bireylerin öfke deneyimleri daha sık ve yoğun olarak yaşanmaktadır. Sürekli öfke şu beş genel özelliklerle kendini göstermektedir;

1. Kolay, çabuk ve sık öfkelenme
2. Öfkeye sebep olabilecek günlük yaşantılarda bile daha yoğun öfke yaşama
3. Öfke duygusuyla başa çıkma ve kendini ifade etmede daha başarısız olma
Genellikle öfkeyi yaşama, yansıtma ve olumsuz davranışlar gösterme eğiliminde olma ve daha az yapıcı davranış sergileme
4. Öfkenin daha sık ve yoğun yaşanması ve daha az yapıcı olmadan dolayı öfkeyle ilintili olumsuz sonuçları (örneğin sosyal ve aile ilişkileriyle veya fiziksel ve psikolojik sağlıkla ilgili problemler) daha fazla yaşama
5. Öfke duygusuyla zıt olan duygusal durumları daha az yaşama

2.1.5 Saldırganlık

Saldırganlık bir başka kişi veya nesneye yönelik rahatsızlık verici her türlü davranış olarak tanımlanabilir (Özmen, 2004). Ancak saldırganlığın bu şekilde tanımlanması oldukça yetersizdir. Çünkü örneğin bir doktorun hastasını tedavi sırasında ona rahatsızlık hatta acı verecek davranışları saldırganlık olarak nitelendirilemez. Bu sebeple saldırganlık tanımları niyet ögesini ekleyerek yapıldığında daha doğru olmaktadır. Rahatsızlık veren ve incitici davranışlar ancak rahatsızlık verme ve incitme niyetiyle yapılırsa saldırganlık olarak nitelendirilebilir (Ünlü, 2004). Bu açıdan saldırganlık birbiriyle ortak özellikler taşımakla birlikte “bir kişiye niyetli olarak zarar vermek ya da onu incitmek (Feldman, 1998)”, “diğerini incitme niyetiyle yapılan eylemler ve söylenilen sözler (Brewer ve Crano, 1994)”. “fiziksel ya da psikolojik acıya yol açmayı amaçlayan niyetli davranış (Aronson, Wilson ve Akert, 1999)” olarak üç şekilde ele alınabilir (Akt:Ünlü, 2004). Bu tanımlardan yola çıkarak saldırganlık “herhangi bir şekilde gerçekleşen ve bir başkasına zarar verme ve incitme amacıyla yapılan davranışlar” (Baron ve Richardson, 2004) olarak tanımlanabilir.

2.1.5.1 Saldırganlığın görünüşleri

Saldırganlık birçok farklı şekilde sınıflandırılabilen bir durumdur. Fiziksel olabileceği gibi psikolojik veya sözel şekilde olabilen (Dubuhlela ve Surujlal, 2012) ya da fiziksel bir şiddetin uygulandığı aktif şekilde olabileceği gibi hiçbir eylemde bulunmadan zarar vermeye çalışıldığı pasif şekilde de olabilir (Ünlü, 2004). Saldırganlığın görünüşleri farklı özelliklerine göre şu şekilde sınıflandırılabilir;

Açık ve gizli saldırganlık: Açık saldırganlık fiziksel olarak, aleni, silah ya da zarar verici bir aracın kullanılabildiği, zorbalık ve düşmanlık içeren davranışlar olarak kendini gösterir. Gizli saldırganlık ise aleni olmayan bazen sinsi bir şekilde gerçekleşen durumlardır. Birinin eşyasını çalma veya zarar verme veya anne babayı üzme için okuldan veya evden kaçma gibi davranışlardır (Connor, 2004).

Reaktif ve proaktif saldırganlık: Reaktif saldırganlık, öfke, hayal kırıklığı veya korku yaşatan tehlike, tehdit veya provakatif durumlar karşısında ortaya çıkar. Reaktif saldırganlık gösteren kişiler çabuk öfkelenen, suçlama, tehdit, ayıplanma gibi durumlarda kavga etmeye eğilimli kişilerdir. Proaktif saldırganlık ise daha çok

planlanmış ve tasarlanmış şekilde gözlenir. Kişinin hoşlanmadığı kişilere karşı fiziksel güç kullanma veya fiziksel güç kullanma tehdidinde bulunması şeklinde, bazı durumlarda da zorba davranışlarla gözlenen saldırganlıktır. Saldırganlığın istenen sonuçlara ulaşmak için araç olarak kullanıldığı durumdur (Connor, 2004; Malcolm, 2007).

Düşmanca ve araçsal saldırganlık: Araçsal saldırganlık ile düşmanca saldırganlık saldırganlığın nedenine göre ayrılır. Düşmanca saldırganlık temel amacı düşmanca duygular beslenen kişiye zarar vermek olan saldırganlıktır (Baron ve Richardson, 2004; Connor, 2004; Özmen, 2006; Ünlü, 2004). Çoğunlukla sosyal uyumsuzluk ve ağır psikopatoloji durumları içeren saldırganlık türüdür. Paranoid eğilimler de düşmanlık boyutunda gözlenen durumdur. Düşmanlık boyutunda kişi karşısındakinin duygularını dikkate almaksızın ona zarar verme planları içersindedir (Eroğlu, 2009). Burada saldırganca davranışın bireye somut bir faydası yoktur ya da çok azdır (Connor, 2004). Araçsal saldırganlık ise değerli olarak algılanan bir sonuca ulaşmak için gösterilen saldırganlıktır (Dubuhlela ve Surujlal, 2012; Ünlü, 2004).

Yağmacı/yırtıcı (predatory) ve duygusal (afektif) saldırganlık: Yağmacı/yırtıcı saldırganlık planlı şekilde gerçekleşen, bireyin saldırganlık esnasında davranışlarının kontrolünü kaybetmediği, kendisine zarar vermeme konusunda dikkatli, daha çok gizli bir saldırganlığı içeren ve eşyaya zarar verme yada çalma gibi şekillerde gözlenen saldırganlıktır. Duygusal saldırganlık ise saldırganlık esnasında kontrolün kaybedildiği, kendisine veya kendi eşyasına zarar verdiği, genellikle bir amacı olmayan ve plansız şekilde ortaya çıkan saldırganlıktır (Connor, 2004).

Saldırganlığa ilişkin farklı bir sınıflama ise şu şekildedir (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010; Eroğlu, 2009):

Fiziksel ve sözel saldırganlık: Fiziksel saldırganlık maddi bir zarar verme dürtülerinin yoğun olduğu, antisosyal eğilimleri barındıran saldırganlık türüdür. Vurmak, çekiştirmek, ısırarak, öldürmek gibi davranışlardır. Özellikle sorun yaşanan kişilere yönelik olarak fiziksel şiddet içeren davranışlarla kendini gösterir. Çoğu zaman fiziksel şiddet bir sorun çözme biçimi olarak algılanmaktadır. Sözel saldırganlık ise kavga etme ve düşmanca konuşmaları barındıran saldırganlık türüdür. Bireyin özellikle haksız olduğunu düşündüğü durumlarda ya da kendisini

köşeye sıkışmış hissettiğinde yaşadığı tartışma eğilimi olarak ortaya çıkar. Karşısındaki kişiyi üzme, incitme amacıyla yapılır.

Aktif ve pasif saldırganlık: Aktif saldırganlık amaca yönelik saldırganlıktır. Burada kişinin amacı karşısındaki kişinin zarar vermektir. Pasif saldırganlık ise karşısındaki kişide bir tahribat oluşturmaktan daha çok onun bir şeye ulaşmasını engelleme şeklinde ortaya çıkar.

Doğrudan ve dolaylı saldırganlık: Doğrudan saldırganlık kışkırtmaya veya zarar vermeyi amaçlayan davranışların karşısındaki kişiye direkt olarak gösterildiği saldırganlıktır. Dolaylı saldırganlık bireyin karşısındaki kişiyle doğrudan yüzleşmekten kaçındığı durumlarda zarar verenin kim olduğunun belli olmadığı dolambaçlı yolların kullanıldığı saldırganlıktır.

2.1.5.2 Saldırganlığın kökenleri

Saldırganlığın kökenini açıklayan görüşler saldırganlığı biyolojik, içgüdüsel ve doğuştan gelen yapıyla açıklayan görüşler ile sosyal öğrenmecî görüşler olarak ayrılabilir. Psikodinamik ve etolojik kuram saldırganlığı insan doğasının bir özelliği olarak ele almışlardır. Freud saldırganlığı doğuştan gelen yıkıcı dürtülerle açıklamaktadır. Buna göre insan doğuştan yaşam ve ölüm gibi iki temel güdüyle doğmaktadır. Ölüm güdüsü bireyden dışa yönelerek saldırgan davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır (Ünlü, 2004). Özellikle etolojik kuram saldırganlığın hayatta kalma güdüsünün bir sonucu olarak canlılarda doğuştan gelen bir özellik olduğunu savunurlar (Eroğlu, 2009).

Sosyal öğrenme kuramına göre ise saldırganlık model alınarak kazanılan bir durumdur. Buna göre saldırganlık bireyin iç özelliklerinin değil çevresel faktörlerin sonucudur (Eroğlu, 2009; Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007; Ünlü, 2004). Bireyin yaşam deneyimleri, modellemeleri, saldırganca davranışların pekiştirilmesi saldırganlığın bir davranış kalıbı olarak çevredekilerde gözlenmesi sonucu bu davranışlar bireyde sonradan kazanılır. Buna göre saldırganlık doğuştan gelen bir davranış özelliği değil toplumsallaşmanın sonucu olarak ortaya çıkan bir sonuçtur. Bu bakımdan saldırganlık içsel faktörlerle değil dışsal faktörlerle açıklanabilir (Eroğlu, 2009).

2.1.6 Çatışma

Çatışma konusunda birbiriyle farklılaşan birçok tanım bulunmakla birlikte genel olarak “geçimsizliği, uyuşmazlığı ve ahenksizliği” anlatmak için kullanılan bir kavramdır. Kiřiler arası ilişkilerde taraflardan birinin amacına ulaşmasına diğer tarafın engel olduğunu dūřundūđı ve aynı kaynakların farklı amaçları olan kişiler tarafından kullanmaya çalışılmasıyla ortaya çıkan mūcadele olarak tanımlanabilir. Birbiriyle ilişki içinde bulunan insanların hedeflerine ulaşmada birbirlerine mūdahale ve uyuşmazlıklar sonucu birbirine karşı olumsuz tepkiler oluşmasıdır (Basım, etin ve Meydan, 2009). Çatışma iletişim sūrecinde tarafların isteklerinin uyuşmaması sonucu ortaya çıkan anlaşmazlıktır (Polat, 2006). Bařka bir tanımda ise taraflar arasında ilgilerin, değerlerin, amaç ve hedeflerin veya dūřūncelerin uyuşmaması olarak ele alınmıştır (Pınar, 2006).

Çatışmayı ele alan tanımların çoğu tarafların amaçlarının, kararlarının, seçimlerinin birbiriyle uyuşmaması sonucu yaşanan karşıkarşıya gelme durumunu vurgulamaktadır (Williams, 2011).

2.1.6.1 atışmanın nedenleri

Çatışma nedenlerinin temelinde kişinin temel psikolojik ihtiyaçlarının giderilmemesi, paylaşılmak istenen kaynakların sınırlı olması ve değer yargılarının farklı olması bulunmaktadır (Arslan, 2005).

Karip (akt:Tūrnūklū, 2007) tarafından yapılan sınıflamada çatıřma nedenleri geçmiř dūnemde yařanan çatıřmalar ve çevreden kaynaklanan durumlar olarak ayrılmaktadır. Çevreden kaynaklanan nedenler olarak kaynakların paylařımı ile ilgili sorunlar, bađımsız olma isteđi ve farklı amaçlara sahip olma belirtilmektedir. Bu evresel nedenler geçmiřte yařanan çatıřma deneyimleri ile birleřtiđinde bir çatıřma potansiyeli oluřmakta veya somut bir çatıřma ortaya çıkabilmektedir.

Dōkmen’e (2002) gōre çatışmayı başlatan nedenler biliş yapılarının, algılama biçimlerinin, duyguların ve bilindış ihtiyaçların farklı olması, iletişim becerilerindeki eksiklikler, farklı rollere sahip olma, kūltūrel farklılıklar ve iletişim sūrecinde gōnderilen mesajın niteliği olarak ele alınabilir.

2.1.6.2 Çatışma sınıflaması

Williams, (2011) çatışmayı düzeyleri bakımından sınıflandırmıştır. Buna göre çatışma beş aşamalı bir şekilde ele alınır. Gizli çatışma, fark edilen çatışma, algılanan/hissedilen çatışma, açığa çıkan çatışma ve çatışma sonrası. Gizli çatışma çatışma potansiyelini ve eğilimini ifade eden bir durumdur. Fark edilen çatışma bilişsel anlamda çatışmanın farkına varıldığı, hissedilen çatışma ise duygusal anlamda etkilerinin olduğu çatışmayı açıklamaktadır. Açığa çıkan çatışma ise çatışmanın bilişsel ve duygusal boyuttan çıkıp açıkça davranışa döküldüğü durumu ifade ederken, çatışma sonrası çatışmanın açıkça ortaya konulduktan sonraki sonuçlarını belirtir.

Harary ise aslında bir matematik teorisi olan Graft teorisinden yola çıkarak kişiler arası çatışmaları sekiz farklı şekilde açıklamıştır. Graft analizine göre iletişim çatışmaları şöyle sıralanabilir (Dökmen, 2002):

Aktif çatışma: Birbirinden hoşlanmayan kişilerin birbirlerine öfkelenedikleri durumda bu çatışma biçimi oluşur. Aktif çatışmada bireyin karşısındakini dikkate almadan ve anlama çabası taşımadan sadece eleştirmeye ve kavgaya odaklanması söz konusudur.

Aktif çatışmaya bazı durumlarda bireylerin birbirleriyle ilgili olumsuz geçmiş yaşantıları sebep olabilir. Bu durumda kişi geçmişin intikamını sonraki olaylarda almaya çalışmakta ve çoğu zaman ilgisiz olayları bahane ederek geçmişin acısını çıkarmaya çalışmaktadır. Bazı durumlarda ise aktif çatışmanın görünür bir sebebi yoktur. Bazen insanlar karşısındaki insandan olumsuz elektrik aldığı gibi şeyler ifade ederler. Bu durumda insanlar karşısındaki insandan hoşlanmadığını önce sözsüz iletişim araçlarıyla ifade ederler. Bu gibi sözsüz iletişimle verilen olumsuz mesajlar daha sonra hoşlanmamanın gerekçesini de oluşturur. Aktif çatışmanın görünür bir sebebi yoksa büyük olasılıkla karşıdaki kişide hoşlanılmayan durum aslında kişinin kendisiyle ilgilidir. Kişi bir savunma mekanizması olan yansıtmayı kullanarak kendisindeki istemediği özelliği çatışma yaşadığı kişiye yansıtıyordur.

Pasif çatışma: İnsanların kavga etmeleri bir çatışma olduğu gibi birbirleriyle iletişimi kesmeleri de bir çatışmadır. Küs olmak veya çekinmek gibi sebeplerle iletişimin kesilmesi durumları pasif çatışma olarak nitelenir. Birbiriyle konuşmama, aynı ortamda bulunmaktan kaçınma şeklinde ortaya çıkabilir. Bazı durumlarda pasif

çatışma pasif saldırganlığa dönüşebilir. Susarak öfkelenilmeye çalışma, inat olsun diye söylediğini yapmama veya çatışma yaşadığı kişiye faydası olacağını düşündüğü bir eylemden vazgeçme gibi davranışlar pasif saldırganlık davranışlarıdır.

Varoluş çatışması: Tarafların mesajlarının karşı taraf tarafından yanlış anlaşılması veya ilgisi olmayan geribildirimlerde bulunulması varoluş çatışması ile ilgilidir. Varoluş çatışmasında taraflar karşısındaki ile değil kendi varoluşuyla ilgilenmekte bu sebeple mesajlar yerine ulaşmamaktadır. Varoluş çatışması yaşayan insanlar arasında sık sık yanlış anlamalar olur. Bu durum erken çocukluk döneminde görülen egosantrik konuşmaya benzemektedir. Karşı tarafın söyledikleri kişinin kendi varoluşuna uygun bir şekilde algılanmaktadır.

Bazı durumlarda varoluş çatışması bireyin içinde yaşadığı kültürden kaynaklanır. Eğer açık iletişim ortamının olmadığı bir ortam varsa, iletişim bir takım semboller, ritüeller, imalarla yürütülüyorsa bireyler sıklıkla kendisine gelen mesajı kendi algı dünyasına göre yorumlayacaktır. Bu durum ise yanlış anlamalara ve varoluş çatışmasına neden olacaktır.

Tümden reddetme: Bireyin kendisine gelen mesajı kabul etmeyerek tümüyle karşı çıkıyor ve mesajın hiçbir yönüne katılmıyorsa tümden reddetme çatışması yaşanmaktadır. Örneğin kişinin kendisine yapılan eleştiriye bütün yönleriyle karşı çıkması ve kabul etmemesi bu türden bir çatışmadır. Tümden reddetme çatışmasında kişi çok çabuk genellemeler yapmakta, eksik tümdengelimsel çıkarımda bulunmaktadır. Bu bakımdan gelen bir mesaj üzerine ayrıntılı olarak düşünmek yerine toptancı bir düşünceyle mesajı değerlendirmektedir. Ayrıca bu çatışma durumunda kişi kendi düşüncelerinin, kendi doğrularının, kendi çözümlerinin en geçerli ve doğru çözümler olduğunu düşünür.

Önyargılı çatışma: Önyargılı çatışma sıklıkla tümden reddetme çatışmasıyla birlikte sergilenir. Bu çatışmada kişi bir konuda konuşmaya veya tartışmaya başlamadan önce belirli önyargıları vardır ve tartışmayı bu ön yargılarına göre yürütür. Karşı tarafın söyledikleri kişinin düşüncelerini pek etkilemez ve kişi önyargılarını savunmaya devam eder. Bu çatışmada kişi genellikle düşüncelerinin geçerliliğini test etmeyi istemez. Bu sebeple gelen yeni bilgilere karşı kendisini kapatmıştır. Bazı durumlarda karşısındaki kişiyi dinlemediği halde söyledikleri hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünürler.

Yoğunluk çatışması: Yoğunluk çatışmasında kişilerin bir konu hakkındaki düşünceleri arasında benzerlik vardır. Örneğin bir futbolcu hakkında bir kişi “çok yetenekli” derken diğeri “yetenekli ama o kadar da değil” diyorsa yoğunluk çatışması yaşanmaktadır.

Kısmi algılama çatışması: Kişinin kendisine gelen mesajların bir kısmını algılaması durumu bu tür çatışmayı oluşturur. Örneğin bir çocuğa annesinin “dersini bitirirsen bilgisayar oynayabilirsin” dediğinde çocuğun sadece “bilgisayar oynayabilirsin” kısmını algılaması, anne ile çocuk arasında kısmi algılama çatışmasını başlatabilir.

Alıkoyma çatışması: Alıkoyma çatışmasında birey kendisinde olan bilgiyi başkasına aktarmada sorun yaşamaktadır. Örneğin başka birisinden kendisine gelen bir mesajı doğru olarak algıladığı halde bunu bir başkasına doğru aktarmada sorun yaşıyorsa ya da okuduğu bir yazıyı doğru olarak algıladığı halde bunu doğru olarak anlatamıyorsa alıkoyma çatışması yaşamaktadır. Bu çatışma bazı durumlarda varoluş çatışmasıyla birleşir. Örneğin bir öğrenci dersi öğrenmiştir fakat sınavda bilgileri tam olarak kâğıda aktarmaz ve buna gerekçe olarak da öğretmenine “ben sizin bu yazdıklarımın konuyu bildiğimi anlarsınız diye düşünmüştüm” diyorsa hem alıkoyma, hem de varoluş çatışması yaşamaktadır.

2.1.6.3 Okullarda çatışma

Okullarda gözlenen çatışma türleriyle ilgili sınıflamada ise konu daha farklı bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre öğrenci çatışmalarının türleri hakaret ve küfür etme, kavga etme, lakap takma, kıskançlık ve çekememezlik, birbirlerini şikayet etme, birbirinin eşyasını izin almadan kullanma, rahatsız edici el şakası, alay etme, kız ve erkek çatışmaları, derse odaklanmayı engelleme, yer paylaşımı olarak sıralanabilir (Türnüklü ve Şahin, 2002).

Türnüklü (2007), okullardaki çatışmaların nedenleri olarak, fiziksel ve sözel şiddet, kişilikle ilgili özellikler, olumsuz duygulara sahip olma, ahlaki problemler, akran ilişkileri, okulla ilgili problemler, aile ilişkileri ve entelektüel fikir uyuşmazlıkları gibi özellikleri belirtmektedir.

2.1.6.4 Kişinin çatışma karşısındaki tepkileri

Bireyleri çatışma karşısında kaçınma, rekabete ya da işbirliğine yönelme, uzlaşmaya çalışma ve duruma uyum sağlamaya çalışma gibi stratejilerden birine yönelir. Bu stratejilerden kaçınma, bireyin çatışma sırasında geri çekilmesi, ortamı terk etmesi, çatışma konularını gündeme getirmemesi ve susması gibi davranışları ifade eder. Uyum sağlama ise çatışmayı ertelemeyerek ve büyütmeden bir eski hali sürdürme eğilimine girme şeklinde ifade edilebilir. İşbirliği stratejisinde ise kişi çatışma yaşadığı kişinin ve kendisinin ihtiyaç ve isteklerini birlikte düşünerek iki tarafında kazançlı çıkacağı bir çözüm bulmaya çalışır (Karahana, 2005).

2.1.7 Benlik Saygısı

Özellikle ergenlik döneminden itibaren birey yeni değerler ve ilgiler kazandıkça kişisel bir kimlik duygusu büyür ve değişir. Bireyin kendilerinin kim olduğuna ilişkin fikirleri onların kişilik ve sosyal gelişimlerinin belirleyicisi olur. Kişisel kimlik veya benlik kimliği ya da kısaca benlik diyebileceğimiz bu özellik kendimizi nasıl tanımladığımızı, değerlerimizi, hedeflerimizi, algılarımızı, motivasyonumuzu, ilgilerimizi içine alır. Benlik saygısı ise kişinin bu özelliklerine verdiği değeri ifade eder. Bu anlamda benlik saygısı, kendimizi ne kadar sevdiğimiz, kendi değerimizi, önemimizi, özelliklerimizi ne kadar olumlu veya olumsuz bulduğumuzla ilgilidir (Plotnik, 2009).

Benlik saygısı ilk olarak bireyin kendisini kabul etmeyle ilgili bir kavramdır. Kendisine yönelik bireysel inancını, yeteneklerini, farklılıklarını, değerini kabul etmesini ifade eder. Kısaca kişinin kendisine yönelik tutumuna karşılık gelen bir kavramdır. İkinci olarak benlik saygısı, bireyin farklı alanlardaki yaşantılarından ya da yaş, cinsiyet ve farklı rollerinin getirdiği deneyimlerinden yola çıkarak elde ettiği kendine yönelik saygısının karşılığıdır. Örneğin bireyin bir sporcu, öğrenci, müzisyen veya bir meslek mensubu olarak deneyimlerinin sonucu kendisine yönelik değerlendirmeleri bu kapsamda değerlendirilir (Coopersmith, 1967).

Benlik saygısı bireyin kendisine yönelik eleştirel tutumuyla da ilgili bir durumdur. Bireyin kendi deneyimlerini, performansını, kapasitesini, kişilik özelliklerini ve toplumsal değerini değerlendirmesi sonucu ulaştığı bir öz tutumu ifade etmektedir (Coopersmith, 1967).

Benlik saygısı bireyin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramını kabul etmesi ve olumlu olarak algılamasıdır (Erözkan, 2011). Başka bir deyişle bireyin benliğini beğenme derecesi ve benliğin değerlendirilebilir yanısıdır (Kulaksızoğlu, 2001).

2.1.7.1 Benlik saygısının etkileri

Yüksek benlik saygısı, neşeli ve mutlu olmak, sağlıklı sosyal ilişkilere sahip olmak, kişisel uyumun artması gibi olumlu etkilere neden olmakla beraber, düşük benlik saygısının depresyon, kaygı, anti sosyal davranışlar ve zayıf kişisel uyum gibi olumsuz etkileri bilinmektedir. Benlik saygısı bu etkilerinden dolayı psikolojide en çok araştırılan konuların başında gelir (Plotnik, 2009).

Bireyin kişiler arası ilişkilerinde toleranslı oluşu, grup etkileşimine açık oluşu, bağımsız davranabilmesi, kaygı ve depresyon gibi sorunları daha az yaşaması, mücadeleye açık ve başarı güdüsünün yüksek oluşu gibi özelliklerin benlik saygısı ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Yavuzer, 1993). Benlik saygısı yüksek olan kişilerin kendisi hakkındaki değerlendirmeleri olumludur ve kendisini yetersiz gördüğü alanlarda gelişme arzusu ve eğilimindedir. Düşük benlik saygısına sahip bireyler ise mücadeleden çekinen, kendine güveni zayıf, sosyal ilişkilerinde bağımlı yada otoriter ve kontrolcü, yenilikten kaçınan kişilerdir (Pope ve Suzan, 1988).

Olumlu bir benlik saygısı bireyin daha girişimci, güvenli ve atak olmasını sağlar. Düşük benlik saygısında ise eleştirilme korkusu, sosyal fobi ve bunun sonucu olarak da iletişimde problemler ve bazı psikolojik problemler beraberinde gelebilmektedir. Psikolojik problemlere büyük oranda düşük benlik saygısı da eşlik etmektedir (Hamarta ve Demirtaş, 2009).

Benlik saygısının düşük oluşu sosyal ilişkilerde tehdit algısının yüksek oluşu, bozuk sosyal ilişkiler, tartışmalara katılmaktan kaçınma ve düşük psikolojik ve fizyolojik iyi olma gibi sonuçları da beraberinde getirmektedir. Bunun sonucu olarak düşük benlik saygısı sosyal kaygıyı beraberinde getiren bir durumdur (Erözkan, 2011).

Bireyin potansiyeline olan inancını etkileyen bir durum olmasından dolayı yüksek benlik saygısına sahip olanlar potansiyelini gerçekleştirmeye ve başarılı ilişkiler oluşturmaya da daha eğilimli olmaktadır (Uşaklı, 2006).

Benlik saygısı düşük olanlar kendi yeteneklerine çok az değer verirler ve genellikle başarılarını görmezden gelirler. Başaramayacaklarına veya yeteneksiz olduklarına ilişkin düşünceler onları karşılaştıkları problemleri aşmaya yönelik çaba ve denemelerini azalttığı için akademik ve sosyal yönlerden de başarısız olurlar. Düşük benlik saygısına sahip biri kendisinin yeterli olduğunu söyleyenlerden daha fazla bunun aksini söyleyenleri dikkate alacaktır (Plummer, 2001, akt: Uşaklı, 2006).

2.1.7.2 Benlik saygısının gelişimi

Benlik saygısının gelişmesinde iki temel durumun etkili olduğu söylenebilir. Birincisi bireyin sevildiğini, yani kabul edildiğini, değer verildiğini ve hatta popüler bulunduğunu hissetmesi ve ikinci olarak da bireyin kendini güçlü yani çalışkan, yetenekli veya zeki olarak algılamasıdır (Uşaklı, 2006).

Benlik saygısının sağlıklı gelişimi çevrenin birey hakkındaki olumlu değerlendirmelerine de bağlıdır. Bununla birlikte mükemmeliyetçilik ve onaylanma ihtiyacı benlik saygısının önemli yordayıcıları arasındadır. Bireyin çevresi tarafından sürekli kabul görme ve onaylanma ihtiyacı ve bu çabaya yönelik mükemmeliyetçi düşünme tarzı olumlu benlik saygısının oluşmasına engel teşkil etmektedir (Hamarta ve Demirtaş, 2009).

Benlik saygısının gelişiminde bireyin erken çocukluktan itibaren gelişimsel yaşantıları önemlidir. İlk çocukluk döneminde özerklik ve girişimcilik talepleri desteklenen çocuklar kendi yeterlilikleri ve farklı olma istekleri hakkında daha olumlu algılara sahip olacaklardır. Temel kişilik özelliklerinin olduğu bu dönemler benlik saygısının gelişimi için de önemlidir. Bununla birlikte 12-13 yaşlarının benlik saygısının kazanılmasında önemli olduğu anlaşılmıştır. Kişinin kimlik gelişiminin hızlandığı, kendisini başkaları ile kıyaslayarak “ben kimim” sorusuna cevap aradığı dönem olan erinlik dönemi benlik saygısının oluşumunda etkilidir (Aydın, 1997)

Benlik saygısı daha çok ergenlikle birlikte stabil hale gelmeye başlar. Çocukluk döneminde benlik saygısı sabit değil değişkendir. Ergenlik döneminde oturmaya başlar ve yetişkinlikte oldukça sabit hale gelir. Ergenlerdeki benlik saygısının oluşmasında fiziksel çekicilik, akranları tarafından kabul edilme, sosyal destek, akademik başarı gibi faktörler etkilidir. Erkeklerin kızlara göre daha yüksek benlik saygısı geliştirmeye eğilimli olduğu söylenebilir. Kızların özellikle kendilerini ifade

edebilme becerisine sahip olmayla benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır (Plotnik, 2009).

Ergenlik dönemindeki ilişkiler bireyin benlik saygısı üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle ön ergenlik döneminin hem bireyin özgüven ve özesaygısı hem de sosyal ilişkileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Sayıl, Uçanok ve Güre, 2002). Sullivan (akt: Burger, 2006) Ön ergenlik olarak nitelenen 9-12 yaşları arasında bireyin arkadaşları ile yakın ilişki kurma ihtiyacının yeterince karşılanması bireyde değerli olma ve kabul edilmişlik duygusunun oluşmasını sağlar. Erken ergenlik döneminde ise bireyin fiziksel görünümü ve cinsel çekiciliğine ilişkin algıları benlik saygısı üzerinde belirleyici bir faktördür. Bu dönemde yakın ilişki kurduğu kişilerden fiziksel özellikleri ile ilgili gelen olumsuz mesajlar bireyin benlik saygısı üzerinde olumsuz etkiye sahiptir.

2.1.7.3 Benlik saygısı ve zorbalık

Benlik saygısı bireyin özgüvenini, kendini farklı bir biçimde ifade etmesini, başkalarının benlik sınırlarını bilmesi ve kabul etmesini ve bu şekilde başkasının sınırlarını aşmadan kendini savunma becerisini etkileyen bir özelliktir. Bu çerçevede benlik saygısı yüksek olan bireylerin daha az zorbaca davranışlara maruz kaldıkları daha az zorbaca davranışlar gösterdikleri anlaşılmaktadır (Kandemir ve Özbay, 2009). Bununla birlikte ergenlikte benlik saygısının zorbaca davranışları engellemesi veya desteklemesinin okul iklimiyle ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar da vardır. Buna göre destekleyici okul ikliminin yüksek olduğu okullarda bulunan kişilerde yüksek benlik saygısı zorbaca davranışları azaltırken, destekleyici okul ikliminin düşük olduğu okullarda ise benlik saygısı ile zorbalık arasında pozitif yönde ilişki ortaya çıkmaktadır (Gendron, Williams ve Guerra, 2011).

Zorbaca davranışların mağdurları üzerinde yapılan bir araştırmada bu kişilerin yaşama uyum konusunda daha düşük bir iyimserliğe ve benlik saygısına sahip oldukları anlaşılmaktadır (Blood ve diğerleri, 2011). Benlik saygısı, özgüven ve zorbalık ilişkisiyle ilgili yapılan başka bir araştırmada da (Tilindienė, Rastauskienė, Gaižauskienė ve Stupuris, 2012) zorbalığa maruz kalan ergenlerin düşük benlik saygısı ve özgüvene sahip oldukları anlaşılmıştır.

Bayram (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da Şiddet gören kadınların benlik saygılarının Şiddet görmeyenlere göre anlamlı Şekilde daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Bireyin başkalarıyla ilişki kurma becerisine ilişkin değerlendirmeleri olarak ifade edilebilecek ilişkisel benlik saygısı ile çocukluk dönemi örseleyici yaşantı (zellikle fiziksel ve duygusal istismar) arasında negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Çocukluk döneminde bu türden örseleyici yaşantısı olan ergenlerin daha düşük ilişkisel benlik saygısı gösterdikleri anlaşılmaktadır (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006; O'Moore ve Kirkham, 2001)

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yaman ve Peker (2012) tarafından 14 ğrenci ile yapılan nitel bir araştırmada "ortaöğretim ğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları" incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerde siber zorbalığın daha çok dilsel, kimliği gizleme, sahtecilik boyutlarında yapıldığı anlaşılmıştır. Siber zorbalığın yapılma nedenleri olarak arkadaş ortamının etkisi, can sıkıntısını giderme, intikam alma isteği gibi nedenler saptanmıştır. Siber zorbaca davranışlarının sürekliliğini sağlayan nedenler olarak ise; kendilerini daha iyi hissetmeleri, eğlenme isteği ve arkadaşları ilişkilerini devam ettirme isteği olduğu anlaşılmıştır. Siber mağdur olma durumunda ise öfke, intikam alma isteği ve üzüntü duygusu yaşadıkları anlaşılmıştır.

etin, Eroğlu, Peker, Akbaba ve Persoy (2012) "ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu, siber zorbalık ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkileri" incelemiştir. Araştırma 258 lise ğrencisi üzerinde yapılmıştır. Yapılan korelatif inceleme sonucunda ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasında negatif korelasyon olduğu anlaşılmıştır. Siber zorbalık ve mağduriyet ile depresyon, anksiyete ve stres arasında pozitif korelasyon olduğu anlaşılmıştır. İlişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu, siber zorbalık ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki yapısal eşitlik modelinden elde edilen uyum iyiliği indeksleri modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir.

Peker, Eroğlu ve etimel (2012) “boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılık etkisini” incelemiştir. Araştırma Sakarya'daki liselerde öğrenim gören 193 kız ve 137 erkek öğrenciyle yrtlmştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda “boyun eğici davranışların siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkili” olduğu ve “boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık arasındaki ilişkiye cinsiyetin tam aracılık ettiği” anlaşılmıştır. Bununla birlikte “boyun eğici davranışlar ile siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılık etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir”.

elik, Atak ve Erguzen (2012) 230 niversite öğrencisiyle çalışarak “kişilik özellikler ile siber zorbalığa maruz kalma ve siber zorbalık yapma durumları arasındaki ilişkiyi” incelemiştir. Kişilik ile siber zorbalık arasındaki ilişki incelendiğinde, siber mağduriyet ile “en düşük ilişkinin sorumluluk, en yüksek ilişkinin ise duygusal dengesizlik arasında olduğu, diğer kişilik özellikleri ile ilişkinin olmadığı” anlaşılmıştır. Araştırmaya göre siber mağduriyetin “en gcl yordayıcısı duygusal dengesizlik iken, en zayıf yordayıcısı ise deneyime açıklıktır”. Ayrıca siber zorbalık yapmanın “en gcl yordayıcısı duygusal dengesizlikken, zayıf yordayıcısı ise deneyime açıklıktır”. Araştırmada siber zorba olma ile siber mağdur olma arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Ekşi (2012) tarafından yapılan çalışmada “narsistik kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı ve siber zorbalığı ne düzeyde yordadığı” incelenmiştir. Araştırma İstanbul ilinde eğitim görmekte olan 331'i erkek 169'u kız toplam 508 öğrenciyle yrtlmştir. Araştırma bulgularına göre, “narsisizmin siber zorbalık üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu” anlaşılmaktadır.

Ayas ve Horzum (2012) ilköğretim ikinci kademe ğrencilerinin siber zorba ve mağdur olma durumlarını incelemiştir. Araştırma 209'u erkek 204' kız toplam 413 öğrenciyle yrtlmştir. Araştırma sonucunda siber mağdur olma %18.6 siber zorbaca davranışlar gösterme ise %11.6 oranında bulunmuştur. 8. sınıf ğrencilerinde siber zorbalığın diğer sınıf düzeylerine göre daha yaygın olduğu, 6. Sınıf ğrencilerinin ise diğer sınıf düzeyindekilere göre daha fazla siber mağduriyet yaşadıkları anlaşılmıştır.

Kınay (2012) İstanbul ilindeki ortaöğretim okullarında eğitim görmekte olan 180'i erkek, 188'i kadın toplam 368 öğrenciyle yaptığı araştırmada siber zorbalık

duyarlılığının bilgi güvenliği ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya göre tehlike algısı ve suça maruz kalmanın siber zorbalık duyarlılığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Siber zorbalık duyarlılığın kız öğrencilerde erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda interneti günlük bir saatten az kullanan öğrencilerin riskli davranış, korumacı davranış, suça maruziyet ve tehlike algısı puanları diğer farklı sürelerde kullananlara göre en düşük olmasına rağmen siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının en fazla olduğu anlaşılmıştır.

Serin (2012) tarafından İstanbul ilindeki 74 resmi ilköğretim okulunda eğitim - öğretim gören 2226'sı kız, 2065'i erkek olmak üzere toplam 4291 öğrenci ile bu okullarda görevli 230'u kadın, 497'si erkek olmak üzere toplam 727 müdür ve müdür yardımcısı, 506'sı kadın, 410'u erkek olmak üzere toplam 916 öğretmen ile yapılan araştırmada, "ergenlerde siber zorbalık /siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin farkındalık düzeyleri" incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin % 26.52'sinin bir şekilde siber zorbalığa karıştığı görülmüştür. % 9.42'sinin siber zorbalık yaptıkları, % 11.79'unun siber mağdur oldukları ve % 5.31'inin ise hem zorba hem de mağdur oldukları anlaşılmıştır. Kız öğrencilerde siber zorbalığın hem yapma hem de mağdur olma boyutunda erkek öğrencilere göre daha az olduğu belirlenmiştir. İnternete internet kafeden girenlerin ve internette günde beş saat ve daha fazla bağlı kalanların daha fazla siber zorbalık davranışlarında buldukları ve daha fazla siber mağdur oldukları bulunmuştur. Okul yöneticilerinin % 53.2'si, öğretmenlerin % 47.6'sının "siber zorbalık" kavramını bildikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin % 51,7'sinin, öğretmenlerin % 65,4'ünün siber zorbalıkla ilgili herhangi bir engelleyici çalışma yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin % 6.3'ünün, öğretmenlerin ise % 7.6'sının kendilerinin de siber mağdur oldukları anlaşılmıştır.

Kocaşahan (2012) tarafından 490'ı lise ve 312'si üniversite öğrencisi olmak üzere 802 katılımcı ile yapılan araştırmada öğrencilerinin 12.3'ü siber zorba, % 11.7'si siber mağdur ve %6.1'i siber zorba/mağdur olmak üzere siber zorbalıkla ilişkileri oldukları anlaşılmıştır. Üniversite öğrencileri lise öğrencilerine göre daha az siber zorbalık yapmakta, ama daha fazla siber zorbalığa maruz kalmaktadırlar. Erkek öğrencilerin siber zorba, siber mağdur ve siber zorba/mağdur olma oranı kız öğrencilere göre daha fazladır. Lise ve üniversite öğrencilerinde siber zorbalık okula göre farklılaşmaktadır.

Sarak'ın (2012) İstanbul ilindeki 620 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada siber zorbalık yapma ile siber mağdur olmanın yaş arttıkça arttığı anlaşılmıştır. Erkeklerde, dört ve üzeri kardeşe sahip olanlarda, ebeveyn eğitimin okur-yazar ve altında olanlarda, düşük akademik başarısı olanlarda, internet kafeyi kullananlarda, psikiyatrik teşhis alanlarda siber zorbalığın ve siber mağduriyetin daha fazla olduğu bulunmuştur. Siber zorbalık yapma ile sınıf düzeyi, internete cep telefonundan bağlanma arasında; siber mağdur olma ile interneti kullanım miktarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kavuk'un (2011) ilköğretime devam eden 2082 öğrenciyle yaptığı araştırmaya göre erkekler, gelir düzeyi yüksek olanlar, internet kullanma süresi fazla olanlar daha fazla siber zorba ve siber mağdur olmaktadır.

Eroğlu (2011) yaptığı araştırmada “riskli internet davranışları, içsel ve dışsal koşullu öz-değer alanlarının siber zorbalık/mağduriyet üzerindeki etkisini” incelemiştir. Araştırma, 360 tanesi kız, 145 tanesi erkek toplam 505 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre “riskli internet davranışları ve dışsal öz-değer alanları siber zorbalığı/mağduriyeti pozitif, içsel öz-değer alanları ise negatif yönde yordamaktadır”. Ayrıca “siber zorbalık ve mağduriyetin cinsiyete göre farklılaştığı, yaş ve ailenin aylık gelirine göre farklılaşmadığı” anlaşılmıştır.

Çetin, Peker, Eroğlu ve Çetinel (2011) Sakarya ilindeki çeşitli liselerde öğrenim gören 350 lise öğrencisiyle yaptıkları araştırmada “ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların siber zorbalık ve mağduriyet üzerindeki doğrudan etkisini” incelemiştir. Yapılan korelasyon analizinin sonucunda “siber zorbalık yapma ve siber mağduriyetin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin alt boyutları olan yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve zihin okuma” ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Özdemir ve Akar (2011) yaptıkları araştırmada liselerde siber zorbalığın yaygınlığı, hangi ortamlarda gerçekleştiği ve siber mağdur olmanın cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve internet kullanma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı gibi değişkenler açısından incelemiştir. Bu amaçla Ankara ve İstanbul'da bulunan üç liseden 336 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, “öğrencilerin % 14'ünün son bir ay içerisinde siber zorbalığa maruz kaldığı”, %10'unun ise siber zorbalık yaptıkları” anlaşılmıştır. Araştırmaya göre siber zorbalık en fazla sosyal paylaşım siteleri ve cep telefonları

aracılığı ile gerçekleşmektedir. Cinsiyet, yaş ve sınıf özelliklere göre siber zorba ve mağduriyetin farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte internet kullanım süresinin günlük beş saati aşan öğrencilerde siber zorba olma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Ayas ve Horzum (2011) 140 öğretmenden oluşan çalışma grubuyla öğretmenlerin siber zorbalık algıları ve bunların cinsiyet, kıdem, yaş, branş ve siber zorbalık amacıyla kullanılacak araçların kullanım düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “siber zorbalık algılarının; cinsiyet, kıdem, yaş, branş açısından farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çifçi'nin (2010) siber zorbalık ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 9. Sınıfa devam eden 474 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada siber zorbalık yapma ile empatik eğilim arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Bayar (2010) yaptığı çalışmada okuldaki sosyal iklim ile geleneksel ve siber zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, İstanbul, Ankara, Mersin, İskenderun, Gaziantep ve Malatya’da ilköğretim ve liseye devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma 595’i erkek, 643’ü kız toplam 1238 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya göre siber zorbalığa karışmayan ergenlerin okul iklimi ve akran algısının daha olumlu olduğu ve siber zorbalığına maruz kalan ergenlerin ise geleneksel zorba ve zorba-mağdur durumundaki ergenlerden okul iklimi ve akran algısı açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Okul iklimi ile siber mağdur olma arasındaki ilişkiyi de akran algısının kısmen açıkladığı, okul iklimi ile siber zorba olma arasındaki ilişkide ise böyle bir durum olmadığı anlaşılmaktadır.

Çetinkaya (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde siber mağdur ve siber zorba olma yaygınlıklarını ve bu durumun cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Bu amaçla resmi ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarına devam eden 293 kız ve 355 erkek toplam 648 öğrenciyle araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerde, siber mağdur olma ve siber zorbalık yapma yaygınlığının cinsiyete göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Buna göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla siber mağdur olduğu ve daha fazla siber zorbaca davranışlar sergilediği anlaşılmaktadır.

Dilmaç (2009) yaptığı araştırmada “psikolojik ihtiyaçlar ile siber zorbalık arasındaki ilişkileri” incelemiştir. Araştırma Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 231 erkek, 435 kız olmak üzere 666 lisans öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda saldırganlık ve ilgi görme ihtiyacının siber zorbalığı olumlu olarak yordadığı anlaşılmıştır. Ayrıca siber zorbalık ile duyguları anlama arasında negatif yönde bir korelasyon bulunmuştur. “Sebat ve yakınlık siber zorbalığa maruz kalma durumunu negatif olarak yordamaktadır”. Siber zorbalık ile değişim ihtiyacı arasında zayıf ama pozitif bir korelasyon bulunmuştur.

Burnukara (2009) yaptığı araştırmada 12-18 yaş aralığındaki ergenlerin hangi yaşlarda, ne oranda fiziksel ve siber zorbalığa maruz kaldıkları ve uyguladıklarını, bu durumun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını, cinsiyetler arasında zorbalığa maruz kalma ve uygulama açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını, hangi ortamlarda daha fazla olduğunu ve hangi başa çıkma davranışlarına başvurulduğunu ve ayrıca geleneksel zorbalık ile siber zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre ergenlerin % 21.7’sinin siber zorbalığa herhangi bir şekilde karıştıkları, erkeklerin siber zorbaca davranışlarının kızlara göre daha fazla olduğu, siber mağdur olma açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. 12-14 yaş aralığındaki ergenlerin siber mağdur olma açısından daha fazla risk altında oldukları, siber zorbaca davranışlar göstermenin yaşlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. İnternet kullanma sıklığı ile siber zorbalığa herhangi bir şekilde dâhil olma arasında ve annenin çalışma durumu ile siber mağdur olma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Geleneksel zorbalık ile siber zorbalık arasında % 29 oranında bir örtüşme olduğu, geleneksel zorbalık gösterme ile siber zorbalığa dâhil olma arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca siber zorbalığa maruz kalma durumunda sosyal destek arama davranışının kızlarda erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Topçu (2008) tarafından yapılan çalışmada siber zorbalık, empati, toplumsal cinsiyet, geleneksel zorbalık, internet kullanımı ve yetişkin denetimiyle ilişkisi açısından incelenmiştir. Araştırma yaş ortalaması 16.83 olan 411’i kız ve 302’i erkek olmak üzere 717 kişi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların % 47.6’sının siber zorbalık yaptığı anlaşılmıştır. Siber zorbalığın erkeklerde kızlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan regresyon analizine göre, geleneksel zorbalık

yaşantısının ve bilgi ve iletişim araçlarını kullanma sıklığının siber zorbalığı önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Ayrıca empati düzeyleri siber zorbalık arasında negatif korelasyon olduğu kız ve erkeklerde empati düzeyi düşük olanların daha fazla siber zorbaca davranışlar yaptığı anlaşılmıştır.

2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Li (2007b) kırsal bölgelerdeki okullarda bulunan 177 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin yaklaşık % 15'inin siber zorbaca davranışlara maruz kaldığını tesbit etmiştir. Siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yaklaşık % 60'ının kız olduğu siber zorbaca davranışlarda bulunanların ise % 52'sinin erkek olduğu anlaşılmıştır. Siber mağdurların yaklaşık % 97'sinin akademik başarısı orta ve orta üstü düzeydedir (% 50 ortalama üstü, % 47 ortalama). Siber zorbalık yapanları ise % 35'i ortalama üstü bir akademik başarıya sahipken % 56'sı ortalama düzeyde bir akademik başarıya sahiptir. Ayrıca siber zorbalıların siber güvenlik konusundaki bilgilerinin siber mağdurlara göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Siber zorbalık yapma ile siber mağdur olma arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Popovic-Citic, Djuric ve Cvetkovic (2011) tarafından 387 ortaöğretim öğrencisi üzerinde siber zorbalığın yaygınlığı üzerine yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin % 10'u siber zorbaca davranışlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların % 20'si ise siber mağdur olduklarını rapor etmişlerdir. En yaygın olarak kullanılan siber zorbalık türünün ise iftira ve taciz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerde hem siber zorba olmanın hem de siber mağdur olmanın kız öğrencilere göre daha yaygın olduğu anlaşılmıştır.

Menesini, Nocentini ve Calussi (2011) ergenlik döneminde bulunan 1092 kişi ile yaptığı araştırma sonucunda ergenler arasında siber zorbalık en fazla kandırma ve saldırgan davranışlar olarak kendini göstermektedir. Bu kapsamda hem kızlarda hem de erkeklerde en çok sergilenen davranışlar, telefonda sessiz çağrı yapmak, hakaret ve aşağılama içeren mesajlar göndermek, rahatsız edici, iğrendirici görüntü veya videolar göndermek, internette sohbet odalarında ya da cep telefonuyla müstehcen ve kaba yazı veya mesajlarla rahatsız etmek olduğu bulunmuştur.

Pearce, Cross, Monks, Waters ve Falconer (2011) yaptığı meta-analiz türü araştırmasında siber zorbalık şeklinde ortaya çıkan okul zorbalığının yaygınlığını ve kullanılan temel mücadele stratejilerini incelemiştir. Buna göre okullarda büyük oranda geleneksel zorbalıkla mücadelede kullanılan stratejilerin siber zorbaca davranışlarla mücadelede de kullanıldığı anlaşılmaktadır. Siber olanakların arttığı ortamlarda siber zorbalığın arttığı vurgulanmakta ve öğrencilerin özellikle siber teknolojiler ve siber teknolojinin güvenli kullanımı hakkında bilgi ihtiyacı belirtilmektedir.

Jose, Kljakovic, Scheib ve Notter (2011) yaşları 11 ile 16 arasında değişen 1700 kişi üzerinde geleneksel zorbalık ile siber zorbalık ilişkisi üzerine araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre geleneksel zorbalık yapmanın siber zorbalık yapmayı, geleneksel zorbalık mağduru olmanın ise siber mağdur olmayı anlamlı derecede yordadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca siber zorba olma ile siber mağdur olma arasında da pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Allen (2012) ortaöğretime devam eden ergenlerde özellikle yazılı mesaj gönderme şeklinde yapılan siber zorbalık üzerine yaptığı çalışmada bu türden zorbalığın daha çok taciz içerikli mesajlar göndermek şeklinde olduğunu ve erkeklere göre kızlarda daha yaygın bir şekilde görüldüğünü belirtmektedir. Bu şekildeki siber zorbalığın sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmada güçlü akademik geleneği olan, okul içinde sosyal hiyerarşinin desteklendiği ve başarılı olmanın daha değerli ve popüler olmayı getirdiği okul ortamlarında bu türden siber zorbaca davranışların daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Accordino ve Accordino (2011) altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan 124 katılımcı ile yaptığı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır. Katılımcıların % 62'sinin siber mağduriyeti arkadaşlarına anlattıklarını, % 44'ü öğretmenlerine anlattıklarını, % 75'i ise ebeveynlerine anlattıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin güçlü ebeveyn ilişkilerine sahip olma durumlarında siber zorbaca davranışlara daha az maruz kaldıkları anlaşılmaktadır.

Bauman ve Pero (2010) yaptığı çalışmada geleneksel zorbalık ile siber zorbalık arasında güçlü pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ahlaki bozulmanın geleneksel zorbalık ile güçlü pozitif korelasyon gösterdiği halde siber zorbalıkla ilgili bu yönde bir bulguya ulaşamamıştır. Ayrıca riskli internet davranışlarında bulunma ile siber

zorbalık yapma ve siber zorbalığa maruz kalma arasında bir korelasyon olduğu anlaşılmıştır.

Sbarbaro ve Enyeart Smith (2011) 106 ortaokul öğrencisi ile araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların siber zorbalığı oyun oynarken de yaşayabildikleri anlaşılmıştır.

Privitera ve Campbell (2009) yaptığı araştırmada siber zorbalık araçları ve türleri hakkında şu sonuçlara ulaşmıştır. Siber zorbaca davranışlar % 55.6 oranında e-posta % 37.5 oranında ise cep telefonları ile yapılmaktadır. Yaygın siber zorbaca davranışlar olarak da cep telefonu ile birisinin hakkında söylenti yayma, iftira atma, e-postalarını veya dijital hesaplarını kontrol edemez hale getirme gibi davranışlar olduğu anlaşılmıştır.

Kiriakidis ve Kavoura (2010) yaptığı literatür taraması türünden araştırmada ergenlerin siber zorbalık yapma gerekçesi olarak % 38 eğlenme isteği, % 25 misilleme yapma veya öç alma, % 6 oranında da kendini kötü olarak algılama cevabını belirtmektedir.

Vandebosch ve Van Cleemput (2008) yaptığı araştırmada ergenlik dönemindeki 279 kişiyle görüşmüştür. Araştırma sonucunda siber zorbaca davranışların nedenlerinden birisi olarak siber zorbalının güç dengesi sağlama çabasını belirtmektedir. Özellikle gerçek hayatta geleneksel zorbalığa maruz kalma durumunda olanların siber dünyada elde ettikleri güçle bu durumu dengeledikleri sonucuna varmaktadır. Ayrıca siber zorbalığın fiziksel güç, yaş gibi özellikler bakımından kendisini zayıf görenlerin bu durumu dengelemeye yönelik çabaları olarak da görüldüğü belirtilmektedir.

Juvonen ve Gross (2008) 12-17 yaş arasında 1454 kişiyle yürüttüğü araştırmasında siber zorbalığa maruz kalan mağdurların üçte ikisinin bunu yapan kişiyi tanıdıklarını ve bunların da yarısının kendi okullarından olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sosyal anksiyetenin siber zorbalığa maruz kalanlarda daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada siber zorbalığa maruz kalanların çok büyük bir kısmının (% 90) bunu yetişkinlere anlatmadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların % 50'si bunun nedeni olarak bu sorunla kendi kendilerine mücadele etmeyi öğrenmeleri gerektiğine inanmalarını, % 31'i ise internet olanaklarının kısıtlanacağı endişesini dile getirmiştir. 12-14 yaş arası katılımcılarda ise bir diğer neden olarak ebeveynlerinden korkmaları belirlenmiştir.

Navarro ve Jasinski (2012) yaptıkları araştırmada 935 katılımcı ile siber zorbalığı yordayan rutin internet davranışlarını belirlemeye çalışmıştır. Buna göre, interneti kullanarak günlük aktivitelerini organize etmek, okulla ilgili bilgilerini incelemek, sosyal paylaşım sitelerini kullanmak, internette müzik ve video paylaşım sitelerini kullanmak, dijital dosyaları indirmek gibi davranışların siber zorbalığa maruz kalmayı yordadığı anlaşılmaktadır. Ebeveynler tarafından internet filtresi kullanmanın siber zorbalığa maruz kalmayı anlamlı derecede azalttığı da araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgudur.

Dempsey, Sulkowski, Dempsey ve Storch (2011) ergenlik dönemindeki 1672 katılımcıyla yaptıkları araştırmada siber zorbalık ve saldırganlık ilişkisini ele almıştır. Araştırma sonuçlarına göre siber zorbalık ile sözel taciz ve fiziksel zarar verme gibi davranışları içeren açık saldırganlık arasında .49 oranında korelasyon olduğu, siber zorbalık ile dışlama ve görmezden gelme gibi davranışları içeren ilişkisel saldırganlık arasında ise .45 korelasyon olduğu anlaşılmıştır.

Menesini, Nocentini ve Camodeca (2011) yaptıkları araştırmada 14-18 yaş aralığındaki 390 kişiyle bazı ahlaki değerlerin ve bazı bireysel özelliklerin siber zorbalıkla ilişkisini araştırmıştır. Buna göre; ahlaki değer yargılarına sahip olmanın, kişinin bir uğraşı olmasının, korumacı olmasının siber zorbaca davranışları yordadığı anlaşılmaktadır. Bu özelliklerle siber zorbalık arasında negatif yönde bir korelasyon bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma iki ayrı yöntemle gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma siber zorbalıkla ilgili olduğu düşünülen değişkenlerin siber zorbalıkla ilişkisini ele alan ilişkisel tarama türünde bir çalışmadır. İkinci çalışma ise siber zorbaca davranışları azaltmaya yönelik olarak bir grupla psikolojik danışma programını geliştirme ve bu programın etkisini test etmeye yönelik deneysel bir çalışmadır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ (ÇALIŞMA I)

Araştırma kapsamında yapılan ilk çalışma siber zorbalık ile bazı değişkenlerin ilişkisini incelemeye yönelik ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır.

Arıkan'a göre ilişkisel tarama araştırmaları; bir örneğin veya kümenin belirgin özelliklerini, karakterlerini ortaya koyan, anlatan veya izah eden (açıklayan) yöntemlerin kullanıldığı araştırmalardır (Arıkan, 1995). Bilimler kendi alanlarında inceledikleri olay, durum, nesnelere ve olaylar arasındaki ilişkileri olduğu gibi göstermeye çalışarak betimleme işlevini yerine getirirler. (Fidan ve Erden, 1997: 31).

Geçmişteki ya da şimdiki bir durumu müdahale etmeden var olduğu şekliyle açıklamaya amaçlayan ve böylece betimsel araştırma yaklaşımları olan tarama modelleri, inceleme konusu olan olay, birey veya nesnelere kendi koşulları içinde, olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Bunları bir biçimde değiştirme, etkileme çabası yoktur. (Karasar, 1995: 77).

Genel olarak tarama modelleri, evren hakkında genel bir yargıya varmayı amaçlayan, tüm evren veya evreni karşıladığı düşünülen bir örneklem üzerinde yapılan tarama araştırmalarıdır. Bu tarama modeli ile tekil ya da ilişkisel tarama çalışması yapılabilir. Tekil tarama modelinde, incelenen olay, birey, madde, kurum, konu vb.

duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır. Tekil tarama ile anlık durum saptamalarıyla birlikte, zamansal gelişim ve değişimler de belirlenebilir. Zamansal taramalarda birisi izleme, diğeri kesit alma olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılabilir. İzleme yaklaşımında, söz konusu olan değişken, aynı nesne veya birimler üzerinde (genellikle az sayıdaki), bir başlangıç noktasından itibaren sürekli veya belirli aralıklarla gözlenir. Elde edilen bulguların geçerliği yüksek olabilir ancak az sayıda eleman üzerinde çalışılabilmesi nedeniyle genellenebilir olması sınırlıdır. Kesit alma yaklaşımında ise gelişim, birbirinden ayrı gruplarda ve ansal olarak yapılan gözlemlerle belirlenir. Çok sayıda örnekle çalışma olanağı ve zorunluluğu olan kesit alma yöntemin genellenebilirliği daha yüksektir. Ancak alınan birbirinden ayrı grupların verilerinin aynı gruptan alınmış gibi kabul edilmesi de geçerlilik olasılığını düşürebilmektedir. Tekil tarama modelindeki araştırmalarda çoğunlukla betimsel istatistik tekniklerine gereksinim olur ve araştırıcı bunları bilip uygulayabilmelidir (Karasar, 1995: 79).

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin var olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar ve aralarında ilişki aranan değişkenler tekil taramadaki gibi ayrı ayrı sembolleştirilir (ölölür, değerler verilir). Ancak sembolleştirme ilişkisel analize olanak sağlayacak biçimde olmak zorundadır. İlişkisel analiz, biri korelasyon türü ve diğeri karşılaştırma olmak üzere iki yolla belirlenen ilişkilerle yapılabilir. Tarama modeliyle bulunan ilişkiler, gerçek neden-sonuç ilişkisini yansıtan bulgular olarak yorumlanamazlar; ancak bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi ile diğerinin kestirilmesine yarayacak sonuçlar olarak değerlendirilebilirler. İlişki, kısmi bağımlılık veya karşılıklı bağımlılık biçiminde olabileceği gibi, her iki değişkeni de etkileyen üçüncü bir değişkenden dolayı da ortaya çıkabilir. Ancak deneme modelleri kullanılarak esas nedensel ilişki aranabilir (Karasar, 1995: 81-82).

Korelasyon türü ilişki aramalarında amaç, ele alınan değişkenlerin birlikte değişip değişmediklerinin ve eğer birlikte değişme varsa da bunun nasıl olduğunun öğrenilmesidir. Bu tür bir araştırmada, değişkenler arasında bir ilişki arandığında karşımıza üç farklı durum çıkabilir. Bunlar (Karasar, 1995: 82-83):

1. İki değişken arasında sistemli bir ilişkinin bulunmaması; bir değişkenin aldığı değerler ile ötekinin aldığı değerler arasında birbirleri hakkında kestirme yapılabilecek bir ilişkinin olmaması,

2. Değişkenlerin doğru orantılı olması; bir değişkenin değerleri artarken diğeri de artıyorsa veya azaldığında diğeri de azalıyorsa, bu iki değişken arasında doğru orantılı (doğrusal) bir ilişki var demektir veya

3. Değişkenlerin ters orantılı olması; bir değişkenin değerleri artarken diğerininki azalıyorsa veya tersi durumda bu iki değişken arasında ters orantılı (doğrusal olmayan) bir ilişki olduğunun kabul edilmesidir.

Karşılaştırma türü ilişkisel tarama, denemenin yapılmadığı ama ona en yakın olan bir araştırma düzenidir. Deneme yapılmadığı için bu tür taramada neden-sonuç ilişkileri bir kestirimde bulunmaktan ileriye gidemez. En az iki değişken ele alınır, bir değişkene göre (sınanan bağımsız değişken) gruplar oluşturulup, diğer değişkene (bağımlı değişken) göre bu gruplar arasında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır. Örneğin; öğrencilerin zekâ puanlarına göre düşük-orta-yüksek biçiminde üç gruba ayrılması ve her grubun okul başarı puanları ortalamalarına göre birbirlerinden farklılık gösterip göstermediklerine bakılması gibi. Temel olarak korelasyon ve karşılaştırmalı ilişkisel taramalar arasında önemli fark yoktur, ancak karşılaştırmalarda, korelasyondaki gibi ilişki düzeyi belirleme olanağı bulunmaz, gruplar arasında fark vardır veya yoktur şeklinde sonuç elde edilir (Karasar, 1995: 84-85).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM (ÇALIŞMA I)

Araştırma uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş, İstanbul ili Avrupa yakasında, farklı okullara devam etmekte olan 508 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Siber zorbaca davranışların aynı zamanda suç teşkil eden davranışlar olması nedeni ile okul idarelerinin konu ile ilgili araştırma taleplerine gönüllü olmamaktadırlar. Bu sebeple araştırma örnekleme araştırmaya olanak tanıyan okullardan oluşturulmuştur. Araştırma için ilk olarak 592 öğrenciye ölçek formları uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerin incelenmesi sonucu bazı öğrencilerin ölçekleri okumadan cevapladıkları bazı ölçeklerin ise tam doldurulmadığı görülmüş ve bu formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Bu şekilde 84 öğrenciye ait form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece yaşları 14 ile 19 arasında değişen ($\bar{X}=16,2$) toplam 508 lise öğrencisinin verileri analize alınmıştır.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Tanrıoğen (2009) tarafından hesaplanmış örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda örneklem büyüklüğü belirlenen hata düzeyi ve evren büyüklüğüne göre verilmektedir. MEB 2011-2012 öğretim yılı istatistiklerine göre İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında 533646 öğrenci vardır (Akt: Kınay, 2012). Belirtilen tabloya göre büyüklüğü 100 bini geçen evren için $p < .05$ güven düzeyinde örneklem en az 384 kişiden oluşmalıdır. Bu sebeple 508 öğrenciden oluşan çalışma grubunun araştırma için yeterli olduğu düşünülmüştür.

Çalışma 1 için örneklemin demografik bilgileri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma I için Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler

		frekans	yüzde
Yaş	14,00	28	5,5
	15,00	147	28,9
	16,00	115	22,6
	17,00	134	26,4
	18,00	71	14,0
	19,00	13	2,6
	Toplam	508	100,0
Cinsiyet	Kadın	229	45,1
	Erkek	279	54,9
	Toplam	508	100,0
Okul türü	Meslek lisesi	176	34,6
	Genel lise	250	49,2
	Anadolu Lisesi	82	16,1
	Toplam	508	100,0
Sınıf	9. sınıf	152	29,9
	10. sınıf	115	22,6
	11. sınıf	120	23,6
	12. sınıf	121	23,8
	Toplam	508	100,0

Örnekleme ait diğer özellikler ise Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Örneklemin Özellikleri

Babann eğitim durumu	Okur-yazar değil	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	belirtmeyen	toplam
Frekans	13	195	108	127	63	2	508
Yüzde	% 2,6	% 38,4	% 21,3	% 25	% 12,4	% 0,4	% 100
Annenin eğitim durumu	Okur-yazar değil	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	belirtmeyen	toplam
Frekans	57	260	90	80	20	1	508
Yüzde	% 11,2	% 51,2	% 17,7	% 15,7	% 3,9	% 0,2	% 100
Kendine ait odası var	Evet	Hayır	Belirtmeyen	Toplam			
Frekans	339	164	5	508			
Yüzde	% 66,7	% 32,3	% 1	% 100			
Bilgisayar sahibi olma	Evet	Hayır	Toplam				
Frekans	413	96	508				
Yüzde	% 81,3	% 18,7	% 100				
Bilgisayara ne zamandır sahip	0-1 yıl	1-2 yıl	2 üstü	Belirtmeyen	Toplam		
Frekans	42	73	300	93	508		
Yüzde	% 8,3	% 14,4	% 59,1	% 18,3	% 100		
İnternet kullanma	Evet	Hayır	Toplam				
Frekans	417	91	508				
Yüzde	% 82,1	% 17,9	% 100				

Tablo 4 devamı

İnternet kullanma amacı	Ödev yapma	Oyun	İletişim-Sosyalleşme	Ödev ve oyun	Ödev ve iletişim	Oyun ve İletişim	Belirtmeyen	Diğer	Toplam
Frekans	62	11	26	29	85	109	143	43	508
Yüzde	% 12,2	% 2,2	% 5,1	% 5,7	% 16,7	% 21,5	% 28,1	% 8,5	% 100
Haftalık internet kullanma sıklığı	1 gün	2-3 gün	3 günden fazla	Belirtmeyen	Toplam				
Frekans	115	175	193	25	508				
Yüzde	% 22,6	% 34,4	% 38,0	% 4,9	% 100				
Günlük internete bağlı kalma süresi	1 saatten az	1-2 saat	3-4 saat	4 saat üstü	Belirtmeyen	Toplam			
Frekans	166	204	64	46	28	508			
Yüzde	% 32,7	% 40,2	% 12,6	% 9,1	% 5,5	% 100			
İnternete bağlanma yeri	Ev	Okul	İnternetcafe	Diğer	Belirtmeye	Toplam			
Frekans	352	3	67	50	36	508			
Yüzde	% 69,3	% ,6	% 13,2	% 9,8	% 5,9	% 100			
Mobil araçlarla internete bağlanma	Evet	Hayır	Belirtmeyen	Toplam					
Frekans	321	167	20	508					
Yüzde	% 63,2	% 32,8	% 3,9	% 100					

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI (ÇALIŞMA I)

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların kişisel özellikleri ile siber zorbaca davranışlar ve diğer değişkenlerle ilişkiyi belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan demografik özellikleri belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu yaş, cinsiyet sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, yaşanan ortamın fiziksel olanakları, teknolojik olanaklar ve teknolojiyi kullanma biçim ve sıklığı gibi özellikleri belirlemeye yönelik 14 soruluk bir anket olarak hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu EK 1’de sunulmuştur.

3.3.2 Siber Zorbalık Ölçeği

Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilen ölçek ergenlerdeki siber zorbaca davranışların düzeyini ölçmeye yönelik olarak kullanılmaktadır. 24 maddeden oluşan ölçek, dörtlü Likert tipinde (Hiçbir Zaman, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman) bir skala üzerinden cevaplanmaktadır.

Ölçeğin hazırlanma işleminde ilk önce 70 ilköğretim öğrencisinden “internet ve cep telefonları üzerinden insanların birbirlerine verdikleri zararlar” ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonların içerik analizinden siber zorbalıkla ilgili literatür dikkate alınarak siber zorbaca davranışlar olduğu düşünülen 24 madde hazırlanmıştır. Bu 24 madde siber zorbalık konusunda araştırmaları olan üç farklı akademisyene gösterilmiş ve görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek maddeleri skala üzerinden yanıtlanacak biçimde düzenlendikten sonra dil özellikleri açısından bir Türkçe öğretmenine incelettirilmiştir. Hazırlanan bu form uygulamadan önce 57 öğrenciye gösterilmiş, maddelerden neler anladıkları nitel olarak sorulmuştur. Ölçekte anlaşılma yönünden sorun yaşanmadığı anlaşıldıktan sonra ilk uygulaması 515 öğrenci üzerinde (247 erkek, 268 kız) ve iki hafta sonra gruptaki 103 kişiye tekrar test uygulaması yapılmıştır.

Ölçek tek faktörlü olarak hazırlanmıştır. Bu tek faktörün 12.139’luk bir özdeğeri vardır ve toplam varyansın %50.58’ini açıklamaktadır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa değeri .95 olup; test-tekrar test katsayısı ise .70 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek puanlamasında cevaplar “Hiçbir Zaman” bir puan, “Bazen” iki puan, “Çoğu zaman” üç puan ve “Her Zaman” dört puan olarak puanlanmaktadır. Bu şekilde ölçekten en düşük 24, en yüksek ise 96 puan alınabilmektedir. Puanların yükselmesi siber zorbalığın sıklığını göstermektedir. Siber zorbalık ölçeği EK 2’de sunulmuştur.

3.3.3 Çatışma Eğilimi Ölçeği

İletişim becerileri ve bireyin iletişimde karşılaştığı problemleri ölçmeye yönelik geliştirilen ölçek Harary ve Battell’in iletişim çatışması modeli temel alınarak Üstün Dökmen tarafından geliştirilmiştir (Öner, 1997).

Lise öğrencilerine ve yetişkinlere uygulanabilen ölçek 31 pozitif 22 negatif madde olmak üzere toplam 53 maddeden oluşmaktadır. Pozitif maddeler bir çatışmayı ya da çatışma eğilimini; negatif maddeler ise çatışma olarak kabul edilmeyen davranışları karşılamaktadır. Ölçek 10 alt testten oluşmaktadır. Bu alt testler, aktif çatışma, pasif çatışma, varoluş çatışması, tümenden reddetme, önyargılı çatışma, yoğunluk çatışması, aktif önyargılı çatışma, pasif tümenden reddetme, insancıl yaklaşım, kişisel özellikler olarak sıralanabilir (Öner, 1997).

Ölçekte tanımlanan çatışma türleri şunlardır (Dökmen, 2002);

Aktif çatışma: Taraflar birbirlerinin ne söylediğine dikkat etmeden, birbirlerini anlamaya çalışmadan hatta dinlemeden karşılıklı olarak birbirlerini eleştirir ve kavga ederler.

Pasif Çatışma: Küs olmak veya çekinmek gibi sebeplerle iletişimin kesilmesi durumları pasif çatışma olarak nitelenir.

Varoluş Çatışması: Tarafların mesajlarının karşı taraf tarafından yanlış anlaşılması veya ilgisi olmayan geribildirimlerde bulunulması bu sebeple mesajların yerine ulaşamamasıdır.

Tümenden Reddetme: Bireyin kendisine gelen mesajı kabul etmeyerek tümüyle karşı çıkıyor ve mesajın hiçbir yönüne katılmıyorsa tümenden reddetme çatışması yaşanmaktadır.

Önyargılı Çatışma: Bu çatışmada kişi bir konuda konuşmaya veya tartışmaya başlamadan önce belirli önyargıları vardır ve tartışmayı bu peşin hükümlerine göre yürütür. Bu sebeple gelen yeni bilgilere karşı kendisini kapatmıştır.

Yoğunluk Çatışması: Tarafların karşısındakinin görüşüne katıldığı ama bunun karşısındaki ile aynı oranda olmadığı durumları ifade eder.

Aktif önyargılı çatışma: Aktif çatışmanın ve önyargılı çatışmanın birlikte olduğu durumdur.

Pasif tümünden reddetme: Pasif çatışma ve tümünden reddetme çatışmasının birlikte olduğu durumlardır.

3.3.3.1 Ölçeğin puanlaması

Ölçeğin puanlanmasında olumlu maddelerden “tamamen aykırı yanıtına “1” puan diğerlerine sırayla 2, 3, 4 ve 5 puan verilir. Olumsuz maddelerin puanlanmasında bu durumun tam tersi yapılır. Her alt testte puanların yüksek oluşu o çatışma türünün yüksek olduğu şeklinde yorumlanır. Ölçekten alınan toplam puan ise kişinin ilişkilerinde çatışmaya girme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir (Dökmen, 1986).

Olumlu maddeler: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 50, 51, 52.

Olumsuz maddeler: 1, 6, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 24, 27, 37, 44, 45, 46, 47, 49, 53.

Çatışma eğilimi ölçeğinin alt boyutlarının madde numaraları şunlardır;

Aktif Çatışma: 2, 16, 17, 20, 21, 23, 28

Pasif Çatışma: 3, 8, 10, 14, 15, 29, 30, 41, 47

Varoluş Çatışması: 4, 11, 12, 26, 40

Tümünden Reddetme: 9, 27, 33, 39, 45, 52,

Önyargılı Çatışma: 31

Yoğunluk Çatışması: 6, 51

Aktif Önyargılı Çatışma: 5, 43

Pasif-Tümünden Reddetme Çatışması: 7, 13, 35, 50

İnsancıl Yaklaşım: 1, 19, 36, 37, 38, 46, 48, 53

Kişisel Özellikler: 18, 22, 24, 25, 32, 34, 42, 44, 49

3.3.3.2 Güvenirlik ve geçerlilik

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Ankara Üniversitesi öğrencisi olan 102 kişiye 14 gün arayla ölçek iki kez uygulanmış ve Pearson Çarpım Momentler korelasyon katsayısı .89 bulunmuştur (Öner, 1997).

Geçerlik çalışması için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesine devam eden 14 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma kapsamında birer saat süren iki oturumda “kadınlar ev dışında çalışmalı mı?” sorusunu öğrencilerin tartışması sağlanmıştır. Tartışma banda kaydedilmiş ve tartışmanın dökümü üzerinden öğrencilerin konuşmaları çatışma türleri açısından iki ayrı araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Aynı öğrenci grubuna daha sonra ölçek uygulanmış ve öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlarla tartışma dökümünün değerlendirmesi sonucu alınan puanlar arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Her çatışma türüne göre tartışma puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon şöyledir; Aktif çatışma $r=0.74$, varoluş çatışması $r=0.88$, tümenden reddetme $r= 0.73$, önyargılı çatışma $r= 0.82$, yoğunluk çatışması $r=0.69$, aktif önyargılı çatışma $r=0.64$ (Dökmen, 1986). Çatışma Eğilimi Ölçeği EK 3’de sunulmuştur.

3.3.4 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

M. Rosenberg tarafından geliştirilen ölçek Türkçe’ye Füsun Çuhadaroğlu tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 63 maddeden ve 12 alt testten oluşmaktadır (Öner, 1997).

1. Benlik saygısı
2. Kendilik kavramının sürekliliği
3. İnsanlara güvenme
4. Eleştiriye duyarlılık
5. Depresif duygulanım
6. Hayalperestlik
7. Psikosomatik belirtiler
8. Kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme
9. Tartışmalara katılabilme derecesi
10. Ana-baba ilişkisi

11. Babayla ilişki
12. Psişik izolasyon

3.3.4.1 Puanlama

Ölçeğin puanlaması her alt test için farklıdır. Puanlamada cevap anahtarı kullanılır. Benlik saygısı alt testi dışındaki testlerde her doğru cevaba '1' puan verilir. Ben saygısı alt testinde ise doğru cevapların değeri soruya göre 0,17 ile 1 arasında değişmektedir. Benlik saygısı alt testinden 0 ile 6 puan arası bir puan alınabilmektedir (Öner, 1997).

Benlik saygısı alt testi cevap anahtarı şu şekildedir:

1. (C)=0,17 (D)=0,34
2. (C)=0,16 (D)=0,33
3. (A)=0,17 (B)=0,33
4. (C)=0,25 (D)=0,50
5. (C)=0,25 (D)=0,50
6. (C)=0,50 (D)=1
7. (C)=0,50 (D)=1
8. (A)=1 (B)=0,50
9. (A)=0,50 (B)=0,25
10. (A)=0,50 (B)=0,25

Benlik saygısı alt testinden alınan 0-1 puan yüksek benlik saygısı, 2-4 arası puan orta, 5-6 arası puan ise düşük benlik saygısı şeklinde yorumlanır (Öner, 1997).

3.3.4.2 Geçerlik ve güvenirlik

Ölçek 15-18 yaş aralığındaki lise öğrencilerine bir ay arayla uygulanmış ve iki uygulama sonuçları arasındaki korelasyon alt testlere göre .46 ile .89 arasında değişmiştir.

Geçerlilik çalışmaları kapsamında bir lisenin farklı beş sınıfından rastgele seçilmiş beşer öğrenci ile psikiyatrik görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrenciler benlik saygıları ile ilgili kendileri hakkındaki görüşlerine göre düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmış ve daha sonra ölçek uygulanarak iki değerlendirme arasındaki

korelasyon hesaplanmıştır. Bu işlem sonucu sonuçların .71 düzeyinde uyumlu olduğu görülmüştür. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği EK 4'te sunulmuştur.

3.3.5 Empatik Eğilim Ölçeği

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği, günlük yaşamda bireylerin empatik olma potansiyellerini ölçmek için hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında Dökmen (2002) tarafından ortaya konulan aşamalı empati sınıflamasındaki ben basamağını yansıtan özelliklerin empatik iletişimi engellediğinden hareketle bu özellikler ölçek maddesi olarak yazılmış ayrıca yine Dökmen tarafından hazırlanmış (Öner, 1997) çatışma eğilimi ölçeğinde insancıl yaklaşım ve kişisel özellikler alt testlerindeki bazı maddeler de olumsuz forma sokularak ölçek maddeleri oluşturulmuştur (Dökmen, 1988).

3.3.5.1 Puanlama

Empatik eğilim ölçeği 5'li Likert tipinde hazırlanmış 20 maddeden oluşmaktadır. Cevaplayıcılar maddelere katılma durumlarına göre 1'den 5'e kadar olan rakamlardan birisini işaretlemektedir. Ölçekteki 20 maddeden 3., 6., 7., 8., 11., 12., 13. ve 15. maddeler tersinden puanlanmaktadır (Öz, 1998). Bu şekilde ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100 dür. Ölçekten alınan puan yükseldikçe kişinin empatik eğiliminin yükseldiği kabul edilir (Dökmen, 1988).

3.3.5.2 Geçerlilik ve güvenirlik

Güvenirlik çalışmalarında ölçek, 70 öğrenciye üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır.iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .82 bulunmuştur. Deneklerin tek ve çift maddelere verdikleri cevaplar arasındaki korelasyonda .82'dir (Dökmen, 1988). Ayrıca ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur (İkiz, 2006).

Geçerlilik için 24 kişilik denek grubuna Edwards Kişisel Tercih Envanteri uygulanmıştır. Deneklerin bu envanterin duyguları anlama alt testinden aldıkları puanlarla empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki .68 olarak bulunmuştur. Empatik Eğilim Ölçeği EK 5'te sunulmuştur.

3.3.6 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği, Spielberger tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması 1994'te Kadir Özer tarafından yapılmıştır. Ergen ve yetişkinlerde öfke duygusunu ve ifadesini ölçmeyi amaçlayan ölçek 44 maddeden oluşmakta ve sürekli öfke, kontrol altına alınmış öfke, dışa vurulan öfke ve iç öfke olmak üzere dört alt testi bulunmaktadır (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.3.6.1 Puanlama

Ölçek 4'lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Maddelerde ifade eden duruma verilen "hiç tanımlamıyor" yanıtı 1 puan, "biraz tanımlıyor" yanıtı 2 puan, "oldukça tanımlıyor" 3 puan ve "tümüyle tanımlıyor" yanıtı 4 puan olarak değerlendirilir. Her alt test için ayrı ayrı puanlama yapılır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Alt test madde numaraları şunlardır (Savaşır ve Şahin, 1997):

Sürekli öfke: ilk 10 madde

İç öfke (öfke içte): 13, 15, 16, 20, 23, 26, 27, 31

Dış öfke (Öfke dışa): 12, 17, 19, 22, 24, 29, 32, 33

Öfke kontrol: 11, 14, 18, 21, 25, 28, 30, 34

Puanlama sonucunda sürekli öfke alt testinden alınan yüksek puan öfke düzeyinin yüksekliğini, öfke kontrol testinden alınan yüksek puan öfkenin kontrol altına alınabildiğini, dış öfke testinden alınan yüksek puan öfkenin kolayca ifade edilebildiğini, iç öfke testinden alınan yüksek puan ise öfkenin bastırıldığını ifade eder (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.3.6.2 Geçerlilik ve güvenilirlik

Ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye çeviri çalışmaları sonrasında Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin çeviri çalışmalarında öncelikle Türkçe ve İngilizce'yi iyi düzeyde bilen beş psikologdan ayrı ayrı çevrilmesi istenmiş, oluşan bu beş ayrı çeviriden her madde ayrı ayrı ele alınmış, önceden hazırlanmış kriterlere göre her maddenin beş ayrı alternatif çevirisinden biri tercih edilmiştir. Çevirilerinde benzerlik olmayan maddeler ölçeğe alınmamıştır. Daha

sonra oluşan form hem Türkçeye hem de İngilizceye hakim 25 kişilik bir gruba incelenilerek ölçek formunun son hali oluşturulmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

Güvenirlilik çalışmaları her alt test için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda sürekli öfke için .79, öfke kontrol için .84, iç öfke için .78 ve iç öfke için .62 alfa değerine ulaşılmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçüt bağımlı geçerlilik için ölçeğin “sürekli kaygı”, “depresif sıfatlar listesi” ve “öfke envanteri” ile ilişkisi incelenmiş ve bu ölçekler ile arasından .01 düzeyinde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Yapılan faktör analizinde ise ölçeğin orijinal formundaki yapıyı yansıttığı anlaşılmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997). Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği EK 6’da sunulmuştur.

3.3.7 Buss-Durkee Agresyon Ölçeği

Öfke ve saldırganlık potansiyelini ölçmek için geliştirilmiş olan saldırganlık ölçeği saldırganlığı beş alt boyutta ele alan ve saldırganlığın nasıl yansıtıldığını tanımlayan, öz-bildirime dayalı bir ölçektir (Can, 2002).

3.3.7.1 Puanlama

34 sorudan oluşan ölçek Likert tipinde hazırlanmıştır ve her soru 1 ile 5 arasındaki skalada değerlendirilmektedir. Sadece 19. soru ters puanlama ile değerlendirilmektedir. Puanların yüksekliği saldırganlık eğiliminin yüksekliğini, düşük olması ise saldırganlık eğiliminin düşük olduğunu gösterir. Ayrıca ölçeğin alt testleri ayrı olarak puanlanmaktadır. Ölçekte bulunan alt testler ve madde numaraları şöyledir (Can, 2002),

Fiziksel Saldırganlık 8, 10, 11, 17, 23, 24, 25, 27

Sözel Saldırganlık 1, 4, 6, 20, 26

Öfke 3, 7, 12, 16, 19, 22, 29, 32

Düşmanlık 2, 5, 9, 21, 28, 31, 33

Dolaylı Saldırganlık 13, 14, 15, 18, 30, 34

Toplam Saldırganlık 1-34

3.3.7.2 Geçerlilik ve güvenilirlik

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında DSM-IV kriterlerine göre herhangi bir tanısı bulunmayan gönüllü 300 kişi ile çalışılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı .915 hesaplanmıştır. Test tekrar test korelasyonu tüm ölçek için .760, alt testler için, fiziksel saldırganlık .847, sözel saldırganlık .696, öfke .746, düşmanlık .810, dolaylı saldırganlık .743, toplam saldırganlık .857, olarak hesaplanmıştır (Can, 2002).

Ölçüt bağımlı geçerlilik çalışmasında ölçeğin sürekli öfke ifade tarzları ölçeği ile ilişkisi incelenmiş saldırganlık ölçeği puanları ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışı puanları arasında pozitif korelasyon (.531-.746) olduğu, öfke kontrolü ile ise negatif korelasyon (-.304) olduğu görülmüştür (Can, 2002). Buss-Durkee Agresyon Ölçeği EK 7' de sunulmuştur.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI (ÇALIŞMA I)

Verilerin toplanmasında Fatih Üniversitesi'nde 2011-2012 öğretim yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD'nde eğitim görmekte olan yüksek lisans öğrencilerinden gönüllü olma durumuna göre yardım alınmıştır. Yüksek lisans öğrencilerinden Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde psikolojik danışman olarak çalışmakta olanlardan çalıştıkları okullarda veri toplama araçlarını uygulayıp uygulayamayacakları sorulmuştur. Bu konuda yardımcı olabileceğini belirtenlere ölçek formları verilmiş ve uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken konular açıklanmıştır. Okullardan sınıfların demokratik özellikler ve başarı ortalamaları bakımından birbirine benzer özellikte oldukları bilgisi alındığı için ölçeklerin uygulanmasında psikolojik danışmanlardan her sınıf düzeyinden rastgele seçecekleri bir sınıfa ölçekleri uygulamaları istenmiştir. Bu şekilde hem daha fazla okuldan veri toplama olanağı elde edilmiş, hem de ölçeklerin okullarda uygulanmasının bilimsel araştırma ilkeleri konusunda bilgi sahibi olanlar tarafından yapılması sağlanmıştır.

Ölçekler okullarda 2011-2012 eğitim öğretim yılının birinci döneminde uygulanmıştır. Bu uygulama yaklaşık bir ay sürmüştür. Ölçeklerin tamamı aynı anda uygulanmıştır. Ölçek formlarının hazırlanmasında sıralamanın cevaplamayı etkilemesini önlemek için ölçeklerin sıralaması altı farklı şekilde yapılmıştır. Bu

şekilde bazı öğrencilerin ikinci olarak cevapladığı ölçeği bazı öğrenciler yedinci sırada cevaplamıştır.

Cevaplama hatalarını görebilme, katılımcıların maddeleri okumadan cevaplanması gibi durumları farkedebilme ve SPSS uygulama bilgisi gibi nedenlerle ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik programına araştırmacı tarafından girilmiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ (ÇALIŞMA I)

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Siber zorbalık ve demografik özellikler arasındaki ilişkiyi incelemek için ikili gruplarda bağımsız grup t-testi kullanılmıştır. Bağımsız grup t-testi “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2007: 39). Deneysel ve ilişkisel araştırmalarda kullanılan bağımsız grup t-testi katılımcıların iki ayrı alt gruptan sadece birinde bulunmasını ve orada ölçülmesini gerektiren tek faktörlü gruplar arası desenler için uygundur. Katılımcılar arası değişkenliği incelenen bir bağımlı değişken (örneğin siber zorbaca davranışlar) ve bunun üzerinde etkisi incelenen ve grup değişkeni olarak da tanımlanabilen bir sınıflamalı değişken (örneğin cinsiyet, kendisine ait bir odasının olup olmaması) vardır. Bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen faktörün iki düzeyi vardır (Büyüköztürk, 2007).

Siber zorbalık ve demografik özellikler arasındaki ilişkiyi incelemek için ikiden fazla gruplarda ise ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılan ilişkisiz örneklem için ANOVA, katılımcıların iki veya daha çok durumdan sadece birinde bulunmasını ve orada ölçülmesini gerektirir. Bir bağımlı değişkenin (örneğin siber zorbaca davranışlar) düzeyinin gözlenen iki veya daha fazla gruba (örneğin okul türü, sınıf düzeyi, babanın eğitim düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelemek için ANOVA kullanılabilir (Büyüköztürk, 2007). Siber zorbaca davranışların ANOVA sonucuna göre gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaştığının tespit edilmesi durumunda bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için ise Tukey HSD post-hoc testi kullanılmıştır.

Siber zorbalık puanları ile bir sürekli değişken (örneğin yaş, empatik eğilim) arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizi iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılır. Korelasyon katsayısı -1,00 ile 1,00 arasında değişen bir katsayı ile ifade edilir. Korelasyon katsayısı sıfırdan ne kadar farklı ise değişkenler arasında o kadar yüksek bir ilişki olduğu söylenebilir. Korelasyon katsayısının pozitif veya negatif oluşu ilişkinin yönünü gösterir. Negatif korelasyonda sürekli değişkene ait puanlardan birisi artarken diğeri azalmaktadır. Pozitif korelasyonda ise her iki puan birlikte artmakta veya azalmaktadır. “Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında olması yüksek, 0,70-0,30 arasında olması orta, 0,30-0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir” (Büyüköztürk, 2007: 32).

Siber Zorbalık Ölçeği’nden elde edilen verilerin diğer ölçek verileri tarafından nasıl yordandığını belirlemek için adımsal (aşamalı) regresyon analizi yapılmıştır. sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Regresyon analizi aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerinin bağımsız değişken olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır (Büyüköztürk, 2007: 91).

Regresyon analizi basit, çoklu ve çok değişkenli olarak sınıflanabilir. Bağımlı ve bağımsız değişken birer tane ise basit regresyon analizi, bir bağımlı değişken ve birden fazla bağımsız değişken varsa çoklu regresyon analizi, bağımlı değişken birden fazla ise çok değişkenli regresyon analizi olarak tanımlanır. Regresyon analizi ayrıca değişkenler arası ilişkinin doğrusal ve doğrusal olmama (eğrisel) durumuna göre de sınıflanabilir (Büyüköztürk, 2007: 91).

Bu araştırmada birden fazla bağımsız değişkenin (örneğin empatik eğilim, çatışma eğilimi, benlik saygısı, öfke ve saldırganlık) tek bir bağımlı değişkenle ilişkisi incelendiğinden dolayı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi türleri arasından da aşamalı (adımsal) regresyon analizi tercih edilmiştir.

Çoklu regresyon analizi, standart, aşamalı (adımsal) ve hiyerarşik olarak sınıflanabilir. “Aşamalı regresyon analizinde regresyon modeline sadece bağımlı değişkenin önemli yordayıcıları olan, yani bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan bağımsız değişkenler alınır. Aşamalı çoklu regresyon analizinde, öncelikle bağımlı değişken (Y) ile en fazla korelasyonu veren bağımsız değişken

(X_1) seçilerek işleme başlanır, daha sonra birinciyle birlikte en fazla ilişkiyi veren bağımsız değişken (X_2) işleme alınır ve işlem bu şekilde sürdürülür” (Büyüköztürk, 2007: 99).

3.6 ARAŞTIRMA MODELİ (ÇALIŞMA II)

Çalışma II kapsamında yapılan araştırma, geliştirilen gerçeklik terapisi yönelimli bir grupla psikolojik danışma programının siber zorbaca davranışların düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmadır.

Deneme tekniği, neden – sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleri olarak tanımlanabilir. Tarama modelleri ile var olan durum gözlenirken, deneysel tekniklerde gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur. Deneysel tekniklerle yapılmış bir araştırmada amaçlar genellikle hipotez şeklinde ifade edilmektedir. Böylece olayların olası nedenlerine ilişkin yargılar sınanmış olur (Karasar,1995: 87).

Deneysel modellerin pek çok sınıflandırması vardır. Bunlar denenmek istenen değişken sayısına, düzeyine ve kullanılan grup sayısı ile değişkenlerin kontrolünde alınabilen önlemlere göre sınıflandırılmaktadır.

Bağımsız değişken sayısına göre, tek değişkenli ve çok değişkenli olabilir. Tek değişkenli modellerde bir tek bağımsız değişken vardır. Çok değişkenli modellerde ise birden çok bağımsız değişken vardır ve bunların birlikte etkileri denenmek istenir. Ayrıca bağımsız değişkenin denenen düzey sayısına göre de tek ya da çok düzeyli olarak adlandırılabilir. Düzey sayısı doğrusal olmayan ilişkileri görebilmek için fazla olmalıdır.

Değişken sayısına göre deneyleme türleri “faktöryel deneyleme desenleri”adı altında toplanabilir (Balcı, 1995).

Campbell ve Stanley’in geliştirdiği ve denemeye katılan grup sayısı, kontrol önlemleri ve bağımlı değişken üzerinde yapılan gözlemlerin zaman ve sayısını dikkate aldığı anlaşılan bir sınıflandırma, alan yazında ve uygulamalarda büyük kabul görmüştür. Buna göre deneme modelleri üç grupta ele alınmaktadır (akt: Karasar, 1995: 95)

1. Deneme öncesi modeller,
2. Gerçek deneme modelleri ve
3. Yarı deneme modelleridir.

Bu çalışmada ise yansız seçilen iki gruba (deney ve kontrol) ön test, son test ve izleme testlerinin yapıldığı gerçek deneysel modelde eşleştirilmiş seçkisiz desene dayalı bir araştırma yürütülmüştür.

		Ön Test		Son Test	İzleme
Deney grubu (G ₁)	MR	O _{1.1}	X	O _{1.2}	O _{1.3}
Kontrol grubu (G ₂)	MR	O _{2.1}		O _{2.2}	O _{2.3}

Şekil 3. Eşleştirilmiş Seçkisiz Desen

(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Eşleştirilmiş seçkisiz desende, denek gruplarının denk olma olasılığını artırmak için konuyla ilgili yapılmış araştırmalar, uzman görüşleri ya da ön test sonuçları kullanılarak belirlenen denekler yansız olarak deney ve kontrol gruplarına atanır. Deney grubu olarak belirlenen gruba uygulanan işlem sonrasında son test ve izleme testi uygulanır. MR sembolü deneklerin eşleştirilmiş gruplara seçkisiz atandığını gösterir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Değişken ve grup sayısına göre 2x2, 2x3 veya 3x3'lük karışık (split-plot) desen olarak da tanımlanan bu desende elde edilen ön test ve son test ölçümleri arasındaki fark bağımsız değişkene bağlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

3.7 ÇALIŞMA GRUBU (ÇALIŞMA II)

Çalışma bir deney ve bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Deneysel çalışma İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi Beşir Balcıoğlu Anadolu Lisesi'nde yapılmıştır. Çalışma gruplarının oluşturulması için 10. ve 11. sınıfta öğrenim görmekte olan tüm öğrencilere “Siber Zorbalık Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonucu en yüksek puanı alan 30 öğrencinin isimleri yüksek puandan düşük puana doğru sıralanmış ve isimler sıra ile iki gruba ayrılmıştır. Bu şekilde oluşan 15 öğrencilik iki grup kura ile deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney grubu olarak belirlenen gruptaki öğrencilerle tek tek ön görüşme yapıp uygulanacak grup çalışması hakkında genel bilgiler anlatılmış ve katılım için onayları alınmıştır. Bu aşamada bir öğrenci hariç diğerleri grup çalışmasına katılmayı kabul etmiş ve 14 öğrenci ile grup çalışması başlamıştır. İkinci oturum başlamadan bir öğrenci okul değişikliği yaptığı için başka bir öğrenci de gruba devam etmek istemediğini belirttiği için gruptan ayrılmıştır. Çalışma bu aşamadan sonra 12 öğrenciden oluşan deney grubu ile devam etmiştir.

Kontrol grubu olarak belirlenen öğrenciler ile herhangi bir görüşme yapılmamıştır. Deney grubu 12 öğrenci olarak devam ettiği için grupları eşitlemek amacıyla kontrol grubundan da rastgele üç öğrenci grup dışına çıkarılmıştır. Bu şekilde belirlenen 12 öğrenciye deney grubu ile yapılan çalışmalar tamamlandığında son test ve sonrasında izleme testi uygulanmıştır.

Tablo 5’te deney ve kontrol grubunun özellikleri verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Bilgiler

	Cinsiyet			Sınıf		Yaş	
	N	Kız	Erkek	10. Sınıf	11. Sınıf	\bar{X}	Ss.
Deney Grubu	12	2	10	12	-	15,91	0,66
Kontrol Grubu	12	4	8	7	5	16,83	0,71

3.8 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI (ÇALIŞMA II)

Çalışmada gerçeklik terapisi yönelimli grupla psikolojik danışma programı uygulanmış ve ön test ve son test olarak siber zorbalık ölçeği uygulanmıştır.

3.8.1 Siber Zorbalık Ölçeği

Siber zorbalık ölçeğine ilişkin bilgiler Çalışma I için yazılan veri toplama araçları başlığı altında anlatılmıştır (Bkz. Sy. 91)

3.8.2 Grupla Psikolojik Danışma Programı

3.8.2.1 Programın hazırlanması

Siber zorbaca davranışlara müdahaleye yönelik grup programının gerçeklik terapisi yönelimli olarak hazırlanmıştır. Bu amaçla öncelikle seçim kuramı ve gerçeklik terapisi ile ilgili teorik alt yapının oluşturulması amacıyla ilgili literatür incelenmiş ve bulunan kaynaklar ana hatlarıyla yazıya dökülmüştür.

İkinci olarak gerçeklik terapisi ile ilgili şu ana kadar Türkiye’de hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Bu aşamada gerçeklik terapisinin Türkiye’de yaygın olarak kullanılan bir terapi modeli olmadığı da anlaşılmıştır. Konuyla ilgili şu ana kadar ikisi yüksek lisans olmak üzere beş tez hazırlandığı görülmüştür. Bu tezler incelenmiş ve grup çalışmasının planlanması aşamasında kullanılmak üzere notlar alınmıştır.

Üçüncü olarak siber zorbaca davranışlara müdahaleye yönelik çalışmalar araştırılmıştır. Bu noktada bu soruna müdahaleye yönelik çalışmaların daha çok önleyici programlar olduğu görülmüştür. Literatürde siber zorbaca davranışlar gösterenlere yönelik olarak hazırlanmış bir müdahale çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle siber zorbalık ile geleneksel zorbalık arasındaki ilişkiyi açıklayan literatür bilgisinden (Bauman ve Pero, 2010; Bayar, 2010; Burnukara, 2009; Dempsey, Sulkowski, Dempsey ve Storch, 2011; Dooley ve diğerleri, 2009; Erdur-Baker, 2009; Grigg, 2010; Jose ve diğerleri, 2011; Katzer ve diğerleri, 2009; Schneider ve diğerleri, 2012; Schultze-Krumbholz ve Scheithauer, 2009; Smith ve diğerleri, 2008; Twyman ve diğerleri, 2010) hareketle okul, zorbalığı, akran zorbalığı, çatışma çözme konularında hazırlanmış müdahale programları (Ayas, 2008; Dölek, 2002; Güner, 2007; Uysal, 2006) incelenmiştir.

Son olarak grupla psikolojik danışmaya ilişkin literatür incelenmiş, çalışmada kullanılabilen uygulama ve etkinlikler belirlenmiş ve siber zorbalık hakkındaki literatür dikkate alınarak grup programı hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu program 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul Özel Burç Güzeli Sanatlar ve Spor Lisesi’nde pilot olarak uygulanmış ve uygulama deneyimleri

çerçevesinde program üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama ile düzenlenen programın bu yeni halinin daha önce okul zorbalığı konusunda grupta psikolojik danışma çalışması yapmış olan Yrd. Doç. Dr. Nevin Dölek'ten grupta psikolojik danışma temel ilkeleri kapsamında incelenmesi istenmiş (kişisel erişim: 03.07.2012) ve değerlendirmeleri kapsamında program tekrar gözden geçirilmiştir.

Grup programının bu son hali gerçeklik terapisi temel ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi için iki ayrı uzmana incelenmiştir. İlk olarak doktora çalışmasını gerçeklik terapisi yönelimli bir grupta psikolojik danışma programı üzerine yapan Yrd. Doç. Dr. Mehmet Palancı'dan programı incelemesi istenmiş (kişisel erişim: 14.08.2012) ve görüşleri alınmıştır. İkinci olarak aynı zamanda gerçeklik terapisi eğitmeni ve süpervizörü olan Prof. Dr. Yaşar Özbay'dan (kişisel erişim: 16.08.2012) programı incelemesi rica edilmiştir. Bu iki inceleme sonucunda grupta psikolojik danışma programına son şekli verilmiştir.

3.8.2.2 Programın genel amaçları ve oturumlar

Program ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerde görülen siber zorbaca davranışların azaltılması genel amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda siber zorbaca davranışlarda bulunan öğrencilerin bu davranışlara karşı duyarlılık kazanmaları, davranışlarının sonuçlarını fark etmeleri ve sorumluluk kazanmaları, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmeleri, sosyal ilişkilerini pozitif yönde geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda programın temel hedefleri şunlardır:

Öğrencilerin;

1. Temel ihtiyaçlarını bilmeleri ve ifade etmeleri
2. Duyguları üzerindeki sorumluluklarını fark etmeleri
3. Sosyal ilişkilerini geliştirmede sorumluluklarını anlamaları
4. Siber zorbaca davranışları tanımaları ve etkilerini anlamaları
5. Siber zorbaca davranışlarına neden olan temel gereksinimleri anlamaları ve bu gereksinimleri gidermeye yönelik gerçekçi seçimler yapmaları
6. Siber zorbaca davranışlara maruz kalanların duygularını tanımaları
7. Siber zorbaca davranışların sosyal ilişkileri nasıl etkilediğini anlamaları

Belirtilen bu hedeflere ulaşmak için genel tartışma, rol canlandırma, hayal gücünü kullanma, anlatım, oyun, küçük grup etkinlikleri, plan yapma, ev ödevleri gibi grup teknikleri kullanılmaktadır.

Bu genel ve alt amaçlara yönelik olarak on oturumluk grupla psikolojik danışma sürecinin amaçları şunlardır;

I. Oturum: Başlangıç ve Paylaşım

Oturum Amaçları:

1. Grup üyeleri ve grup liderinin birbiriyle tanışması
2. Öğrencilerin grup programı ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgilenmeleri
3. Grubun kurallarının belirlenmesi
4. Öğrencilerin grup liderine ve gruptaki diğer öğrencilere katılımının sağlanması

II. Oturum: Katılım ve Bireysel Amaçları Belirleme

Oturum Amaçları

1. Grup üyelerinin birbiriyle kaynaşmasının sağlanması
2. Gruba katılımın sağlanması
3. Grup çalışması sürecine ilişkin bireysel amaçların belirlenmesi

III. Oturum: Seçim Teorisi ve Davranış

Oturum Amaçları

1. Seçim kuramının temel prensiplerini kavrama
2. Davranışlarla (sorunlar dâhil) kişinin kendi seçimleri arası ilişkiyi kavrama
3. Seçim kuramına göre temel gereksinimleri anlama
4. Grup üyelerinin siber zorbaca davranışlarını temel ihtiyaçları ile ilişkilendirmesi

IV. Oturum: Davranışları Farketme

Oturum Amaçları

1. Teknolojinin insan davranışları üzerindeki etkilerinin anlaşılması
2. Siber zorbalık hakkında bilgi sahibi olma
3. Siber zorbaca davranışların türlerini bilme

4. Kendisinin (genellikle) yaptığı zorbaca davranışların neler olduğunun farkına varma

V. Oturum: Davranışları Değerlendirme

Oturum Amaçları

1. Siber zorbaca davranışların ilişkilerini ne yönde etkilediğinin farkına varılması
2. Siber zorbaca davranışların mağdurlar üzerindeki etkilerinin farkına varılması
3. Siber zorbaca davranışların sonuçları hakkında (hukuki-eğitsel) bilgi sahibi olunması

VI. Oturum: Davranışın Başkaları Üzerindeki Etkisini Anlama

Oturum Amaçları

1. Empatinin ne olduğunun anlaşılmasını sağlama
2. Grup üyelerinin başkalarıyla empati geliştirmelerini sağlama
3. Siber zorbaca davranışlara maruz kalanların duygularını anlamalarını sağlama

VII. Oturum: Olumsuz Duyguların Giderilmesi

Oturum Amaçları

1. Duyguların bireyin kendi seçimleri olduğunun anlaşılması
2. Duyguları değiştirmenin bireyin kendi kontrolünde olduğunun anlaşılması

VIII. Oturum: Davranış Değişim Programı Hazırlama

Oturum Amaçları

1. Kişiler arası ilişkileri geliştirmeye yönelik davranışları belirlemek.
2. Kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorularda çözüme yönelik davranışları belirlemek.

IX. Oturum: Davranış Değişirme Programını Geliştirme

Oturum Amaçları

1. Davranış değiştirme planını değerlendirmek
2. Kişiler arası ilişkileri geliştirmeye ve sorun çözümüne ilişkin deneyimleri değerlendirmek

X. Oturum: Sonlandırma

Oturum Amaçları

1. Grup oturumlarının genel değerlendirmesinin yapılması
2. Grup üyelerinin pozitif duygularla gruptan ayrılmasının sağlanması

3.9 VERİLERİN TOPLANMASI (ÇALIŞMA II)

Uygulama için 2012-2013 öğretim yılı başlamadan Milli Eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve eğitim öğretim yılının başlaması ile birlikte İstanbul Beylikdüzü Beşir Balcıoğlu Anadolu Lisesinde çalışmalara başlanmıştır. Çalışmalar kapsamında öncelikle tüm 10. ve 11. sınıflara siber zorbalık ölçeği uygulanmıştır. Ölçek değerlendirmeleri sonucu ölçek formları yüksek puandan düşük puana doğru sıralanmış ve ilk 30 form deney ve kontrol grubunu oluşturmak üzere seçilmiştir. Sıralanan formlar sırasıyla iki grup oluşturulacak şekilde ayrılmış ve rastgele şekilde biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu olarak belirlenen formları dolduran öğrencilerle ayrı ayrı görüşülmüş, çalışmanın içeriği, amaçları, süresi gibi konularda bilgiler verilerek çalışmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorularak olumlu yanıt veren öğrencilerden deney grubu oluşturulmuştur. Bu aşamada görüşülen 15 öğrenciden biri hariç hepsinden olumlu yanıt alınmıştır. Çalışma belirlenen bu 14 öğrenci ile başlamış ancak ikinci oturumdan önce bir öğrenci gruba devam etmeyi istemediği için bir öğrenci de okul değiştirdiği için gruptan ayrılmış ve çalışma on iki öğrenci ile devam etmiştir.

Oturumlar ilk iki hafta haftada iki oturum sonraki haftalarda ise haftada tek oturum şeklinde devam etmiştir. Oturumlar okul idaresinin isteği doğrultusunda hep aynı ders saatine denk gelmemesi için haftanın farklı gün ve saatlerinde yapılmıştır. Bu şekilde oturumlar 24.09.2012'de başlayıp 13.11.2012'de bitmiştir. Oturumların tarihleri şu şekildedir;

1. Oturum: 24.09.2012, Saat: 09:00-10:10
2. Oturum: 27.09.2012, Saat: 14:30-15:40
3. Oturum: 02.10.2012, Saat: 09:00-10:10
4. Oturum: 05.10.2012, Saat: 09:00-10:10
5. Oturum: 10.10.2012, Saat: 10:25-11:40
6. Oturum: 17.10.2012, Saat: 14:30-15:40
7. Oturum: 23.10.2012, Saat: 09:00-10:10
8. Oturum: 01.11.2012, Saat: 12:50-14:00
9. Oturum: 07.11.2012, Saat: 09:00-10:10
10. Oturum: 13.11.2012, Saat: 14:30-15:40

Grup çalışmasının etkisini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması oturumların bitiminden bir hafta sonra, izleme testi uygulaması ise altı hafta sonra yapılmıştır.

3.10 VERİLERİN ANALİZİ (ÇALIŞMA II)

Verilerin analizinde çalışma grubunun küçük olması nedeniyle öncelikle non-parametrik tekniklerin kullanılması düşünülmüş ancak, parametrik tekniklerin daha güçlü olduğu ve bu sebeple parametrik tekniklerle yapılan analizlerde anlamlı çıkan sonuçlar için non-parametrik tekniklere ihtiyaç olmadığı görüşünden hareketle (Balcı, 1995) parametrik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma verilerinin analizi için deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi ortalamalarını karşılaştırmak için tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test ortalamalarını karşılaştırmak için yine bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Analizlere ilişkin istatistiksel hesaplamalar SPSS 15.0 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizleri .05 anlamlılık düzeyi esas alınarak gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1 ÇALIŞMA I İÇİN ARAŞTIRMA BULGULARI

Çalışma I kapsamında öncelikle siber zorbalık ile bazı demografik özellikler arasındaki ilişki ele alınmıştır. Daha sonra siber zorbalığı yordadığı düşünülen değişkenlerle siber zorbalık arasındaki ilişki incelenmiştir.

4.1.1 Siber Zorbalık ile Demografik Özellikler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Demografik değişkenler ile siber zorbaca davranışlar arasındaki ilişkiyi analiz etmek için ikili gruplarda gruplar arası farklılık bağımsız grup t-testi ile analiz edilmiştir. İki den fazla gruplar için ortalamalar arası farklılık ise ANOVA ile analiz edilmiştir. ANOVA sonucu anlamlı bir fark çıkması durumunda grupların çoklu karşılaştırması için Tukey HSD post-hoc testi uygulanmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Siber zorbaca davranışların düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi analizinin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Siber Zorbalık Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	229	25,63	3,34	506	5,16	.00
Erkek	279	29,14	9,83			

Tablo 6’deki analiz sonuçları incelendiğinde, siber zorbalık puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(506)} = 5.16$, $p < .01$). Erkek öğrencilerin siber zorbaca davranışlarının düzeyi ($\bar{X} = 29.14$), kız öğrencilere

($\bar{X}=25.63$) göre daha yüksektir. Bu bulgu siber zorbalık puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Siber zorbalık puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 7’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Türüne Göre Siber Zorbalık Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
Meslek Lisesi	176	28.0909	8.42871
Genel Lise	250	27.0280	6.70515
Anadolu Lisesi	82	28.0610	9.45731
Toplam	508	27.5630	7.82110

Tablo 8. Siber Zorbalık Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	140.940	2	70.470	1.153	.317
Grup içi	30872.045	505	61.133		
Toplam	31012.984	507			

Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorbalık puanları arasında okul türü bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2,505)}= 1.153, p>.05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin siber zorbalık puanları öğrenim görülen okulun türüne göre değişmemektedir.

Siber zorbalık puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 9’da, ANOVA sonuçları ise Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Düzeyine Göre Siber Zorbalık Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
9.sınıf	152	27.0461	6.25436
10. sınıf	115	28.8609	9.39568
11. sınıf	120	26.9167	7.08601
12. sınıf	121	27.6198	8.55498
Toplam	508	27.5630	7.82110

Tablo 10. Siber Zorbalık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	284.854	3	94.951	1.557	.199
Grup içi	30728.131	504	60.969		
Toplam	31012.984	507			

Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorbalık puanları arasında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2,505)}= 1.153$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin siber zorbalık puanları öğrenim görülen sınıf düzeyine göre değişmemektedir.

Yaş ile siber zorbalık puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yaş ve Siber Zorbalık Puanlarının Pearson Korelasyon Sonuçları

		Siber zorbalık	Yaş
Siber zorbalık	Pearson Korelasyonu	1	.020
	p		.659
	N	508	.508

Tablo 11’in incelenmesinden öğrencilerin yaşı ile siber zorbalık ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r=.02$, $p>.05$).

Siber zorbalık puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 12’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12. Babanın Eğitim Durumuna Göre Siber Zorbalık Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
Okuryazar değil	13	39.4615	20.50047
İlkokul	195	26.7949	6.37642
Ortaokul	108	26.3241	5.46669
Lise	127	27.2992	5.55394
Üniversite	63	30.2381	11.63797
Toplam	506	27.5751	7.83413

Tablo 13. Siber Zorbalık Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	2580.905	4	645.226	11.377	.000
Grup içi	28412.742	501	56.712		
Toplam	30993.646	505			

Tablo 12 ve Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorbalık puanları arasında babanın eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(4,501)}=11.377$ $p<.01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin siber zorbalık puanları babalarının eğitim durumuna göre değişmektedir. Eğitim durumlarına göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, babası okuryazar olmayan öğrenciler, babası ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha fazla siber zorbaca davranışlar göstermektedir. Ayrıca babası üniversite mezunu olan öğrenciler de babası ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olanlara oranla daha fazla siber zorbaca davranışlar yapmaktadır.

Siber zorbalık puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 14’te, ANOVA sonuçları ise Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14. Annenin Eğitim Durumuna Göre Siber Zorbalık Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
Okuryazar değil	57	28.6842	11.06500
İlkokul	260	27.1500	6.63998
Ortaokul	90	26.8889	5.86447
Lise	80	27.4875	7.23912
Üniversite	20	33.0000	15.87119
Toplam	507	27.5602	7.82856

Tablo 15. Siber Zorbalık Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	748.573	4	187.143	3.104	.015
Grup içi	30262.342	502	60.284		
Toplam	31010.915	506			

Tablo 14 ve Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorbalık puanları arasında annenin eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(4,502)}=3.104$ $p<.05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin siber zorbalık puanları annelerinin eğitim durumuna göre değişmektedir. Eğitim durumlarına göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre daha fazla siber zorbaca davranışlar göstermektedir.

Siber zorbalık puanlarının öğrencinin kendisine ait bir odası olup olmamasına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi analizinin sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16 Siber Zorbalık Puanlarının Öğrencinin Kendisine Ait Bir Odası Olmasına Göre t-testi Sonuçları

Kendine ait odası var	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Evet	339	27.36	7.095	501	0.501	.61
Hayır	164	27.72	8.241			

Tablo 16'daki analiz sonuçları incelendiğinde, siber zorbalık puanlarının öğrencinin kendisine ait bir odasının olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(501)} = 0.501$, $p > .05$).

Siber zorbalık puanlarının öğrencinin kendisine ait bir bilgisayarı olup olmamasına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi analizinin sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Siber Zorbalık Puanlarının Öğrencinin Kendisine Ait Bir Bilgisayarı Olmasına Göre t-testi Sonuçları

Kendine ait bilgisayarı var	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Evet	413	27.96	8.448	506	2.41	.01
Hayır	95	25.82	3.652			

Tablo 17'deki analiz sonuçları incelendiğinde, siber zorbalık puanlarının öğrencinin kendisine ait bir bilgisayarı olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(506)} = 2.41$, $p < .01$). Kendisine ait bir bilgisayarı olan öğrencilerin siber zorbalık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 27.96$), olmayan öğrencilere ($\bar{X} = 25.82$) göre daha yüksektir. Bu bulgu siber zorbalık puanları ile kendine ait bir bilgisayarın olup olmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Siber zorbalık puanlarının bilgisayara sahip olma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 18'de, ANOVA sonuçları ise Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 18. Bilgisayara Sahip Olma Süresine Göre Siber Zorbalık Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
1 yıldan az	42	28.6905	11.38139
1-2 yıl	73	27.2603	6.63959
2 yıldan fazla	300	28.0133	8.35739
Toplam	415	27.9494	8.43101

Tablo 19. Siber Zorbalık Puanlarının Bilgisayara Sahip Olma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	58.960	2	29.480	.414	.662
Grup içi	29368.978	412	71.284		
Toplam	29427.937	414			

Tablo 18 ve Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorbalık puanları arasında bilgisayara sahip olma süresi bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2,414)} = 0.414, p > .05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin siber zorbalık puanları bilgisayara sahip olma süresine göre değişmemektedir.

Siber zorbalık puanlarının interneti kullanma amacına göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 20’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20. İnternet Kullanma Amacına Göre Siber Zorbalık Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
Ödev	62	25.6935	5.56803
Oyun	11	30.7273	13.41709
Sohbet	26	30.0000	9.67057
Diğer	43	31.2326	12.37285
Ödev ve oyun	29	25.4138	2.06185
Ödev ve sohbet	85	25.5882	3.65570
Oyun ve sohbet	109	28.1009	8.25288
Toplam	365	27.4767	7.88151

Tablo 21. Siber Zorbalık Puanlarının İnternet Kullanma Amacına Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	1554.50	6	259.084	4.405	.000
Grup içi	21056.54	358	58.817		
Toplam	22611.05	364			

Tablo 20 ve Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorbalık puanları arasında interneti kullanma amacı bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(6,364)} = 4.405$ $p < .01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin siber zorbalık puanları internet kullanma amacına göre değişmektedir. İnterneti kullanma amacına göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, internet kullanma amacı sorusuna diğer cevabını veren öğrenciler interneti dev yapma, oyun oynama ve sohbet etme cevaplarını verenlere göre daha yüksek düzeyde siber zorbaca davranışlar göstermektedir.

Siber zorbalık puanlarının interneti kullanma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 22’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 22. İnternet Kullanma Sıklığına Göre Siber Zorbalık Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
Haftada 1gn	115	27.1217	7.71209
Haftada 2-3gn	175	26.0571	4.60599
Haftada 3 günden fazla	193	29.4093	9.94638
Toplam	483	27.6501	7.95994

Tablo 23. Siber Zorbalık Puanlarının İnternet Kullanma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	1073.48	2	536.740	8.743	.000
Grup içi	29466.38	480	61.388		
Toplam	30539.86	482			

Tablo 22 ve Tablo 23 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorbalık puanları arasında interneti kullanma sıklığı bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2,480)}= 8.743$ $p<.01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin siber zorbalık puanları internet kullanma sıklığına göre değişmektedir. İnterneti kullanma sıklığına göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, interneti haftada 3 günden fazla kullananlar bir ve iki gün kullananlara göre daha fazla siber zorbaca davranış göstermektedir.

Siber zorbalık puanlarının günlük internet kullanma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 24’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 24. Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre Siber Zorbalık Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
1 saatten az	166	26.3253	6.57103
1-2 saat	204	26.9314	5.71880
3-4 saat	64	27.2969	5.57113
4 saatten fazla	46	36.8696	15.38919
Toplam	480	27.7229	8.00419

Tablo 25. Siber Zorbalık Puanlarının Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	4312.09	3	1437.366	25.940	.000
Grup içi	26376.05	476	55.412		
Toplam	30688.14	479			

Tablo 24 ve Tablo 25 incelendiğinde, öğrencilerin siber zorbalık puanları arasında günlük internet kullanma süresi bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(3,479)}= 25.940$ $p<.01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin siber zorbalık puanları günlük internet kullanma süresine göre değişmektedir. Günlük internet kullanma süresine göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan

Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, interneti günlük 4 saatten fazla kullananlar bir saatten az, 1-2 saat ve 2-3 saat kullananlara göre daha fazla siber zorbaca davranış göstermektedir.

Siber zorbaca davranışların düzeyinin öğrencilerin internete bağlanma yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi analizinin sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Siber Zorbalık Puanlarının Öğrencinin İnternete Bağlanma Yerine Göre t-testi Sonuçları

İnternete bağlanma yeri	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ev	352	26.82	5.839	417	0.94	.62
İnternetcafe	67	27.20	5.909			

Tablo 26’deki analiz sonuçları incelendiğinde, siber zorbalık puanlarının öğrencinin internete bağlanma yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(417)}= 0.94 p>.05$).

Siber zorbalık puanlarının öğrencilerin mobil araçlarla internete bağlanma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi analizinin sonuçları Tablo 27’de verilmiştir

Tablo 27. Siber Zorbalık Puanlarının Öğrencinin Mobil Araçlarla İnternete Bağlanmasına Göre t-testi Sonuçları

Mobil araçlarla internete bağlanma	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Evet	321	28.39	8.950	486	2.89	.00
Hayır	167	26.20	5.286			

Tablo 27’deki analiz sonuçları incelendiğinde, siber zorbalık puanlarının öğrencinin mobil araçlarla internete bağlanıp bağlanmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(486)}= 2.89 p<.01$). Mobil araçlarla internete bağlanan öğrencilerin siber zorbalık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=28.39$), bağlanmayan öğrencilere ($\bar{X}=26.20$) göre daha yüksektir. Bu bulgu siber zorbalık puanları ile mobil

araçlarla internete bağlanıp bağlanmama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2 Siber Zorbaca Davranışların Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Siber zorbaca davranışların yordayıcılarıyla ilgili analizlere başlamadan önce Mahalonobis uzaklık değeri hesaplanmış ve araştırma değişkenleriyle ilgili uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Bu hesaplama için, $p < .001$ hata değeri ölçüt olarak alınmış ve uç değere sahip hiçbir denek bulunmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve puanların normal dağılım gösterip göstermediği saçılım diyagramları ile incelenmiş ve standardize edilmiş yordanan değişkenler için oluşturulan histogram ve dağılım eğrilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 28’de yordanan (bağımlı) değişken ile yordayan (bağımsız) değişken arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 28. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Zorbalık	1.000													
2.Aktif çatışma	.303*	1.000												
3.Pasif çatışma	.145*	.311*	1.000											
4.Varoluş çatışması	.112*	.395*	.451*	1.000										
5.Tümden red. çat.	.115*	.219*	.233*	.244*	1.000									
6.Önyargılı çatışma	.135*	.258*	.193*	.239*	.147*	1.000								
7.Yoğunluk çat	.061	.179*	.195*	.146*	.183*	.015	1.000							
8.Aktif önyar. çat.	.170*	.546*	.313*	.376*	.225*	.254*	.103*	1.000						
9.Pasif tüm. red.ç.	.094**	.424*	.396*	.375*	.350*	.247*	.209*	.462*	1.000					
10.İnsancıl	.160*	.166*	.211*	.127*	.210*	.076**	.304*	.178*	.129*	1.000				
11.Kişisel öz.	.154*	.280*	.397*	.313*	.197*	-.009	.319*	.269*	.244*	.486*	1.000			
12.Çatışma eğilimi	.259*	.657*	.692*	.625*	.497*	.298*	.409*	.594*	.625*	.550*	.698*	1.000		
13.Sürekli öfke	.245*	.542*	.294*	.314*	.266*	.257*	.227*	.523*	.372*	.263*	.266*	.552*	1.000	
14.İç öfke	.114*	.309*	.327*	.295*	.256*	.108*	.201*	.322*	.376*	.251*	.325*	.487*	.446*	1.00
15.Dış öfke	.191*	.475*	.227*	.278*	.199*	.210*	.089*	.547*	.344*	.244*	.277*	.488*	.705*	.479*
16.Öfke kontrol	-.158*	-.281*	-.054	-.094**	-.009	-.048	.011	-.257*	-.124*	-.126*	-.150*	-.206*	-.215*	.211*
17.Empatik eğilim	-.257*	-.167*	-.192*	-.184*	-.029	-.007	-.234*	-.170*	-.081**	-.404*	-.448*	-.371*	-.237*	-.189*
18.Fiziksel saldır.	.264*	.490*	.195*	.315*	.166*	.230*	.101**	.486*	.271*	.169*	.202*	.434*	.607*	.264*
19.Sözel saldır.	.146*	.379*	.185*	.295*	.255*	.322*	.078**	.467*	.305*	.137*	.136*	.399*	.466*	.292*
20.Öfke	.166*	.500*	.275*	.389*	.203*	.264*	.165*	.556*	.442*	.195*	.287*	.540*	.629*	.356*
21.Düşmanlık	.156*	.399*	.327*	.406*	.212*	.271*	.177*	.450*	.439*	.140*	.259*	.506*	.496*	.427*
22.Dolaylı saldır.	.307*	.473*	.254*	.322*	.211*	.220*	.148*	.430*	.350*	.198*	.208*	.470*	.539*	.344*
23.Saldırgan. topl.	.252*	.543*	.292*	.412*	.242*	.305*	.160*	.575*	.427*	.202*	.265*	.562*	.666*	.395*
24.Benlik saygısı	.353*	.239*	.260*	.218*	.108*	.078**	.127*	.145*	.184*	.216*	.343*	.363*	.225*	.247*

*p<.01, ** p<.05

Tablo 28 devamı

	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
15.Dış öfke	1.00									
16.Öfke kontrol	-.221*	1.00								
17.Emp. eğilim	-.165*	.163*	1.00							
18.Fizik. saldır.	.592*	-.239*	-.195*	1.00						
19.Sözel saldır.	.478*	-.134*	-.066**	.572*	1.00					
20.Öfke	.597*	-.235*	-.227*	.696*	.645*	1.00				
21.Düşmanlık	.475*	-.035	-.132*	.569*	.609*	.685*	1.00			
22.Dolaylı saldır.	.548*	-.147*	-.199*	.657*	.527*	.635*	.627*	1.00		
23.Saldır. topl.	.652*	-.203*	-.206*	.869*	.773*	.887*	.818*	.818*	1.00	
24.Benlik saygısı	.179*	-.106*	-.350*	.159*	.101**	.223*	.254*	.226*	.231*	1.00

*p<.01, ** p<.05

Tablo 28'in incelenmesinden siber zorbalık ölçeği puanları ile aktif çatışma, dolaylı saldırganlık ve benlik saygısı puanları arasında orta düzeyde ve pozitif korelasyon olduğu görülmektedir ($r_2=0.303$; $r_{22}=0.307$; $r_{24}=0.353$; $p<.01$). Buna göre aktif çatışma eğilimi, dolaylı saldırganlık düzeyi arttıkça siber zorbaca davranışların düzeyinin arttığı, benlik saygısı yükseldiğinde ise siber zorbaca davranışların azaldığı söylenebilir. Siber zorbalık ölçeği puanları ile pasif tümenden reddetme çatışması, pasif çatışma, varoluş çatışması, tümenden reddetme çatışması, önyargılı çatışma, aktif önyargılı çatışma, insancıl yaklaşım, kişisel özellikler, sürekli öfke, iç öfke, dış öfke, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke ve düşmanlık puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif korelasyon bulunmuştur ($r_9=0.145$; $p<.05$; $r_3=0.145$; $r_4=0.112$; $r_5=0.115$; $r_6=0.135$; $r_8=0.170$; $r_{10}=0.160$; $r_{11}=0.154$; $r_{13}=0.245$; $r_{14}=0.114$; $r_{15}=0.191$; $r_{18}=0.264$; $r_{19}=0.146$; $r_{20}=0.166$; $r_{21}=0.156$; $p<.01$). Buna göre belirtilen bu özelliklerin düzeyi arttıkça siber zorbaca davranışların arttığı söylenebilir. Çatışma eğilimi ölçeği toplam puanı ve saldırganlık ölçeği toplam puanı ile siber zorbalık ölçeği toplam puanı arasında düşük düzeyde ve pozitif korelasyon olduğu görülmektedir ($r_{12}=0,259$; $r_{23}=0.252$; $p<.01$). Buna göre bireyin ilişkilerinde çatışmaya girme eğilimi ve saldırganca davranışların düzeyi yükseldikçe siber zorbaca davranışların arttığı söylenebilir. Siber zorbalık ölçeği puanları ile öfke kontrol ve empatik eğilim

puanları arasında düşük düzeyde ve negatif korelasyon bulunmuştur ($r_{16} = -0.158$; $r_{17} = -0.257$; $p < .01$). Buna göre empatik eğilim ve öfke kontrolü arttıkça siber zorbaca davranışların azaldığı söylenebilir. Yoğunluk çatışması puanları ile siber zorbalık puanları arasında ise anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır ($r_7 = 0.061$; $p > .05$).

Tablo 29’da siber zorbaca davranışların yordayıcısı olarak ele alınan değişkenlere ilişkin veriler üzerinde yapılan aşamalı (stepwise) regresyon analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 29. Siber Zorbaca Davranışların Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.353	.125		36.28	.000		
Benlik Saygısı			.353	8.49	.000	.353	.353
Sabit	.424	.179		17.71	.000		
Benlik Saygısı			.299	7.23	.000	.353	.306
Dolaylı Saldırganlık			.240	5.79	.000	.307	.250
Sabit	.445	.198		13.01	.000		
Benlik Saygısı			.277	6.69	.000	.353	.286
Dolaylı Saldırganlık			.171	3.73	.000	.307	.164
Aktif Çatışma			.156	3.40	.001	.303	.150
Sabit	.459	.210		13.39	.000		
Benlik Saygısı			.285	6.90	.000	.353	.294
Dolaylı Saldırganlık			.248	4.68	.000	.307	.204
Aktif Çatışma			.194	4.08	.000	.303	.179
Öfke			-.152	-2.82	.005	.166	-.125
Sabit.	.474	.225		9.11	.000		
Benlik Saygısı			.245	5.69	.000	.353	.246
Dolaylı Saldırganlık			.242	4.60	.000	.307	.201
Aktif Çatışma			.193	4.09	.000	.303	.180
Öfke			-.168	-3.14	.002	.166	-.139
Empatik Eğilim			-.130	-3.04	.002	-.257	-.135
Sabit	.484	.234		9.17	.000		
Benlik Saygısı			.252	5.88	.000	.353	.254

Dolaylı Saldırganlık	.192	3.43	.001	.307	.152
Aktif çatışma	.174	3.66	.000	.303	.162
Öfke	-.232	-3.92	.000	.166	-.173
Empatik Eğilim	-.125	-2.95	.003	-.257	-.131
Fiziksel Saldırganlık	.149	2.48	.013	.264	.110

Aşamalı regresyon analizinin birinci aşamasında incelenen "benlik saygısı" değişkeninin siber zorba davranışların düzeyini yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı (Beta) 0.353 çıkmıştır. Bu değişken tek başına siber zorba davranışların %12,5'ini ($R^2 = .125$) açıkladığı anlaşılmaktadır.

Aşamalı regresyon analizinin ikinci aşamasında modele "benlik saygısı" değişkeninin yanına "dolaylı saldırganlık" değişkeni girmiştir. Bu iki değişken birlikte siber zorba davranışların % 17,9'unu ($R^2 = 0.179$) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit kalmak üzere, "benlik saygısı" değişkeni Beta katsayısı 0.299; "dolaylı saldırganlık" Beta katsayısı 0.240 çıkmıştır. Her iki Beta katsayısına ilişkin t değerleri manidar bulunmuştur (sırasıyla $t = 7.23$; $t = 5.79$; $p < .001$).

Aşamalı regresyon analizinin üçüncü aşamasında "benlik saygısı" ile "dolaylı saldırganlık" değişkenlerinin yanında modele "aktif çatışma" değişkeni eklenmiştir. Değişkenlerin üçü birlikte siber zorba davranışların % 19.8'ini ($R^2 = 0.198$) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, benlik saygısı Beta katsayısı 0.277; dolaylı saldırganlık Beta katsayısı 0.171; aktif çatışma Beta katsayısı 0.156 bulunmuştur. Her üç değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur (sırasıyla $t = 6.69$; $t = 3.73$; $t = 3.40$; $p < 0.001$).

Aşamalı regresyon analizinin dördüncü aşamasında "benlik saygısı", "dolaylı saldırganlık", "aktif çatışma" değişkenlerinin yanına "öfke" değişkeni eklenmiştir. Değişkenlerin dördü birlikte siber zorba davranışların % 21'ini ($R^2 = 0.210$) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, benlik saygısı Beta katsayısı 0.245; dolaylı saldırganlık Beta katsayısı 0.242; aktif çatışma Beta katsayısı 0.194; öfke Beta katsayısı -0.152 bulunmuştur. Her dört değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur (sırasıyla $t = 6.69$; $t = 4.68$; $t = 4.08$; $t = -2.82$; $p < 0.001$).

Aşamalı regresyon analizinin beşinci aşamasında "benlik saygısı", "dolaylı saldırganlık", "aktif çatışma", "öfke" değişkenlerinin yanına "empatik eğilim" değişkeni eklenmiştir. Değişkenlerin beşi birlikte siber zorbaca davranışların %22,5'ini ($R^2= 0,225$) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, benlik saygısı Beta katsayısı 0,245; dolaylı saldırganlık Beta katsayısı 0.242; aktif çatışma Beta katsayısı 0.193; öfke Beta katsayısı -0.168; empatik eğilim Beta katsayısı -0.130 bulunmuştur. Her beş değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur (sırasıyla $t= 5.69$; $t= 4.60$; $t= 4.09$; $t=-3.14$ $t=-3,4$; $p<0.001$).

Aşamalı regresyon analizinin altıncı aşamasında "benlik saygısı", "dolaylı saldırganlık", "aktif çatışma", "öfke", "empatik eğilim" değişkenlerinin yanına "fiziksel saldırganlık" değişkeni eklenmiştir. Değişkenlerin altısı birlikte siber zorbaca davranışların % 23.4'ünü ($R^2= 0.234$) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, benlik saygısı Beta katsayısı 0.252; dolaylı saldırganlık Beta katsayısı 0.192; aktif çatışma Beta katsayısı 0.174; öfke Beta katsayısı -0.232; empatik eğilim Beta katsayısı -0.125; fiziksel saldırganlık Beta katsayısı 0.149 bulunmuştur. Her altı değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur (sırasıyla $t=5.88$; $t= 3,43$; $t= 3.66$; $t=-3.92$; $t=-2.95$; $t=-2.48$; $p<0.001$).

4.2 ÇALIŞMA II İÇİN ARAŞTIRMA BULGULARI

Siber zorbaca davranışlara müdahaleye yönelik deneysel çalışmadaki deney ve kontrol grubuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Deney grubunun ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkı incelemek için tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 30'da, ANOVA sonuçları ise Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 30. Deney Grubunun Siber Zorbalık Ön Test, Son Test, İzleme Testi Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
Ön test	12	22.3333	7.95822
Son test	12	6.6667	5.06922
İzleme	12	7.4167	3.80092

Tablo 31. Deney Grubunun Siber Zorbalık Ön Test, Son Test ve İzleme Testi
ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Denekler arası	636.972	11	57.907			
Ölçüm	1874.056	2	937.028	41.124	.000	2-1
Hata	501.278	22	22.785			3-1
Toplam	3012.306	35				

1: Ön test, 2: Son test, 3: İzleme testi

Tablo 30 ve Tablo 31'deki analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunun Siber Zorbalık Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2,22)} = 41.124, p < .01$]. Son test ortalama puanı ($\bar{X} = 6.66$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X} = 7.41$), ön test ortalama puanına ($\bar{X} = 22.33$) göre daha düşüktür. Öte yandan son test ve izleme testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu grupla psikolojik danışma uygulamasına katılan öğrencilerin siber zorbaca davranışlarının uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı derecede azaldığını, uygulama sonrası siber zorbaca davranış düzeylerinin ise daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçları ile farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Böylece birinci denencemize ait yokluk hipotezi red, H1 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 32'de Siber Zorbalık Ölçeği ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 32 Siber Zorbalık Ön Test Puanlarının Gruba Göre t-testi Sonuçları

Ön test	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney grubu	12	22.3333	7.95822	22	1.892	.072
Kontrol grubu	12	17.1667	5.11386			

Tablo 32'deki analiz sonuçları incelendiğinde, siber zorbalık ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır

($t_{(22)} = 1.892$, $p > .05$). Böylece ikinci denencemize ait yokluk hipotezi kabul, H1 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 33'te Siber Zorbalık Ölçeği son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Son test	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney grubu	12	6.6667	5.06922	22	-3.479	.002
Kontrol grubu	12	15.8333	7.58987			

Tablo 33'teki analiz sonuçları incelendiğinde, siber zorbalık son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(22)} = -3.479$, $p < .01$). Deney grubunun siber zorbalık puanları ($\bar{X} = 6.66$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 15.83$) göre daha düşüktür. Böylece üçüncü denencemize ait yokluk hipotezi red, H1 hipotezi kabul edilmiştir.

Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkı incelemek için tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 34'te, ANOVA sonuçları ise Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 34. Kontrol Grubunun Siber Zorbalık Ön Test, Son Test, İzleme Testi Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS
Ön test	12	17.1667	5.11386
Son test	12	15.8333	7.58987
İzleme	12	16.1667	5.33996

Tablo 35. Kontrol Grubunun Siber Zorbalık Ön Test, Son Test ve İzleme Testi
ANOVA Sonuçları

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Denekler arası	810.556	11	73.687			
Ölçüm	11.556	2	5.778	.299	.744	
Hata	424.444	22	19.293			
Toplam	1246.556	35				

Tablo 34 ve Tablo 35'teki analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun Siber Zorbalık Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(2,22)}=.299$, $p>.05$]. Başka bir deyişle siber zorbalık puanlarının ortalamaları ön test, son test ve izleme testinde değişmemektedir. Böylece dördüncü denencemize ait yokluk hipotezi kabul, H_1 hipotezi reddedilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1 Çalışma İ'e İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma kapsamında yapılan ilk çalışmada siber zorbaca davranışlar ve ilgili olduğu düşünülen bazı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda ilk önce siber zorbalık ve demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş, daha sonra siber zorbalık ve psiko-sosyal değişkenler arasındaki ilişki ele alınmıştır.

5.1.1.1 Siber zorbalığın demografik değişkenlerle ilişkisine yönelik sonuç ve değerlendirmeler

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinde gözlenen siber zorbaca davranışların cinsiyetle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerde siber zorbaca davranışların düzeyi, kız öğrencilerden daha yüksektir. Bu sonuç literatür tarafından da desteklenmektedir (Çetinkaya, 2010; Li, 2007a; Topçu, 2008). Ayrıca bu sonuç, geleneksel okul zorbalığının da erkeklerde daha yaygın oluşuyla paralellik göstermektedir (Arslan ve Savaşer, 2009; Totan, 2007). Bu durum siber zorbalığın yordayıcısı olarak bilinen faktörlerin cinsiyete göre farklılaşmasıyla ilişkili olabilir. Örneğin empatik eğilimin kızlarda erkeklere göre daha yüksek (Durakoğlu ve Gökçearslan, 2010), öfke ve saldırganlığın erkeklerde kızlara göre daha yüksek olduğu (Eroğlu, 2009) bilinmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak siber zorbalığa neden olan faktörlerin erkeklerde daha yaygın olarak bulunmasının siber zorbalığın erkeklerde daha fazla görülmesini açıkladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilebilecek bir diğer sonuç da siber zorbaca davranışların düzeyinin anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkindir. Buna göre babası okuryazar olmayan öğrenciler, babası ilköğretim, lise ve üniversite

mezunu olanlara göre ve babası üniversite mezunu olanlar da lise ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha fazla siber zorba davranışlar göstermektedir. Sarak (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da babası okuryazar olmayan öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yaptıkları belirtilmektedir. Ayrıca annesi üniversite mezunu olan öğrenciler diğerlerine göre daha fazla siber zorba davranışlar sergilemektedir. Bu durum belli oranda ekonomik durumla açıklanabilir. Ebeveyni üniversite mezunu olan öğrenciler, ekonomik durumu diğerlerine göre daha iyi olmasından dolayı, internet, bilgisayar ve cep telefonu gibi siber zorba davranışlar uygulamayı olanaklı kılan araçlara daha kolay ulaşabilmektedirler. Ancak babası okuryazar olmayanlarda siber zorbalığın daha yüksek olması başka nedenlerle açıklanmalıdır. Bu durum siber zorbalık ile ebeveyn kontrolü arasındaki ilişkiyi akla getirmektedir. Ebeveyn kontrolünün zayıf olduğu durumlarda siber zorba davranışların daha yüksek olduğu bilinmektedir (Navarro ve Jasinski, 2012; Mason, 2008). Bu konuda kontrolün sağlanması ise teknoloji bilgisini gerektirdiği için babanın okuryazar olmadığı durumlarda kontrolün daha düşük olacağı düşünülebilir.

Araştırmaya göre kendisine ait bir bilgisayarı olanlarda siber zorba davranışlar daha fazla görülmektedir. Öz denetimin gelişmediği öğrencilerde sorunlu internet kullanımının daha fazla olduğu bilinmektedir (Batıgün ve Kılıç, 2011). Öğrencinin sadece kendisinin kullanımına olanak sağlayan bir bilgisayarının olması öz denetim yeteneği gelişmemiş öğrencilerde problemleri teknoloji kullanımını destekleyen bir ortamın oluşmasına neden olabilecektir.

Siber zorba davranışların düzeyinin interneti kullanma amacına göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Buna göre interneti ödev yapmak, sosyal ilişkilerini sürdürmek ya da oyun oynamak dışındaki amaçlarla kullananlar daha fazla siber zorba davranışlar göstermektedir. Yapılan araştırmalar gençler arasında internetin en fazla, msn gibi görüntülü iletişim olanaklarından yararlanmak, sosyal ağları kullanmak ve oyun oynamak için kullanıldığını göstermektedir (Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010). Ayrıca siber mağduriyet yaşayanların sosyal paylaşım sitelerini ve siber iletişim olanaklarını daha fazla kullanan kişiler olduğu bilinmektedir (Sheldon, 2009). Bu durumda siber zorbalık yapanların internetin sunduğu iletişim olanaklarını sosyalleşme amacıyla değil, daha çok zorba davranışlar sergilemek için kullandıkları düşünülebilir.

Siber zorbaca davranışlarda bulunma düzeyi ile internet kullanma süresi ve sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu günde ortalama dört saatten fazla internete bağlı kalanların dört saatten az bağlı kalanlara göre daha fazla siber zorbaca davranışlar gösterdikleri anlaşılmıştır. Ayrıca internete bağlanma sıklığı haftada üç gün ve fazla olanlar, daha az olanlara göre siber zorbaca davranışları daha fazla yapmaktadırlar. Bu durumda internet kullanımı artıkça siber zorbaca davranışların da arttığı sonucuna ulaşılabılır. Bu sonuç literatür tarafından desteklenen bir durumdur (Baker ve Kavşut, 2007; Burnukara, 2009; Kınay, 2012; Özdemir ve Akar, 2011; Topçu, 2008). Ayrıca internete bağlı kalma süresinin siber zorbalığa maruz kalmaya neden olan risk faktörleri arasında olduğu bilinmektedir (Twyman ve diğerleri, 2010). Siber zorbalığa maruz kalanlarda oluşan intikam alma duygusu bireyi siber zorbaca davranışlara itmektedir (König ve diğerleri, 2010). Bu durumda bir kısır döngü oluşabilmekte, internette kalma süresindeki artma siber mağdur olmaya, siber mağduriyet ise siber zorbalığa neden olabilmektedir.

Araştırma internete bağlanmak için mobil araçları kullananların kullanmayanlara göre daha fazla siber zorbalık yaptıklarını göstermektedir. Bu bulgu Sarak (2012) tarafından yapılan araştırmada belirtilen, cep telefonu ile internete bağlanma ile siber zorbalık arasında pozitif korelasyon olduğu bilgisiyle örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda siber zorbalık düzeyinin öğrencilerin eğitim gördüğü okul türüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre okul türünün siber zorbalığı yordayan bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılabılır. Baker ve Kavşut (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde okul türü ile siber zorbalık arasında bir ilişki bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu durumda siber zorbalığın tüm okullarda aynı derecede yaygın olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Siber zorbalık ile sınıf düzeyi ve yaş arasında da bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılan araştırmalarda sekizinci sınıf öğrencilerinde siber zorbalığın daha yaygın bir problem olduğu anlaşılmış olsa da (Ayas ve Horzum 2012), ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılan araştırmalardan ulaşılan sonuçlar bu araştırmadakine paralel bir şekilde, siber zorbalık ile sınıf düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığı yönündedir (Baker ve Kavşut, 2007; Burnukara, 2009; Özdemir ve Akar, 2011; Sarak, 2012). Bu durumda öğrencilerin erinlik döneminden ergenliğe geçmesiyle birlikte siber zorbaca davranışları bakımından kararlılık kazandığı söylenebilir.

Öğrencinin kendisine ait bir odasının olması ile siber zorbaca davranışların düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin kendisine ait bir bilgisayarın olmasının siber zorbalığı artırdığı göz önüne alındığında, siber zorbaca davranışlarda bulunmada teknolojik olanakların fiziksel olanaklardan daha önemli bir faktör olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç da öğrencinin bir bilgisayara sahip olma süresi ile siber zorbaca davranışların düzeyi arasında bir ilişki olmadığı yönündedir. Bilgisayara bir yıldan daha az bir süredir sahip olanlarla, iki yıldan daha fazla bir süredir bilgisayarı olanlar arasında siber zorbalık düzeyleri açısından bir fark bulunmamıştır.

5.1.1.2 Siber zorbalığın psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisine yönelik sonuç ve değerlendirmeler

Araştırmada siber zorbalık ile empatik eğilim, öfke ve öfke ifade tarzları, saldırganlık, çatışma eğilimi ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda siber zorbalık ile çatışma eğilimi arasında pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre çatışma eğilimi yüksek olan lise öğrencilerinin daha fazla siber zorbaca davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Siber zorbalık ile çatışma eğiliminin alt boyutları arasındaki ilişki ele alındığında ise en yüksek ilişkinin aktif çatışma ile olduğu görülmektedir. Uyuşmazlık durumlarında karşısındakini dinlememeyi, suçlayıcı ve saldırgan eğilimleri içeren aktif çatışma düzeyi arttıkça siber zorbaca davranışların da arttığı söylenebilir. Siber zorbalığın, çatışma eğiliminin diğer alt boyutları olan, pasif, varoluşçu tümenden reddetme, insancıl, kişisel özellikler ve önyargılı çatışma ile de pozitif yönde ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak bu boyutlarla ilişki aktif çatışmaya göre daha zayıf düzeydedir. Buna göre küsme ve kendini ilişkiden çekme, iletişimde mesajları olduğundan farklı algılama, eleştiriye kapalı olma, ilişkilerinde peşin hükümler verme eğiliminde olma düzeyi arttıkça siber zorbaca davranışlarında artması beklenebilir. Çatışma eğilimi temelde bir iletişim sorunudur ve iletişim becerileri yüksek olan kişilerde çatışma eğiliminin düşük olduğu söylenebilir (Özkurt, 2010). Siber zorbaca davranışlarda bulunanların akranlarını algılamada daha olumsuz bir tutum gösterdikleri de bilinmektedir (Bayar, 2010). Bu bilgiler çerçevesinde çatışma eğilimi ile siber zorbalık arasındaki pozitif korelasyonun literatür tarafından desteklendiği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç da siber zorbaca davranışlar ile öfke arasında ilişki olduğu yönündedir. Sürekli öfke düzeyi yüksek olan yani gerçekçi bir neden olmadığı halde öfke duygusuna kapılan, öfkelenme eğilimi yüksek olan kişilerde siber zorbaca davranışların görülme olasılığı daha fazladır. Ayrıca öfke duygusu yaşadığında bunu dışa vuran ve öfkeyi daha düşük düzeyde kontrol edebilen öğrencilerin siber zorbaca davranışları daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Bu durum literatür bulguları ile paralellik göstermektedir (Patchin ve Hinduja, 2010b; Schultze-Krumbholz ve Scheithauer, 2009). Mağduriyet durumlarında intikam duyguları yaşamamanın siber zorbalığı yordayan bir özellik olduğu (König ve diğerleri, 2010) göz önüne alındığında düşük öfke kontrolü ve öfkeyi dışa vurma eğilimi ve siber zorbalık arasındaki pozitif ilişki açıklanabilmektedir.

Empatik eğilimle siber zorbalık arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Buna göre empatik eğilimin düşük olduğu bireylerin siber zorbaca davranışlar gösterme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Literatürde empatik eğilim ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edilmektedir. Konuyla ilgili bazı araştırmalar siber zorbalık ile empati arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermekte iken (Ang ve Goh, 2010b; Schultze-Krumbholz ve Scheithauer, 2009; Topçu, 2008), bazı araştırmalarda iki değişken arasında bir ilişkinin olmadığı belirtilmektedir (Çifçi, 2010). Siber zorbalığın, zorbalığın bir türü olduğu ve zorbaca davranışlarla empatik eğilim arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu (Şahin ve Akbaba, 2010) göz önüne alındığında siber zorbalıkla empati arasında negatif yönde bir ilişki olması beklenmektedir. Ancak bu konuda ulaşılan farklı sonuçlar konunun farklı araştırmalarla incelenmeye devam etmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç da saldırganlık ile siber zorbalık arasında pozitif yönde ilişki olduğudur. Saldırganlığın alt boyutlarından olan dolaylı saldırganlık ile orta düzeyde ve pozitif ilişki söz konudur. Fiziksel saldırganlık ile siber zorbalık arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Saldırganlığın diğer alt boyutları olan sözel saldırganlık, düşmanlık ve öfke ile ise diğer boyutlara göre daha zayıf olmakla beraber pozitif yönde ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Siber zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalar geleneksel zorbalık yapanlarda siber zorbalığın da yaygın olarak gözlemlendiğini göstermektedir (Bauman ve Pero, 2010; Burnukara, 2009; Dooley ve diğerleri, 2009; Erdur-Baker, 2009;

Grigg, 2010; Twyman ve diğeri, 2010). Ayrıca düşmanca duygular ve siber zorbalık arasında da pozitif bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır (Arıca, 2009). Bu durumda siber zorbaca davranışlar göstermeyle saldırganlık arasındaki ilişkiye yönelik ulaşılan sonucun literatür tarafından desteklendiği söylenebilir. Salırganlık ve siber zorbalık ilişkisini ele alan diğeri araştırmalarda ulaşılan sonuçlar ile bu araştırmada ulaşılan sonuçlar da birbiriyle paralellik göstermektedir (Dilmaç, 2009; Jose ve diğeri, 2011; Patchin ve Hinduja, 2010; Schultze-Krumbholz ve Scheithauer, 2009).

Siber zorbalıkla benlik saygısı arasında orta düzeyde ve negatif ilişki bulunmuştur. Buna göre benlik saygısı düşük olan öğrencilerde siber zorbaca davranışların görülme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada siber zorbaca davranışlarla ilişkili olduğu anlaşılan değişkenlerin birlikte siber zorbaca davranışları ne oranda açıkladığı da incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda siber zorbaca davranışların düzeyini en fazla yordayan değişkenin benlik saygısı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç Çetin ve diğeri, (2012) ve Eroğlu (2011) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Çetin ve diğeri, (2012) tarafından yapılan araştırmada siber zorbalık ve bağımlı benlik kurgusu arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Benlik ve siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelendiği Eroğlu'nun (2011) araştırmasında ise öz-değer algısının siber zorbaca davranışları negatif yönde yordadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada dikkati çeken bir diğeri sonuç da benlik saygısından sonra siber zorbalığı en fazla yordayan değişkenin dolaylı saldırganlık olduğudur. Smith ve diğeri (2008) tarafından yapılan araştırmada siber zorbalığın daha çok okul dışında ve yalnız olarak yapıldığı belirtilmektedir. Vandebosch ve Van Cleemput (2008) yaptığı araştırmada ise gerçek hayatta geleneksel zorbalığa maruz kalma durumunda olanların siber dünyada elde ettikleri güçle bu durumu dengeledikleri sonucuna varmaktadır. Bu araştırma sonuçları siber zorbalık ile dolaylı saldırganlık ilişkisini belirli ölçüde açıklamaktadır. Geleneksel zorbalığa aynı şekilde karşılık veremeyen öğrencilerin intikam alma istekleri için siber zorbaca davranışlar bir araç işlevi görebilmektedir.

Siber zorbalığı benlik saygısı ve dolaylı saldırganlıktan sonra en fazla yordayan değişken ise aktif çatışma eğilimidir. Aktif çatışmanın uyuşmazlık yaşanan kişiye

karşı saldırganca davranışlarda bulunma eğilimi olduğu göz önüne alındığında, özellikle dolaylı saldırganlık eğiliminin siber zorbalığı yordayan bir değişken oluşuyla bu sonuç, birbiriyle tutarlı bir durum oluşturmaktadır.

Araştırmada ele alınan değişkenlerden öfkenin, siber zorbalığı yordayan dördüncü değişken olduğu anlaşılmaktadır. Kiriakidis ve Kavoura (2010) yaptığı ve siber zorbalığın intikam ve öç alma duyguları ile ilişkisini açıklayan araştırma sonucuyla bu sonuç birbirini destekler niteliktedir. Aynı şekilde öfke, saldırganlık aktif çatışma birbirini destekleyen ve besleyen özelliklerdir. Bu durumda aktif çatışma ve saldırganlık eğilimi yüksek olan öğrencilerin öfke duygusunu yaşaması da olası bir durumdur.

Empatik eğilim siber zorbalığı beşinci düzeyde açıklayan bir değişken olarak bulunmuştur. Siber zorbaca davranışlarda bulunan öğrencilerin bu davranışlarının mağdurlar üzerindeki etkisini ve yaşadığı duyguları anlama potansiyelinin düşük olacağı öngörülebilir.

Son olarak diğer değişkenlerle birlikte fiziksel saldırganlığın da zayıf düzeyde siber zorbalığı yordadığı anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda belirtilen bu altı değişken birlikte değerlendirildiğinde siber zorbaca davranışların % 23'ünü açıklayabildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumda siber zorbaca davranışların düzeyini belirleyen başka önemli değişkenlerin de olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.2 Çalışma II'ye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada gerçeklik terapisi yönelimli olarak hazırlanmış olan grupla psikolojik danışma programının siber zorbaca davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan grup oturumlarının siber zorbaca davranışların düzeyini anlamlı derecede düşürdüğü anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, fakat son test ve izleme testleri puanları bakımından deney grubunun anlamlı derece düşük ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kontrol grubunda siber zorbaca davranışların düzeyinde ön test, son test ve izleme testi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı da görülmektedir. Bu durumda deney grubunda siber zorbaca davranışların azalmasının yapılan grup oturumlarının etkisinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubunun son test ve izleme testleri arasında anlamlı bir farklılığın olmaması yapılan grupla psikolojik danışmanın siber zorbaca davranışlar üzerindeki etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan literatür taramasında gerçeklik terapisinden hareketle siber zorbalığı önlemeye çalışan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan elde edilen bulguları karşılaştırmada kullanılacak doğrudan bir veri bulunmamaktadır. Bununla birlikte yapılan literatür taraması ve çalışma I'den elde edilen bilgiler sonucunda siber zorbalık düzeyinin sosyal ilişki kurma becerisi ve sosyal problemlerle pozitif mücadele etme yeterliliği tarafından negatif düzeyde yordandığı anlaşılmaktadır (Schoffstall ve Cohen, 2011; Sourander ve diğerleri, 2010). Gerçeklik terapisine göre de davranış sorunlarına neden olan faktörlerden birisi, kişinin çevresiyle gerçekçi ve olumlu ilişki geliştirememesidir. Yapılan grupla psikolojik danışma sürecinde bireye sosyal problemlerine gerçekçi çözümler üretme konusunda beceri kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda çalışma sonucunda siber zorbalık düzeyinde gözlenen düşüşün literatür bilgisiyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Ayrıca sorumluluk duygusu ile siber zorbalık arasında da negatif ilişki olduğu ve siber zorbaca davranışlarda bulunanların davranışlarının sonuçlarını ve başkaları üzerindeki etkisini değerlendirmedeği bildirilmektedir (Çelik, Atak ve Erguzen, 2012; Dilmaç, 2009). Gerçeklik terapisinde de sorumluluğa, ilişkilerde bireyin seçimlerinin önemine ve sorunların kaynağı olarak bireyin başarısız ilişkilerine odaklanmaktadır. Bu anlamda yapılan grup çalışmasında hedeflenen, davranışlarda kişisel sorumluluğu fark ve kabul etmeye yönelik çalışmaların siber zorbaca davranışların düzeyindeki gerilemeyi açıklar nitelikte olduğu düşünülebilir.

Başka bazı araştırmalara göre, siber zorbalık yapmanın gerekçesi olarak en fazla eğlenme isteği ve daha sonra intikam alma isteği yani başka bir ifade ile güçlü olma isteği olduğu anlaşılmaktadır (Raskauskas ve Stoltz, 2007). Bu durum, seçim kuramına göre insanın temel ihtiyaçlarından olduğu belirtilen eğlenme ve güçlü olma ihtiyacının, siber zorbaca davranışlarda bulunanlarda gerçekçi bir şekilde doyurulmadığını göstermektedir. Buna göre grup oturumlarında amaç ve ihtiyaçların düzenlenmesi ile ilgili çalışmaların siber zorbalık düzeyinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında siber zorbalığı yordayan değişkenlerin gerçeklik terapisinin insan davranışlarını açıklayan temel özellikler ile uyduğu söylenebilir. Bu açıdan gerçeklik terapisi yöneliminde, siber zorbaca davranışları yordayan bu değişkenleri merkeze alarak geliştirilmiş olan grupla psikolojik danışma programının siber zorbaca davranışları azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

5.2 ÖNERİLER

Teknolojinin giderek gelişmesi ve teknolojik olanakların giderek daha kolay ulaşılabilir hale gelmesi nedeniyle okullarda siber zorbalığın gelecekte daha da artacağı veya önemli bir sorun olmaya devam edeceği söylenebilir. Bu öngöründen hareketle, yapılan çalışmadan yola çıkarak araştırmacı ve uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir.

5.2.1 Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Öncelikle bir okul psikoloğu olan William Glasser'in okula yönelik çalışmaları hakkında Türkiye'de yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışma için özellikle gerçeklik terapisi uygulamaları hakkında Türkiye'de hizmet içi eğitim alınmak istenmiş ama konuyla ilgili bir eğitimin olmadığı görülmüştür. Okul psikolojik danışmanlığı için önemli bir kuramcı olan Glasser ve onun kuramsal ve uygulamaya yönelik çalışmalarını konu alan araştırma ve eğitim faaliyetlerinin artmasının okul psikolojik danışmanlığı alanı için faydalı olacağı söylenebilir.
2. Geleneksel zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar göstermektedir ki zorbaca davranışların yaygın olduğu okul ortamlarında yapılan müdahale çalışmaları okulun genel ortamı değişmedikçe çok başarılı olmamaktadır. Siber zorbalığın, zorbalığın bir türü olduğu düşünülürse benzer bir durum siber zorbalık için de geçerli olabilir. Konunun bu açıdan ele alınıp incelenmesi ve tüm okula yönelik müdahale çalışmalarının oluşturulması siber zorbalığı önlemede faydalı olabilir.
3. Yapılan ilişkisel ve deneysel çalışmadan anlaşılmıştır ki siber zorbalık bir sosyal beceri problemidir. Bu beceriyi kazandırmaya yönelik yapılacak psiko-

eğitim çalışmalarının siber zorbalığın engellenmesinde etkili olacağı dűřünülmektedir.

4. Çalışma gerçeklik terapisi y2nelimli grup danışmanlığının siber zorbaca davranışları azalttığını g2stermektedir. Bu nedenle geliştirilen bu programın okullarda uygulanmasının ve bu danışma yaklaşımına uygun m2dahale çalışmalarının okullarda kullanılmasının sorunun azaltılmasında katkı sağlayıcı olacağı s2ylenebilir.
5. Araştırma sonucunda siber zorbalığın ebeveynin eğitim durumu ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Dűř2k eğitim d2zeyindeki ebeveynlerin çocuklarında daha y2ksek d2zeyde siber zorbaca davranışlar g2zlenmektedir. Bu sebeple 2zellikle sosyo-k2lt2rel olarak dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek kesimlerdeki okullarda velilere y2nelik bilgilendirme yapılması faydalı olacaktır.
6. Empatik eğilim ile siber zorbalık arasında negatif y2nde ilişki vardır. Empati geliştirmeye y2nelik yapılacak çalışmaların siber zorbaca davranışların azaltılmasında yararlı olacağı s2ylenebilir.
7. Çatışma eğilimi ile siber zorbaca davranışlar arasında pozitif ilişki g2z 2n2ne alındığında bu konuda yapılacak çalışmaların sorunun 2z2m2ne katkı sağlayacağı s2ylenebilir.
8. 2fke ve saldırganlığın siber zorbaca davranışları artırdığı g2r2lmektedir. 2fke kontrol2 2zerine yapılacak çalışmalar hem geleneksel zorbalığın hem de siber zorbalığın azaltılmasında etkili olacaktır.
9. Siber zorbalık ile benlik saygısı arasında negatif y2nde ilişki olduğu g2z 2n2ne alındığında olumlu benlik saygısı geliştirmeye y2nelik yapılacak çalışmaların siber zorbaca davranışların azaltılmasında faydalı olacağı s2ylenebilir.
10. Siber zorbalığın yeni bir problem olmasından dolayı 2đrenciler arasında yaygın olmakla beraber eğitimcilerin ve ebeveynlerin konu hakkındaki bilgilerinin hayli yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveyn ve eğitimcilere y2nelik yapılacak eğitimsel çalışmaların hem siber zorbaca davranışların ortaya çıkmasının hem de siber mağduriyetin engellenmesinde faydalı olacağı s2ylenebilir.

5.2.2 Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada siber zorbaca davranışlara gerçeklik terapisi çerçevesinde müdahale edilmiştir. Yapılan literatür taramasında siber zorbaca davranışlara müdahaleye yönelik başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple soruna başka kuramların perspektifinden yola çıkarak yapılacak müdahale çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu sayede hem yapılan çalışmaların etkinliği karşılaştırılabilecek hem de sorunla doğrudan karşı karşıya olan okul psikolojik danışmanları, öğretmen ve diğer ilgililere müdahale seçenekleri sunulmuş olacaktır.
2. Yapılan literatür çalışmasından yola çıkarak siber zorbalığın bir semptom ya da başka sorunlardan kaynaklanan bir çıktı olduğu söylenebilir. Bu davranışsal probleme neden olan temel sorunlara yönelik yapılacak çalışmalar hem bu temel sorunlara hem de siber zorbalığa yönelik faydalı sonuçlar verecektir.
3. Bu çalışma siber zorbaca davranışları yapanlara yöneliktir. Siber zorbalığın mağdurlarına yönelik bir çalışmayla da karşılaşılmamıştır. Siber zorbalığın mağdurlar üzerindeki olumsuz etkilerini rehabilite etmeye yönelik çalışmalar gerekli görülmektedir.
4. Bu grupla psikolojik danışma programı, yapısı itibariyle küçük gruplara yöneliktir. Bu program temel alınarak hazırlanacak bir grup rehberliği programı daha büyük gruplara yönelik çalışmalar yapma olanağı sağlayacağından siber zorbaca davranışları önleme adına faydalı olacaktır.
5. Seçim kuramı ve gerçeklik terapisinin, davranışların ve sorunların nedenine ilişkin açıklamalardan yola çıkarak siber zorbalığın nedenlerine ilişkin ilişkisel çalışmalar yapılması hem siber zorbalığın yordanmasında hem de gerçeklik terapisi temelinde hazırlanacak müdahale programlarının geliştirilmesinde faydalı olacaktır.
6. Yapılan literatür taramasında ebeveyn-çocuk ilişkileri ve siber zorbalık arasındaki ilişkiye yönelik çok sınırlı araştırmaya rastlanmıştır. Siber

zorbalığın sosyal ilişki düzeyi ile ilişkisi bilindiği için ebeveyn-çocuk ilişkisinin siber zorbalığı nasıl etkilediği incelenmelidir.

7. Siber zorbalık literatüre son on yılda girmiş bir kavramdır ve yapılan araştırmaların önemli bir kısmı tanımlama, sınıflandırma ve yaygınlık düzeyine ilişkindir. Siber zorbalıkla ilgili değişkenler yeterince bilinmemektedir. Bu araştırmada da siber zorbalığın çok sınırlı bir kısmı yordanabilmiştir. Bu nedenle siber zorbalığı yordayan değişkenlerin farklı araştırmalarla incelenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Accordino, D. B. ve Accordino, M. P. (2011). An Exploratory Study of Face-To-Face and Cyberbullying in Sixth Grade Students. *American Secondary Education, 40*(1), 14–30.
- Agatston, P. W., Kowalski, R. ve Limber, S. (2007). Students' Perspectives On Cyber Bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, S59-S60.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15* (2), 63-69.
- Albayrak, B. ve Kutlu, Y. (2009). Ergenlerde Öfke İfade Tarzı ve İlişkili Faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 2*(3), 57-69.
- Allen, K. P. (2012). Off the Radar and Ubiquitous: Text Messaging and Its Relationship To 'Drama' And Cyberbullying in an Affluent, Academically Rigorous US High School. *Journal of Youth Studies, 15*(1), 99–117. doi:10.1080/13676261.2011.630994
- Altıntaş, E. ve Gültekin M. (2005). Psikolojik Danışma Kuramları. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Anderson, W. L. (2010). Cyber Stalking (Cyber Bullying) - Proof and Punishment. *Insights to a Changing World Journal, (4)*, 18-23.
- Ang, R. P. ve Goh, D. H. (2010a). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry ve Human Development, 41*(4), 387-397. doi:10.1007/s10578-010-0176-3
- Ang, R. P. ve Goh, D. H. (2010b). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry ve Human Development, 41*(4), 387-397. doi:10.1007/s10578-010-0176-3
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. ve Memmedov, C. (2008). Cyberbullying Among Turkish Adolescents. *CyberPsychology ve Behavior, 11*(3), 253-261.

- Arıcak, O. T. (2009), Psychiatric Symptomatology As A Predictor Of Cyberbullying Among University Students, *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Arıcak, O.T. (2011).Siber Zorbalık: Gençlerimizi Bekleyen Yeni Tehlike. *Kariyer Penceresi*, 2(6),10-12.
- Arıcak, O. T., Kinay, H. ve Tanrikulu, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin İlk Psikometrik Bulguları. (Turkish). *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education / Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 9(1), 101.
- Ankan, R. (1995). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma*. Ankara: Tübitay Yayınları.
- Arslan, C. (2005). Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 75–93.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 379–388.
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009) Akran Zorbalığını Önlemede Okul Hemşiresinin Rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 118-123.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı Önlemede Tüm Okul Yaklaşımına Dayalı Programın Etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Ankara.
- Ayas T. ve Horzum M. B. (2010), Sanal Zorba / Kurban Ölçek Geliştirme Çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 19, 1-1.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 619–640.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Sanal Zorba ve Mağdur Olma Durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369–380.

- Baker, Ö.E ve F. Kavşut. (2007), Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, (27), 31-42.
- Balcı, A. (1995) *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Baron, R. A. ve Richardson, D. R. (2004). *Human Aggression*. New York: Plenum Press.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Meydan, C. H. (2009). Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kontrol Odağının Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 57–69
- Betz, C. L. (2011). Cyberbullying: The Virtual Threat. *Journal of Pediatric Nursing*, 26(4), 283-284. doi:10.1016/j.pedn.2011.04.002
- Batıgün, A. D. ve Kılıç, N. (2011). İnternet Bağımlılığı ile Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Psikolojik Belirtiler ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1–10.
- Bauman, S. ve Pero, H. (2010). Bullying and Cyberbullying Among Deaf Students and Their Hearing Peers: An Exploratory Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 236–253. doi:10.1093/deafed/enq043
- Bayar, Y. (2010). *Okul Sosyal İklimi ile Geleneksel Ve Sanal Zorbalık Arasındaki İlişkiler: Genellenmiş Akran Algısının Aracı Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, G. O. (2009). Gebelikte Şiddet ve Benlik Saygısı. *Bakırköy Tıp Dergisi*, (5), 67-71.
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A. J., Boyle, M. P. ve Motzko, G. R. (2011). Self-Reported Experience of Bullying of Students Who Stutter: Relations With Life Satisfaction, Life Orientation, and Self-Esteem. 1. *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 353–364. doi:10.2466/07.10.15.17.PMS.113.5.353-364
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Burney, D. M. (2006). An Investigation of Anger Styles in Adolescent Students. *The Negro Educational Review*. 57(1-2), 35-47.
- Burnukara, P. (2009). *İlk Ve Orta Ergenlikte Geleneksel Ve Sanal Akran Zorbalığına İlişkin Betimsel Bir İnceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (8. ed). Ankara: Pegem A.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. ve Padilla, P. (2010). Cyberbullying In Adolescents: Modalities And Aggressors' Profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. doi:10.1016/j.chb.2010.03.017
- Cameron, A. (Spring 2009). Regret, Choice Theory and Reality Therapy. *International Journal of Reality Therapy* 28(2), 40-42.
- Can, S. (2002). «*Aggression Questionnaire*» Adlı Ölçeğin Türk Popülasyonunda Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, İstanbul.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A. ve Sandman, D. (2012). The İnterplay Of Emotional İnstability, Empathy, And Coping On Prosocial And Aggressive Behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675–680. doi:10.1016/j.paid.2012.05.022
- Connor, D. F. (2004). *Aggression and Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Research and Treatment*. New York: Guilford Press.
- Conn, K. (2010). Cyberbullying And Other Student Technology Misuses In K-12 American Schools: The Legal Landmines. *Widener Law Review*, 16(1), 89-100.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cowie, H. ve Colliety, P. (2010). Cyberbullying: Sanctions Or Sensitivity? *Pastoral Care in Education*, 28(4), 261-268. doi:10.1080/02643944.2010.528017
- Çelik, S., Atak, H. ve Erguzen, A. (2012). Kişilik Özelliklerinin Siberzorbalık Üzerindeki Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (49), 129–150.
- Çetin, B., Eroğlu, Y., Peker, A., Akbaba, S. ve Persoy, S. (2012). Ergenlerde İlişkisel-Karşılıklı Bağımlı Benlik Kurgusu, Siber Zorbalık Ve Psikolojik Uyumsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 637–653.
- Çetin, B., Peker, A., Eroğlu, Y. ve Çetinel, N. (2011). Siber Zorbalığın ve Mağduriyetin Bir Yordayıcısı Olarak İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar: Ergenler İçin Bir Ön Çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1064–1080.
- Çetinkaya, B. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Siber Zorbalığın Yaygınlığı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çifçi, S. (2010). *9. Sınıf Öğrencilerinin Sanal Zorbalık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- David-Ferdon, C. ve Hertz, M.F. (2007), “Electronic Media, Violence, And Adolescents: An Emerging Health Problem”, *Journal of Adolescent Health*, 41, 1-5.
- Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*, 55(3), 295–309. doi:10.1002/(SICI)1097-4679(199903)55:3<295::AID-JCLP3>3.0.CO;2-A
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Thwaites, G. A., Lynch, R. S., Baker, D. A., Stark, R. S., Eiswerth-Cox, L. (1996). State-Trait Anger Theory and the

- utility of the Trait Anger Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 43(2), 131–148. doi:10.1037/0022-0167.43.2.131
- Dehue, F., Bolman, C. ve Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology ve Behavior*, 11(2), 217-223. doi:10.1089/cpb.2007.0008
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Dempsey, J. ve Storch, E. A. (2011). Has Cyber Technology Produced a New Group of Peer Aggressors? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 297–302. doi:10.1089/cyber.2010.0108
- Diamanduros, T., Downs, E. ve Jenkins, S. J. (2008). The Role of School Psychologists in The Assessment, Prevention, and Intervention of Cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45(8), 693-704. doi:10.1002/pits.20335
- Didden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., de Moor, J. M. H. vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R. ve diğ. (2009). Cyberbullying Among Students With Intellectual and Developmental Disability in Special Education Settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151. doi:10.1080/17518420902971356
- Dilmaç, B. (2009). Sanal Zorbaliğı Yordayan Psikolojik İhtiyaçlar: Lisans Öğrencileri İçin Bir Ön Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1291–1325.
- Dilmaç, B. ve Aydoğan, D. (2010). Parental Attitudes as a Predictor of Cyber Bullying among Primary School Children. *World Academy of Science, Engineering ve Technology*, 67, 167-171.
- Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. ve Spiel, C. (2010). Cyber-Victimisation: The Association Between Help-Seeking Behaviours and Self-Reported Emotional Symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 194-209. doi:10.1375/ajgc.20.2.194
- Dooley, J. J., Pyżalski, J. ve Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 182-

188. doi:10.1027/0044-3409.217.4.182

Dowell, E.B., A.W. Burgess ve D.J. Cavanaugh, (2009), Clustering of Internet Risk Behaviors in a Middle School Student Population, *Journal Of School Health*, 79(1), 547-553.

Dökmen, Ü. (1986). *Yüz ifadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz ifadelerini Teshis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanarak Ölçülmesi Ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155–190.

Dökmen, Ü. (2002). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Dölek, N., (2002), *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Önleyici Bir Program Modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Dubuhlela, J. ve Surujlal, J. (2012). Anger, Hostility, Verbal Aggression And Physical Aggression: Correlates Among South African University Student-Athletes. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 18(4), 729–741. doi:10.4314/ajpherd.v18i4.

Durakoğlu, A. ve Gökçearslan, Ş. (2010). Lise Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. (Turkish). *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5(3), 354–364.

Durmuşoğlu, N. ve Doğru, S. S. (2006). Çocukluk Örseleyici Yaşantılarının Ergenlikteki Yakın İlişkilerde Bireye Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15, 237-246.

Ekşi, F. (2012). Narsistik Kişilik Özelliklerinin İnternet Bağımlılığı Ve Siber Zorbalığı Yordama Düzeyinin Yol Analizi İle İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1683–1693.

- Erdur-Baker, Ö. ve Tanrikulu, İ. (2010), Psychological Consequences Of Cyberbullying Experiences Among Turkish Secondary School Children, *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, (2), 2771-2776.
- Erdur-Baker, O. (2009). Cyberbullying and Its Correlation to Traditional Bullying, Gender and Frequent and Risky Usage of İnternet-Mediated Communication Tools. *New Media ve Society*, 12(1), 109-125. doi:10.1177/1461444809341260
- Erkan, S. ve Kaya A. (ed). (2009). Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Programları-II. Ankara: Pegem A Yayınları
- Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık Davranışının Boyutları ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 206–221.
- Eroğlu, Y. (2011). *Koşullu Öz-Değer, Riskli İnternet Davranışları Ve Siber Zorbalık/Mağduriyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erözkan, A. (2011). Sosyal Kaygının Kaygı Duyarlılığı, Benlik Saygısı ve Kişilerarası Duyarlık Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 338-347.
- Fidan, N. ve Erden M. (1997). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Findlay, L. C., Girardi, A. ve Copland, R. J. (2006) Links between empathy, social behaviour, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, (21), 347 – 359.
- Foulque P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. (Çev. Cenap Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Gault, B. A. S. ve Sabini. (2000). The Roles of Empathy, Anger, and Gender in Predicting Attitudes Toward Punitive, Reparative, and Preventative Public Policies. *Cognition ve Emotion*, 14(4), 495–520.
- Gendron, B. P., Williams, K. R. ve Guerra, N. G. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual

Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164. doi:10.1080/15388220.2010.539166

Grigg, D. W. (2010). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 143-156. doi:10.1375/ajgc.20.2.143

Glasser, W. (1985). Discipline has never been the problem and isn't the problem now. *Theory Into Practice*, 24(4), 241–246. doi:10.1080/00405848509543181

Glasser, W. (1997) Choice Theory' and Student Success. *Education Digest*, 63(3), 16-22.

Glasser, W. (1999a). *Okulda Kaliteli Egitim : Öğrencileri Baskisiz Yönetmek = The quality school*. (Çev. Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz.

Glasser, W. (1999b). *Kisisel Özgürlüğün Psikolojisi: Seçim Teorisi*. (Çev.Müge İzmirli). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Glasser, W. (2000) School Violence From The Perspective Of William Glasser. *Professional School Counseling*, 4(2), 77-80.

Gleiberman, L., Greenwood, T. A., Luke, A., Delgado, M. C. ve Weder, A. B. (2008). Anger Types: Heritability and Relation to Blood Pressure, Body Mass Index, and Left Ventricular Mass. *The Journal of Clinical Hypertension*, 10(9), 700–706. doi:10.1111/j.1751-7176.2008.00011.x

Goebert, D., Else, I., Matsu, C., Chung-Do, J. ve Chang, J. (2011). *The Impact of Cyberbullying on Substance Use and Mental Health in a Multiethnic Sample* (15), 1282-1286.

Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 133-145.

Güner, İ. (2007). *Grupla Catisma Cozme Becerileri Eğitiminin Genel Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Duzeyleri Ve Problem Cozme Becerileri Algıları Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Haight, M. ve Shaughnessy M., F. (2003). An Interview with William Glasser. *North American Journal of Psychology* 3(5), 407-416.
- Hamarta, E. ve Demirtaş E. (2009). Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21, 239-247.
- Hançerlioğlu, O. (1997). *Ruhbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hillis, P. M. (Fall 2008) Choice Theory, Metacognition, and A Life Experience: Self-Integrity Following Change. *International Journal of Reality Therapy* 28(1), 57-62.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- How to Talk With Your Child About Cyberbullying. (2010). *Brown University Child ve Adolescent Behavior Letter*, 26(5), 1-2.
- Howatt, W. A. (Fall 2001). The Evolution of Reality Therapy to Choice Theory. *International Journal of Reality Therapy* 21(1), 7-12.
- İkiz, E. (2006). *Danışma Becerileri Eğitiminin Danışmanların Empatik Eğilim, Empatik Beceri Ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Jäger, T., Amado, J., Matos, A. ve Pessoa, T. (2010). Analysis of Experts' and Trainers' Views on Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 169-181. doi:10.1375/ajgc.20.2.169
- Jones, R. N. (2005). *Danışma Psikolojisi Kuramları*. (Çev. Füsün Akkoyun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jose, P. E., Kljakovic, M., Scheib, E. ve Notter, O. (2011). The Joint Development of Traditional Bullying and Victimization With Cyber Bullying and Victimization in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 301-309. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00764.x

- Juvonen, J. ve Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds?-Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505. doi:10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x
- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empati Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 15-23.
- Kağnıcı, Y. (2011). *Grupla Psikolojik Danışma*. A. Demir ve S. Koydemir (Editörler). Ankara: Pegem Akedemi.
- Kandemir, E. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf İçinde Algılanan Empatik Atmosfer İle Benlik Saygısı Arasındaki Etkileşimin Zorbalıkla İlişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.
- Kaner, S. (1993). Kontrol Kuramı Ve Gerçeklik Terapisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 26(2), 569-585.
- Karahan, F. T. (2005). Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 217-230.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara : 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kassinove, H., Roth, D., Owens, S. G. ve Fuller, J. R. (2002). Effects of Trait Anger and Anger Expression Style on Competitive Attack Responses in a Wartime Prisoner? Dilemma Game. *Aggressive Behavior*, 28(2), 117-125. doi:10.1002/ab.90013
- Katzer, C. (2009). Cyberbullying in Germany. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 222-223. doi:10.1027/0044-3409.217.4.222
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. ve Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who Are the Victims? *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 21(1), 25-36. doi:10.1027/1864-1105.21.1.25

- Kavuk, M. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Sanal Zorba Ve Sanal Kurban Olma Durumlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Mehmet. (Baskıda). The Compatibility Of Reality Therapy With Turkish Culture. *World Applied Science Journal*.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E. ve Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişki: Yetiştirme Yurtları Üzerinde Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 354–364.
- Kınay, H. (2012). *Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık Duyarliliğinin Riskli Davranış, Korumacı Davranış, Suça Maruziyet Ve Tehlike Algisi İle İlişkisi Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kiriakidis, S. P. ve Kavoura, A. (2010). Cyberbullying A Review of the Literature on Harassment Through the Internet and Other Electronic Means. *Family & Community Health*, 33(2), 82–93.
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise Ve Üniversite Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Ve Sanal Zorbalık* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kowalski, R. M., Limber, P. ve Agatston, P.W. (2008), *Bullying In The Digital Age*, Blackwell Publishing, Boston.
- König, A., Gollwitzer, M. ve Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an Act of Revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 210-224. doi:10.1375/ajgc.20.2.210
- Kulaksizoglu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Li, Q. (2007a). Bullying in The New Playground: Research into Cyberbullying and Cyber Victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23, 435–454.

- Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777–1791. doi:10.1016/j.chb.2005.10.005
- Liang, W. (2010). Cyberbullying, Let the Computer Help. *Journal of Adolescent Health*, 47(2), 209. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.04.013
- Litwack, L. (Fall 2007). Research Review Dissertations on Reality Therapy and Choice Theory -1970-2007. *International Journal of Reality Therapy* 27(1), 14-16.
- Maher, D. (2008). Cyberbullying: An Ethnographic Case Study of One Australian Upper Primary School Class. *Youth Studies Australia*, 27(4), 50-57.
- Malcolm, K. T. (2007). *Anger, Aggression And Interventions for Interpersonal Violence*. Routledge.
- Marczak, M. ve Coyne, I. (2010). Cyberbullying at School: Good Practice and Legal Aspects in the United Kingdom. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 182-193. doi:10.1375/ajgc.20.2.182
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A Preliminary Assessment For School Personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348. doi:10.1002/pits.20301
- Menesini, E., Nocentini, A. ve Calussi, P. (2011). The Measurement of Cyberbullying: Dimensional Structure and Relative Item Severity and Discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 267–274. doi:10.1089/cyber.2010.0002
- Menesini, E., Nocentini, A. ve Camodeca, M. (2011). Morality, Values, Traditional Bullying, and Cyberbullying in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. doi:10.1111/j.2044835X.2011.02066.x
- Mesch, G. S. (2009). Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. *CyberPsychology ve Behavior*, 12(4), 387-393. doi:10.1089/cpb.2009.0068
- Morales, M. (2011). Cyberbullying. *Journal of Consumer Health On the Internet*,

15(4), 406-419. doi:10.1080/15398285.2011.623593

Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E. ve Martínez, V. (2012). Children's Cyberbullying Victimization: Associations with Social Anxiety and Social Competence in a Spanish Sample. *Child Indicators Research*, 5(2), 281-295. doi:10.1007/s12187-011-9132-4

Navarro, J. N. ve Jasinski, J. L. (2012). Going Cyber: Using Routine Activities Theory to Predict Cyberbullying Experiences. *Sociological Spectrum*, 32(1), 81-94. doi:10.1080/02732173.2012.628560

NCES (National Center for Education Statistic), (2011). *Student Reports Of Bullying And Cyber-Bullying: Results From The 2007 School Crime Supplement To The National Crime Victimization Survey*. (NCES 2011 -316), Washington, DC: U.S. Department of Education.

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. ve Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142. doi:10.1375/ajgc.20.2.129

O'Moore, M. K. ve Kirkham. (2001). Self-Esteem And Its Relationship To Bullying Behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.

Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler : Bir Başvuru Kaynağı* (3. Ed). Istanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Öz, F. (1998). Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri Ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 32-38.

Özbay, M.H. ve Canpolat, B. I., (2003). Psikoterapide Empati-Nesnellik İkilemi. *Klinik Psikiyatri*, 6, 39-45.

Özbay, Y. (5-7 Eylül 1996). Kontrol Teorisi Ve Gerçeklik Terapisinin Okulda Psikolojik Hizmetlere Getirdiği Yeni Boyutlar. III. Ulusal Psikolojik Danışma Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Özbay, Y. (19-22 Eylül 2000) Stresle Başaçıkma Tarzlarının Algılanan Kontrol Düzeyi Ve Cinsiyet Açısından Değişkenliği. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özdemir, M. ve Akar, F. (2011). Lise Öğrencilerinin Siber-Zorbalığa İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 605–626.
- Özkurt, S. (2010). *Terapötik İletişim Becerileri Kazandırma Eğitiminin Kamu Çalışanlarının İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özmen, A. (2004). *Seçim Kuramına Ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Özmen, A. (2006). Seçim Kuramına Ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Sürekli Öfke Düzeyi Üzerindeki Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 19-36.
- Özmen, S. K. (2004). Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Problemlerini Açıklama Ve Gidermeye Yönelik Gerçeklik Terapisi Oryantasyonlu Bir Yardım Modelinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Patchin, J. W ve Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look At Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2010a). Cyberbullying and Self-Esteem*. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2010b). Traditional and Nontraditional Bullying

Among Youth: A Test of General Strain Theory. *Youth ve Society*, 43(2), 727-751. doi:10.1177/0044118X10366951

Paul, S., Smith, P. K. ve Blumberg, H. H. (2010). Addressing Cyberbullying in School Using the Quality Circle Approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 157-168. doi:10.1375/ajgc.20.2.157

Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S. ve Falconer, S. (2011). Current Evidence of Best Practice in Whole-School Bullying Intervention and Its Potential to Inform Cyberbullying Interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 1–21. doi:10.1375/ajgc.21.1.1

Peker, A., Eroğlu, Y. ve etimel, N. (2012). Boyun Eğici Davranışlar Ile Siber Zorbalık Ve Siber Mağduriyet Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Aracılığının İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 205–221.

Pınar, P. (2006). *Onkologların atışma Eğilimlerinin Empatik Becerilerinin İş Doyumlarının ve Stresle Başa ıkma Tarzlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Price, M. ve Dalglish, J. (2010). Cyberbullying Experiences, Impacts and Coping Strategies as Described by Australian Young People. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.

Privitera, C. ve Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying: The New Face of Workplace Bullying? *CyberPsychology ve Behavior*, 12(4), 395-400. doi:10.1089/cpb.2009.0025

Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Polat, D. (2006). *Evli Bireylerin Evlilik Uyumları, Aldatma Eğilimleri Ve atışma Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Pope, A. ve Suzan, M. (1988). *Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents*. New York: Pergamon Press.

Popovic-Citic, B., Djuric, S. ve Cvetkovic, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia.

School Psychology International, 32(4), 412–424.
doi:10.1177/0143034311401700

Privitera, C. ve Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying: The New Face of Workplace Bullying? *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 395–400.
doi:10.1089/cpb.2009.0025

Qing L.(2005), *Cyberbullying in Schools: Nature and Extent of Canadian Adolescents' Experience*. AERA conference. University of Calgary, Montreal, April.

Raskauskas, J. ve Stoltz, A.D. (2007), Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents, *Developmental Psychology*, 43, 564-575.

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

Rogers, P. R. (1983). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (Çev. Füsün Akkoyun) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 104-124.

Sarak, Ö. (2012). *Lise Öğrencilerinde Sanal Zorbalık* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Savaşır, Ş. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Sayıllı, M., Uçanok, Z. ve Güre A. (2002). Erken Ergenlik Döneminde Duygusal Gereksinimler, Aileyle Çatışma Alanları ve Benlik Kavramı: Betimsel Bir İnceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 9(3), 155-166.

Sbarbaro, V. ve Enyeart Smith, T. M. (2011). An Exploratory Study of Bullying and Cyberbullying Behaviors Among Economically/ Educationally Disadvantaged Middle School Students. *American Journal of Health Studies*, 26(3), 139–151.

Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. ve Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*,

102(1), 171-177. doi:10.2105/AJPH.2011.300308

- Schoffstall, C. L. ve Cohen, R. (2011). Cyber Aggression: The Relation between Online Offenders and Offline Social Competence. *Social Development*, 20(3), 587-604. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00609.x
- Schoo M. ve Schoo A. (Fall 2008). Internal Control Psychology in Chronic Disease Management: Using Choice Theory and Counselling. *International Journal of Reality Therapy*. 28(1), 21-28.
- Schultze-Krumbholz, A. ve Scheithauer, H. (2009). Social-Behavioral Correlates of Cyberbullying in a German Student Sample. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 224-226. doi:10.1027/0044-3409.217.4.224
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde Siber Zorbalık/Siber Mağduriyet Yaşantıları Ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmen Ve Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Shariff, S. ve Gouin, R (2005), "Cyberdilemmas: Gendered Hierarchies, Free Expression and Cyber-Safety in Schools", <http://www.oii.ox.ac.uk/microsites/cybersafety/?view=papers>, 30.01.2012
- Sheldon, P. (2009). The Relationship Between Unwillingness-to-Communicate and Students' Facebook Use. *Journal of Media Psychology*, (20).
- Siegle, D. (2010). Cyberbullying and Sexting: Technology Abuses of the 21st Century. *Gifted Child Today*, 33(2), 14-16.
- Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another Main Type of Bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T. ve diğ. (2010). Psychosocial Risk Factors

- Associated With Cyberbullying Among Adolescents: A Population-Based Study. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720-728. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2010.79
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve Öfke Yönetimi. *Kriz Dergisi*. 11(2), 19-27.
- Spears, B., Slee, P., Owens, L. ve Johnson, B. (2009). Behind the Scenes and Screens. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 189-196. doi:10.1027/0044-3409.217.4.189
- Stewart, J. L., Levin-Silton, R., Sass, S. M., Heller, W. ve Miller, G. A. (2008). Anger Style, Psychopathology, And Regional Brain Activity. *Emotion*, 8(5), 701–713. doi:10.1037/a0013447
- Şahin, M. ve Akbaba, S., (2010). İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi*, 18(1), 331.
- Şahin M., Sarı S. V., Özer Ö. ve Er S. H. (2010). Lise Öğrencilerinin Siber Zorba Davranışlarda Bulunma Ve Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- Tan, S.-Y. (2011). *Counseling and Psychotherapy: A Christian Perspective*. Baker Academic.
- Tangen, D. ve Campbell, M. (2010). Cyberbullying Prevention: One Primary School's Approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 225-234. doi:10.1375/ajgc.20.2.225
- Tanrikulu, T. (Jun. 2011). Türk Atasözlerinde Gerçeklik Terapisi, *Milli Folklor*, 12(90), 86-92.
- Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tilindienė, I., Rastauskienė, G. J., Gaižauskienė, A. ve Stupuris, T. (2012). Relationship Between 12-16-Year-Old Athletes' Self-Esteem, Self-Confidence And Bullying. / Savęs Vertinimo, Pasitikėjimo Savimi Ir Patyčių Šašajos Tarp 12-16 Metų Sportininkų. *Education. Physical Training. Sport*, (85), 76–82.

- Topçu, Ç. (2008). *Siber Zorbalığın Empati, Toplumsal Cinsiyet, Geleneksel Zorbalık, İnternet Kullanımı Ve Yetişkin Denetimiyle İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö. ve Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of Cyberbullying Experiences among Turkish Students from Different School Types. *CyberPsychology ve Behavior*, 11(6), 643-648. doi:10.1089/cpb.2007.0161
- Torestad, B. (1990). What Is Anger Provoking? A Psychophysical Study of Perceived Causes of Anger. *Aggressive Behavior*, 16, 9–26.
- Totan, T. (2007), Okulda Zorbalığı Önlemede Eğitimcilere ve Ebeveynlere Öneriler. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),190-202.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (49), 129–166.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 283–302.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A. ve Comeaux, C. (2010). Comparing Children and Adolescents Engaged in Cyberbullying to Matched Peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199. doi:10.1089/cyber.2009.0137
- Ulaşanoğlu, E., Yılmaz, R. ve Tekin, A. (2010). *Bilgi Güvenliği: Riskler Ve Öneriler*. Ankara: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu.
- Uşaklı, H. (2006). *Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılganlık Düzeyi Ve Benlik Saygısına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma Çözme Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünlü, P. D. S. (2004). *Sosyal Psikoloji*. Anadolu Üniversitesi.

- Vandebosch, H. ve Van Cleemput, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499–503. doi:10.1089/cpb.2007.0042
- Vandebosch, H. ve Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media ve Society*, 11(8), 1349-1371. doi:10.1177/1461444809341263
- Walker, Jenny, L., (2009), *The Contextualized Rapid Resolution Cycle Intervention Model for Cyberbullying*, Basilmamış Doktora Tezi, Arizona State Üniversitesi.
- Williams, F. (2011). Interpersonal Conflict: The Importance of Clarifying Manifest Conflict Behavior. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(3).
- Willard, N. (2007), *Cyberbullying And Cyberthreats: Responding To The Challenge Of Online Social Agression, Threats, And Distress*, Champaign Research Press, Illinois.
- Wright, V. H., Joy J. B., Christopher T. Inman ve Heather N. O. (2009), Cyberbullying: Using virtual scenarios to educate and raise awareness. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1),35-42.
- Wong-Lo, M., Bullock, L. M. ve Gable, R. A. (2011). Cyber Bullying: Practices to Face Digital Aggression. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(3), 317-325. doi:10.1080/13632752.2011.595098
- Yaman, E. ve Peker, A. (2012). Ergenlerin Siber Zorbalık Ve Siber Mağduriyete İlişkin Algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819–833.
- Yılmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish Middle Schools: An Exploratory Study. *School Psychology International*, 32(6), 645-654. doi:10.1177/0143034311410262

Yontar, A. (2007). *Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.

Zeeman, R D. (Fall 2006). Glasser's Choice Theory and Purkey's Invitational Education - Allied Approaches to Counseling and Schooling *International Journal of Reality Therapy* 26(1), 14-17.

EKLER

Tezde Kullanılan Ölçekler

EK 1

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler

Bu çalışma bilimsel bir araştırma için yapılmaktadır. Sonuçlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmada sizlerden kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Bu sebeple anketlerdeki soruları cevaplayanların kimler olduğu bilinmeyecektir. Araştırmamızın sağlıklı sonuçlar vermesi için cevaplarınızın samimi olması ve tüm soruların cevaplanması son derece önemlidir. Destek verdiğiniz için teşekkür ederiz.

1. Yaş:
2. Cinsiyet: Kız () Erkek ()
3. Okul Türü: Meslek Lis. () Fen Lis. () Düz Lis. () Anadolu Lis. ()
4. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsunuz? 9 () 10 () 11 () 12 ()
5. Baba Eğitim Düzeyi:
Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
6. Anne Eğitim Düzeyi:
Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
7. Evinizde kendinize ait bir odanız var mı? Evet () Hayır ()
8. İnternete açık kişisel bir bilgisayarınız var mı? Evet () Hayır ()
9. Bilgisayarınız varsa ne kadar süredir var?
Bir yıldan az () 1-2 yıl () 2 yıldan fazla ()
10. İnterneti hangi amaçlarla kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
Ödev () Oyun () Sohbet () Diğer ().....
11. İnterneti ne kadar sıklıkla kullanıyorsunuz?
Haftada bir gün () Haftada 2-3 gün () Haftada üç günden fazla ()
12. Günlük internet kullanım süreniz?
1 saatten az () 1-2 saat () 3-4 saat () 4 saatten fazla ()
13. İnternete nereden bağlanıyorsunuz?
Ev () İnternetcafe ()
14. Mobil araçlarla (iPhone, iPhad veya cep tel.) internete bağlanıyor musunuz?
Evet () Hayır ()

EK 2

Siber Zorbalık Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda günlük yaşamda internet ve cep telefonları üzerinde gençler arasında görülen bazı davranışlar yazılmıştır. Lütfen bu davranışları tek tek okuyunuz. Okuduğunuz davranışı “hiçbir zaman yapmam” diyorsanız “**Hiçbir Zaman**” yazısını işaretleyin. Okuduğunuz davranışı “bazen yaparım” diyorsanız “**Bazen**” yazısını işaretleyin. Okuduğunuz davranışı “çoğu zaman yaparım” diyorsanız “**Çoğu Zaman**” yazısını işaretleyin. Okuduğunuz davranışı “her zaman yaparım” diyorsanız “**Her Zaman**” yazısını işaretleyin. Araştırmamıza destek olduğunuz için teşekkür ederiz.

1	İnternette başkasının adını kullanarak e-mail hesabı (MSN, Yahoo, Gmail, Mynet gibi) açarım.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
2	Facebook, Twitter gibi sitelerde gizlice başkalarının adını kullanarak hesap açarım.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
3	İnternette arkadaşlarımın ya da başka kişilerin kişisel bilgilerini kullanırım.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
4	İnternette başka kişilere virüslü mesaj (e-mail) gönderirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
5	Arkadaşlarımın haberi olmadan internette onların şifrelerini kullanırım.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
6	İnternette arkadaşlarımın şifrelerini kullanarak gizlice e-mail (MSN, Yahoo, Gmail, Mynet gibi) adreslerine girmeye çalışırım.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
7	İnternette arkadaşlarımın şifrelerini kullanarak gizlice onların oyunlarına girmeye çalışırım.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
8	İnternette başka kişilere onları tehdit eden mesajlar gönderirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
9	İnternette başka kişilere ya da arkadaşlarıma onların hoşlanmayacağı mesajlar gönderirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
10	İnternette başka kişilerin ya da arkadaşlarımın fotoğraflarını onların iznini almadan değişik sitelerde yayınlıyorum.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
11	İnternette başka kişilerin ya da arkadaşlarımın fotoğraflarını onların iznini almadan mesaj (e-mail) ile diğer kişilere gönderirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
12	İnternette başka kişilerle ya da arkadaşlarımla ilgili onların hoşlanmayacağı haberler yayınlıyorum.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
13	İnternette başka kişilerle ya da arkadaşlarımla ilgili gerçek olmayan söylentiler yayarım.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
14	İnternette başka kişilere ya da arkadaşlarıma hakaret eden mesajlar gönderirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
15	İnternette başka kişilerle ya da arkadaşlarımla alay ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman

16	İnternette arkadaşlarıma ya da başkalarına hoşlanmayacakları kötü isim ya da lakap takarım.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
17	Bir insanın yüzüne asla söyleyemeyeceğim şeyleri internette ya da cep telefonunda rahatlıkla söylerim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
18	Cep telefonundan başka kişilere onları tehdit eden mesajlar gönderirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
19	Cep telefonundan başka kişilerin fotoğraflarını onların iznini almadan diğer kişilere gönderirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
20	Cep telefonundan başka kişilere onların hoşlanmayacağı mesajlar gönderirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
21	Cep telefonunu kullanarak başka kişilerle ilgili gerçek olmayan söylentiler yayarım.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
22	Cep telefonundan başka kişilere hakaret eden mesajlar gönderirim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
23	Cep telefonunu kullanarak başka kişilerle alay ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
24	Telefonla başkalarını arayarak onları rahatsız ederim.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman

EK 3

Çatışma Eğilimi Ölçeği

Bu ölçek, kişiler arasındaki etkileşiminizin niteliğini ortaya koymak için uygulanmaktadır. Sizden istenen, aşağıda sıralanan cümlelerin her birini okuyarak, bu cümlelerdeki fikre ne oranda katılığınızı belirtmenizdir. Eğer bir cümlede ki fikir size tamamen uygun geliyorsa 5 numaraya, oldukça uygun geliyorsa 4 numaraya, eğer cümle hakkında kararsızsanız 3 numaraya, ifadeyi kendinize oldukça aykırı buluyorsanız 2 numaraya, tamamen aykırı buluyorsanız 1 numaraya (X) işareti koyunuz.

Aşağıda sıralanan cümlelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur; sadece araştırmaya katılanların kişisel görüşleri önemlidir. Bu nedenle, cümleler üzerinde uzun uzun düşünmeden, içinizde gelen ilk cevabı vermeniz uygun olacaktır.

		Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Çok uygun	Tam uygun
1.	Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	1	2	3	4	5
2.	Sık sık bahse tutuşurum.	1	2	3	4	5
3.	Başkalarından kendim için bir şey istemek, bana güç gelir.	1	2	3	4	5
4.	Bazen iyi niyetim, karşımdaki tarafından yanlış anlaşılır.	1	2	3	4	5
5.	Son zamanlarda sık sık münakaşa eder oldum.	1	2	3	4	5
6.	Yakınlarımla zevklerim genellikle uyuşur.	1	2	3	4	5
7.	Bazen alınganlığım tutar.	1	2	3	4	5
8.	Öfkemi içime attığım çok olur.	1	2	3	4	5
9.	Hatanın yüzüme söylenmesi beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
10.	Yakınlarıma zaman zaman küserim.	1	2	3	4	5
11.	Konuşurken kelime oyunu yapmayı sevmem.	1	2	3	4	5
12.	Birisikle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.	1	2	3	4	5
13.	Özür dilemek bana güç geliyor.	1	2	3	4	5
14.	Şu anda dargın olduğum için hiç kimse yok.	1	2	3	4	5
15.	Aşık olduğumda, bunu rahatlıkla o kişiye söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
16.	Lâdes tutuşmayı severim.	1	2	3	4	5
17.	Konuşurken sözümün kesilmesine kızırım.	1	2	3	4	5
18.	Sahip olduğum kişisel özelliklerden hoşnutum.	1	2	3	4	5
19.	Dünyadaki her insanın sevicek yanı olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
20.	Bazen, incir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden dolayı tartışmaya girerim.	1	2	3	4	5
21.	Bazı tartışmalarda, çok öfkelenip odayı terk ettiğim oldu.	1	2	3	4	5

22.	Mesleğimden memnunum.	1	2	3	4	5
23.	Çok sinirlendiğimde gözüm hiç kimseyi görmez.	1	2	3	4	5
24.	Yaşamı seviyorum.	1	2	3	4	5
25.	Sinirli bir insanım.	1	2	3	4	5
26.	Bazen birisiyle konuşurken, yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.	1	2	3	4	5
27.	Bir tartışmada hatamı anlarsam hemen kabul ederim.	1	2	3	4	5
28.	Öyle tanıdıklarım var ki ne söyleseler sinirime dokunuyor.	1	2	3	4	5
29.	Bazı kişilere içimden kızar, yüzlerine söylemem.	1	2	3	4	5
30.	Bazen yanlış anlaşılmak korkusuyla fikrimi açıklamadığım olur.	1	2	3	4	5
31.	Tartışmalarda genellikle, ortaya attığım bir fikirden kolay kolay vazgeçmem.	1	2	3	4	5
32.	Değiştirmek istediğim bazı huylarım var.	1	2	3	4	5
33.	Hatalı olduğumu fark etsem de, açıkça kabul etmek güç gelir.	1	2	3	4	5
34.	İnsanların beni yeterince sevdiklerinden emin değilim.	1	2	3	4	5
35.	İnsanlara çabuk kırılıyorum.	1	2	3	4	5
36.	İnsanların çoğu bencildir.	1	2	3	4	5
37.	Arkadaşlarım uysal ve anlaşılırdır.	1	2	3	4	5
38.	İnsanların çoğu, üzerlerine vazife olmayan işlere karışırlar.	1	2	3	4	5
39.	Esir olmak beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
40.	Bir düşüncemi başkalarına tam olarak iletmede güçlük çektiğim olur.	1	2	3	4	5
41.	Dargın olduğumuz için selam vermediğim kişiler var.	1	2	3	4	5
42.	İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.	1	2	3	4	5
43.	Bazen öfkeye kapılıp karşımdakini azarlarım.	1	2	3	4	5
44.	Çevremde çok sevilen bir insanım.	1	2	3	4	5
45.	Karşımdakinin övünmesi beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
46.	İnsanlarla genellikle iyi geçinirim.	1	2	3	4	5
47.	Küs olduğum biriyle barışmak istediğimde ilk adımı atmakta güçlük çekmem.	1	2	3	4	5
48.	Başkalarının dertlerini dinlemek beni genellikle sıkar.	1	2	3	4	5
49.	Kendimden her bakımdan hoşnutum.	1	2	3	4	5
50.	Bazen birisine öyle kırılıyorum ki, uzun süre huzurum kaçır.	1	2	3	4	5
51.	Yakınlarım, duygu ve düşüncelerimi tamamen değil, kısmen paylaşırlar.	1	2	3	4	5
52.	Öğüt vermeyi severim.	1	2	3	4	5
53.	Genellikle insanlara güvenirim.	1	2	3	4	5

EK 4

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış
2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış
3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış
4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış
5. Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış
7. Genel olarak kendimden memnunum.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış
8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış
9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış
10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.
A. Çok doğru B. Doğru C. Yanlış D. Çok yanlış

EK 5

Empatik Eğilim Ölçeği

AÇIKLAMA

Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Bir cümledeki ifadeyi kendinize Tamamen Uygun bulacağınızı düşünürseniz 5'e, Oldukça Uygun bulacağınızı düşünürseniz 4'e, Oldukça Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 2'ye, Tamamen Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 1'e, eğer bir cümleye ilişkin olarak Kararsızlık belirtecekseniz 3'e çarpı koyunuz.

1. Çok sayıda dostum var.....(1) (2) (3) (4) (5)
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır..... (1) (2) (3) (4) (5)
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.....(1) (2) (3) (4) (5)
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.....(1) (2) (3) (4) (5)
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.....(1) (2) (3) (4) (5)
6. Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.....(1) (2) (3) (4) (5)
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.....(1) (2) (3) (4) (5)
8. Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.(1) (2) (3) (4) (5)
9. Çevrede çok sevilen bir insanım.....(1) (2) (3) (4) (5)
10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.....(1) (2) (3) (4) (5)
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.....(1) (2) (3) (4) (5)
12. İnsanların çoğu bencildir.....(1) (2) (3) (4) (5)
13. Sinirli bir insanım.....(1) (2) (3) (4) (5)
14. Genellikle insanlara güvenirim.....(1) (2) (3) (4) (5)
15. İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.....(1) (2) (3) (4) (5)
16. Girişken bir insanım.....(1) (2) (3) (4) (5)
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.....(1) (2) (3) (4) (5)
18. Genellikle hayatımdan memnunum.....(1) (2) (3) (4) (5)
19. Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar..... (1) (2) (3) (4) (5)
20. Genellikle keyfim yerindedir.....(1) (2) (3) (4) (5)

EK 6

Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği

I. BÖLÜM

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatırken kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da *genel* olarak nasıl hissettiğinizi düşünün ve ifadelerin sağ tarafındaki derecelendirme kısmına çarpı işareti (X) koyun. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadeniz üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin, *genel* olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin. Vereceğiniz yanıtlar araştırmacıda gizli kalacak; başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Katılımınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Hiç tanımlamıyor.
2. Biraz tanımlıyor.
3. Oldukça tanımlıyor.
4. Tümüyle tanımlıyor.

		Sizi ne kadar tanımlıyor?			
		Hiç	Tümüyle		
1.	Çabuk parlarım.	1	2	3	4
2.	Kızgın mizaçlıyım.	1	2	3	4
3.	Öfkesi burnunda bir insanım.	1	2	3	4
4.	Başkalarının hataları, yaptığım işi yavaşlatınca kızarım.	1	2	3	4
5.	Yaptığım iyi bir işten sonra takdir edilmemek canımı sıkır.	1	2	3	4
6.	Öfkelenince kontrolümü kaybederim.	1	2	3	4
7.	Öfkelenince ağzıma geleni söylerim.	1	2	3	4
8.	Başkalarının önünde eleştirilmek beni çok hiddetlendirir.	1	2	3	4
9.	Engellendiğimde içimden birilerini vurmaya gelir.	1	2	3	4
10.	Yaptığım iyi bir iş kötü değerlendirildiğinde çılgına dönerim	1	2	3	4

II. BÖLÜM

YÖNERGE: Herkes zaman zaman kızgınlık veya öfke duyabilir. Ancak, kişilerin öfke duygularıyla ilgili tepkileri farklıdır. Aşağıda, kişilerin öfke ve kızgınlık tepkilerini tanımlarken kullandıkları ifadeleri göreceksiniz. Her bir ifadeyi okuyun ve öfke ve kızgınlık duyduğunuzda genelde ne yaptığınızı düşünerek o ifadenin yanında sizi en çok tanımlayan ifadenin altına çarpı işareti (X) koyarak belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeyin.

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

		Sizi ne kadar tanımlıyor?			
		Hiç	Tümüyle		
11.	Öfkemi kontrol ederim.	1	2	3	4
12.	Kızgınlığımı gösteririm.	1	2	3	4
13.	Öfkemi içime atarım.	1	2	3	4
14.	Başkalarına karşı sabırlıyım.	1	2	3	4
15.	Somurtur ya da surat asarım.	1	2	3	4

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

Sizi ne kadar tanımlıyor?

		Hiç				Tümüyle			
16.	İnsanlardan uzak dururum.	1	2	3	4				
17.	Başkalarına iğneli sözler söylerim.	1	2	3	4				
18.	Soğukkanlılığımı korurum.	1	2	3	4				
19.	Kapıları çarpmak gibi şeyler yaparım.	1	2	3	4				
20.	İçin için köpürürüm ama gösteremem.	1	2	3	4				

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

Sizi ne kadar tanımlıyor?

		Hiç				Tümüyle			
21.	Davranışlarımı kontrol ederim.	1	2	3	4				
22.	Başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4				
23.	İçimde, kimseye söyleyemediğim kinler beslerim.	1	2	3	4				
24.	Beni çileden çıkararak her neyse saldırırım.	1	2	3	4				
25.	Öfkem kontrolden çıkmadan kendimi durdurabilirim.	1	2	3	4				

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

Sizi ne kadar tanımlıyor?

		Hiç				Tümüyle			
26.	Gizliden gizliye insanları epeyce eleştiririm.	1	2	3	4				
27.	Belli ettiğimden dolayı öfkeliyimdir.	1	2	3	4				
28.	Çoğu kimseye kıyasla daha çabuk sakinleşirim.	1	2	3	4				
29.	Kötü şeyler söylerim.	1	2	3	4				
30.	Hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışırım.	1	2	3	4				

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

Sizi ne kadar tanımlıyor?

		Hiç				Tümüyle			
31.	İçimden insanların fark ettiğinden daha fazla sinirlenirim.	1	2	3	4				
32.	Sinirlerime hakim olamam.	1	2	3	4				
33.	Beni sinirlendirene, ne hissettiğimi söylerim.	1	2	3	4				
34.	Kızgınlık duygularımı kontrol ederim.	1	2	3	4				

EK 7

Buss-Durkee Agresyon Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden karakterinize en uygun olan yanıtı "X" şeklinde işaretleyiniz.

		Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Çok uygun	Tam uygun
1.	Arkadaşlarım çok münakaşacı olduğumu söylerler.	1	2	3	4	5
2.	Şans hep başkalarına gülüyor, onlardan yana oluyor.	1	2	3	4	5
3.	Birden parlarım, ama çabuk sakinleşirim.	1	2	3	4	5
4.	Kendimi sık sık diğer insanlarla tartışırken bulurum.	1	2	3	4	5
5.	Bazen hayatın bana adaletli davrandığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
6.	İnsanlarla aynı fikirde olmazsam, onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam.	1	2	3	4	5
7.	Bazen ortada hiçbir neden yokken parlarım.	1	2	3	4	5
8.	Kız ya da erkek birisi beni kıskırtırsa ona vurabilirim.	1	2	3	4	5
9.	Bazen niye bu kadar katı olduğumu merak ediyorum.	1	2	3	4	5
10.	Tanıdığım insanları tehdit ettiğim olmuştur.	1	2	3	4	5
11.	Biri çok üzerime geldiğinde, sıkıştırdığında ona vurabilirim.	1	2	3	4	5
12.	Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim.	1	2	3	4	5
13.	Eğer çok kızarsam o kişinin yaptığı işleri berbat edebilirim.	1	2	3	4	5
14.	Kapıyı arkadan gelenin yüzüne çarpacak kadar çıldırabilirim.	1	2	3	4	5
15.	İnsanlar bana patronluk tasladıklarında, onların inadına, işi ağırdan alırım.	1	2	3	4	5
16.	İnsanlar bana nazik davrandıklarında ne isteyeceklerini merak ederim.	1	2	3	4	5
17.	Her şeyi dağıtacak kadar çılgınlaşabilirim.	1	2	3	4	5
18.	Bazen sevmediklerim hakkında dedikodu yayar, çamur atarım.	1	2	3	4	5
19.	Ben sakin biriyim.	1	2	3	4	5
20.	İnsanlar beni kızdırlarsa, onlara gerçek düşüncelerimi söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
21.	Bazen insanların arkamdan bana güldüklerini hissederim.	1	2	3	4	5
22.	İstediyimi elde edemediğim zaman kızgınlığımı gösteririm.	1	2	3	4	5
23.	Bazen birine vurma isteğimi kontrol edemem.	1	2	3	4	5
24.	Pek çok insandan daha sık kavga ederim.	1	2	3	4	5
25.	Eğer biri bana vurursa ben de ona vururum.	1	2	3	4	5
26.	Arkadaşlarımla aynı fikirde olmadığımda açıkça söylerim.	1	2	3	4	5

27.	Haklarımı korumak için şiddete başvurmam gerekirse, hiç çekinmem.	1	2	3	4	5
28.	Fazla dostça davranan yabancılara güvenmem.	1	2	3	4	5
29.	Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissederim.	1	2	3	4	5
30.	Beni gerçekten rahatsız edenlere susarak, ilgilenmeyerek tepki veririm.	1	2	3	4	5
31.	Arkadaşlarımın, arkamdan, benim hakkımda konuştuklarını bilirim.	1	2	3	4	5
32.	Bazı arkadaşlarım, benim düşünmeden hareket ettiğimi düşünürler.	1	2	3	4	5
33.	Bazen hiçbir şey düşünemeyecek kadar kıskanç olurum.	1	2	3	4	5
34.	El şakası yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5

EK 8

Siber Zorbaca Davranışlara Yönelik Gerçeklik Terapisi Yönelimli Bir Müdahale Programı

Programın Genel Amacı ve Özellikleri

Bu program ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerde görülen siber zorbaca davranışların azaltılması genel amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda siber zorbaca davranışlarda bulunan öğrencilerin bu davranışlara karşı duyarlılık kazanmaları, davranışlarının sonuçlarını fark etmeleri ve sorumluluk kazanmaları, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmeleri, sosyal ilişkilerini pozitif yönde geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda programın temel hedefleri şunlardır:

Öğrencilerin;

1. Temel ihtiyaçlarını bilmeleri ve ifade etmeleri
2. Duyguları üzerindeki sorumluluklarını fark etmeleri
3. Sosyal ilişkilerini geliştirmede sorumluluklarını anlamaları
4. Siber zorbaca davranışları tanımaları ve etkilerini anlamaları
5. Siber zorbaca davranışlarına neden olan temel gereksinimleri anlamaları ve bu gereksinimleri gidermeye yönelik gerçekçi seçimler yapmaları
6. Siber zorbaca davranışların sosyal ilişkileri nasıl etkilediğini anlamaları

Belirtilen bu hedeflere ulaşmak için genel tartışma, rol canlandırma, hayal gücünü kullanma, anlatım, oyun, küçük grup etkinlikleri, plan yapma, ev ödevleri gibi grup teknikleri kullanılmaktadır.

Siber zorbaca davranışları önlemeye yönelik olarak hazırlanan grup programı, seçim kuramı ve gerçeklik terapisi çerçevesinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu kurama göre birey duygu ve davranışlarından kendisi sorumludur ve bunları değiştirmesi de yine kendi ihtiyaçlarını doğru belirlemesine ve gerçekçi seçimler yapmasına bağlıdır. Bu anlamda bireyin bu davranışlarını anlaması, fark etmesi, hangi ihtiyaçlarından kaynaklandığını bilmesi ve davranışlarının ve duygularının sorumluluğunu alıp gerçekçi seçimler yapması amaçlanmaktadır. Hazırlanan program her biri ortalama 70 dakika süren toplam 10 oturumdan oluşmaktadır.

I.OTURUM

Başlangıç ve Paylaşım

Oturum Amaçları:

1. Grup üyeleri ve grup liderinin birbiriyle tanışması
2. Öğrencilerin grup programı ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgilenmeleri
3. Grubun kurallarının belirlenmesi
4. Öğrencilerin grup liderine ve gruptaki diğer öğrencilere katılımının sağlanması

Uygulama Süreci:

1. Grup üyeleri ve grup liderinin birbiriyle tanışması

Grup lideri kendisini gruba tanıtır. Grubun amacı, süresi hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra daha sonra daha ayrıntılı bilgi vereceğini ama önce birbirlerini tanımaları için tanışmak istediğini belirterek tanışma etkinliğini uygular.

Etkinlik: Tanışma¹

Amaç: Isınma ve grubun birbirini tanınması

Materyal: Yazı tahtası ve kalem

Süreç: Grup lideri gruba şu açıklamayı yapar: “Her insan bir tanışma sırasında isim, yaş, memleket gibi genel bilgilerin dışında karşısındaki kişiyle ilgili hobileri, onu sevindirecek ve kızdıracak şeylerin neler olduğu gibi bazı bilgileri öğrenmek isteyebilir. Şimdi herkes önce ismini ve soy ismini söylesin ve ardından tanışma sırasında genel bilgilerin dışında merak edeceği bir soruyu söylesin ve bende bunları tahtaya yazayım. Örneğin seni en çok kızdıran şey ne olur, gibi.”

Grup lideri öğrencilerden gelen soruları tahtaya yazar. Daha sonra grup üyelerini kura ile ikişerli gruplar şeklinde eşleştirir ve tahtadaki soruları birbirlerine sorarak tanışmalarını ister.

Her grup odanın bir köşesine gider ve yaklaşık 10-15 dakika birbirlerine belirlenen soruları sorar ve not eder. Bu işlemden sonra grup üyeleri tekrar bir araya gelir ve her üye eşleştiği kişiyi kendisini tanıtır gibi tanıtır. Bir üye eşini

¹ Aydın, B. (Ed). (2009). *Ergenlikten Yetişkinliğe Grup Çalışmaları*. Ankara, Nobel Yayın Dağ.

bu şekilde tanıttıktan sonra tanıtılan kişiye tam anlaşılmadığını düşündüğü veya eklemek istediği bir şeyin olup olmadığı sorularak diğer eşe geçilir. Süreç sonunda herkes kendisini ifade etmiş ve diğer üyeleri tanımış olur.

2. Öğrencilerin grup programı ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgilenmeleri

Tanışma etkinliğinden sonra grup lideri grubun amacı ve etkinlikler ile ilgili şu açıklamayı yapar.

“Grubumuz on hafta boyunca devam edecektir. Bu çalışma özellikle internet ve cep telefonu gibi araçların öğrencilerin ilişkilerini bozacak şekilde kullanımını azaltmak, arkadaş ilişkilerini geliştirmek, anlaşmazlıklara gerçekçi ve sağlıklı çözümler üretmeyi öğretmek amacındadır. Çalışma boyunca grup tartışmaları, rol canlandırma, oyun oynama, hayal kurmaya dayalı etkinlikler gibi teknikler kullanacağız.

Grup lideri daha sonra gruba, sürece ilişkin sorularının olup olmadığını sorar ve yanıtlar.

3. Grubun kurallarının belirlenmesi

Grup lideri grubun işleyişinin nasıl olacağı ile ilgili şu açıklamayı yapar. “Bu çalışma bir ders değildir. Bu sebeple not verme veya derslerde olduğu gibi bir disiplin sistemi uygulanmayacak. Ama bu tür grup çalışmalarında bazı kurallar vardır. Örneğin; grupta yapılan ve konuşulan her şey grup içinde kalır, herkes konuşma ve fikrini söyleme konusunda özgürdür, üyelerin herhangi bir aktiviteye katılmama hakkı vardır, biri konuştuğunda herkes onu dinlemelidir ve grupta kavga olmaz.”

Grup lideri bu kuralların yazılı olduğu kâğıtları (EK A) gruba dağıtır. Ve gruptan başka kurallar eklemek isteyip istemediklerini sorar. Grup üyelerinin teklif ettiği kuralları da kendi elindeki kağıda ekler ve bu kuralların altına her üyenin imza atmasını ister.

4. Öğrencilerin grup liderine ve gruptaki diğer öğrencilere katılımının sağlanması

Gruba ısınma ve katılımın sağlanması için şu etkinlik yapılır.

Etkinlik: Evin odaları²

Amaç: Isınma

Gerekli materyal: Yok

² Dr. Nevin Dölek’in geliştirdiği etkinliklerden alınmıştır.

Süreç: Grup üyelerine şu soru yöneltilir. “Eğer bir evin odaları olsaydınız, hangi oda olmak isterdiniz? Oturma odası mı, yatak odası mı, salon mu, mutfak mı yoksa banyo mu?” Tercihe göre öğrencilerin farklı köşelerde toplanmaları istenir. Öğrencilerden tercihlerinin nedenleri hakkında birbirleri ile konuşmaları istenir. Öğrencilerin kendi aralarında yaklaşık beş dakika konuşmaları beklendikten sonra tekrar gruba dönülür ve tercihlerin nedeni tüm gruba paylaşılır.

5. Oturumun sonlandırılması

Grup lideri oturumun genel bir özetini yapar. Oturumların gün ve saati tekrar hatırlatılır. Üyelere sormak veya eklemek istedikleri bir şeyin olup olmadığı sorulur. Son sözler alındıktan sonra oturum sonlandırılır.

II. OTURUM

Katılım ve Bireysel Amaçları Belirleme

Oturum Amaçları

2. Grup üyelerinin birbiriyle kaynaşmasının sağlanması
3. Gruba katılımın sağlanması
4. Grup çalışması sürecine ilişkin bireysel amaçların belirlenmesi

Uygulama Süreci

1. Grup üyelerinin birbiriyle kaynaşmasının sağlanması

Grup üyeleri karşılanır ve geçen oturum hakkındaki düşünceleri sorulur. Öğrencilere daha sonra bugün bir grup bütünlüğünü kazanmaya yönelik etkinlikler yapılacağı söylenerek bir ısınma oyunu oynanır.

Isınma etkinliği: On soruda kişi bulma³

Amaç: çocukların birbirlerinin özelliklerini öğrenmelerini sağlama

Kullanılacak materyal: yok

Süreç: Grup ikiye ayrılır. Gruplardan biri bir kişiyi seçerler fakat kişi seçtiklerini diğer gruba söylemezler. Diğer grup on soru sorarak (soruları

³ Dr. Nevin Dölek’in geliştirdiği etkinliklerden alınmıştır.

kimlerin soracağını ve cevapları kimlerin vereceği önceden belirlenir) bu kişinin kim olduğunu tahmin etmeye çalışırlar. Sorularının bir özelliği vardır: sadece “evet” veya “hayır” gerektiren sorular olmalıdır.

Grup tahmini doğru yaparsa 10 puan alır, yanlış yaparsa puan diğer tarafa geçer.

2. Gruba katılımın sağlanması

Gruba bu çalışmaya katılanlar olarak grupta olmayan diğer arkadaşları ile aralarında ne gibi farkların oluşacağı sorulur ve görüşleri alınır.

Grup çalışmasının bize sağlayacağı katkıların olabileceği belirtilip şu etkinlik yapılır.

Etkinlik: Benim problemim⁴

Amaç: Grup üyelerinin birbirlerine yardımcı olabilecekleri inancını hissettirmek

Gerekli materyal: Kâğıt kalem

Süreç: Her üyeye birer kâğıt dağıtılır. Üyelere bu kâğıdın bir yüzüne kendilerini rahatsız eden, sıkıntı veren ve üzen bir sorunlarını yazmaları istenir. Üyeler bu kâğıdın üstüne isimlerini yazmazlar. Böylece kâğıtların kime ait olduğu belli olmaz.

Kâğıtlar toplanır ve karıştırılır. Grup ikiye ayrılır. Her gruba sahibi belirsiz olan problem kâğıtlarından bir kaç adet verilir. Bir kâğıtta yazılı olan problemin kime ait olduğu tahmin edilmeye çalışılmaz. Üyeler bu problemi grup içinde birlikte okuyup, çözüm yolları üretmeye çalışırlar. Her sorun için birden fazla çözüm yolu bulmaya çalışırlar.

Etkinlik bittikten sonra gruba bu grup çalışmasında arkadaşlarının kendilerine ne gibi katkılar sağlayabileceği konusunda düşünmeleri ve fikirlerini paylaşmaları istenir.

3. Grup çalışması sürecine ilişkin bireysel amaçları belirleme

Grup üyelerine çalışmanın genel amaçları tekrar hatırlatılır. Üyelere bu genel amaçlara ulaşmayı hedeflemekle birlikte her üyenin kendisi için özel amaçlar

⁴ Dossick, J., Shea, E., 1988. Creative Therapy. 52 Exercises for Groups. Sarasota, Florida: Professional Resource Exchange

belirlemesinin gelişimlerine katkı sağlayacağı belirtilir. Grup üyelerine bu çalışmadan neyi amaçladıklarını önce sözlü olarak ifade etmeleri istenir. Grup üyelerinin düşüncelerini paylaşmaları sağlanır.

Gruba özel amaçlarını belirlemelerine yardımcı olacak bir etkinlik yapılacağı söylenir.

Etkinlik: İlişkilerden beklentim⁵

Amaç: Bireysel ilişkilerden beklentilerin ve amaçların neler olduğunun anlaşılması

Gerekli materyal: Kağıt, kalem

Süreç: Grup lideri üyelere “her insanın başka insanlarla ilişkilerinde beklentileri ve önem verdiği bazı ihtiyaçları vardır, örneğin saygı görmek, sevilme, para kazanmak vb. gibi. Şimdi bunların neler olabileceğini söyler misiniz” der. Grup üyelerinden gelen yanıtları tahtaya yazar.

Üyelere beş veya altı tane küçük kağıt dağıtılır ve tahtada yazılan beklenti veya ihtiyaçlardan hangileri kendileri için önemliyse her kağıda bir tane olacak şekilde yazmaları ve kendileri için önemli oluşuna göre sıralamaları (en üstte en önemli olan bulunacak şekilde) istenir.

Üyelerden en alttaki karta bakmaları istenir ve “şimdi bu kağıdı yere atacaksınız. Kağıdı yere atarken orada yazan amacınıza veya isteğinizi asla ulamayacak olacağınızı, bunu yitirdiğinizi ve hayatınızın geri kalanını bundan yoksun olarak geçireceğinizi düşünmenizi istiyorum” denir. Bu uygulama alttan üste doğru her kart için yapılır. Tüm kağıtlar yere atıldıktan sonra bir dakika kadar beklenip neler hissettiklerine odaklanmaları istenir. Daha sonra kağıtları yerden tekrar almaları ve yeniden sıralamaları istenir.

Etkinlikten sonra üyelere bireysel amaç belirleme kayıt formu (EK B) dağıtılır. Etkinlik deneyimi de göz önünde tutularak bu grup çalışmasındaki amaçlarını yazmaları istenir. Eğer bunu hemen yapamıyorlarsa sonraki oturuma kadar da bu yapabilecekleri söylenir.

⁵ Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

4. Kapanış

Üyelere oturumun burada bitirileceği söylenir. Oturumun bir özeti yapılır. Üyelere söylemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur ve görüşleri alınır. Her üyeden ayağa kalkması ve her iki yanındaki arkadaşına “bu gruba katılmakla iyi ettin, aferin” demesi istenir. Üyelere teşekkür edilir ve oturum bitirilir.

III. OTURUM

Seçim Teorisi ve Davranış

Oturum Amaçları

1. Seçim kuramının temel prensiplerini kavrama
2. Davranışlarla (sorunlar dâhil) kişinin kendi seçimleri arası ilişkiyi kavrama
3. Seçim kuramına göre temel gereksinimleri anlama
4. Grup üyelerinin siber zorbaca davranışlarını temel ihtiyaçları ile ilişkilendirmesi

Uygulama Süreci

Grup lideri bir önceki oturumda yapılanları kısaca açıkladıktan sonra yapılacak oturum ve amaçları hakkında kısa bir bilgilendirme yapar.

1. Davranışların nedenlerini seçim kuramının görüşlerine göre kavrama

Grup lideri seçim kuramının davranışların nedenlerine ilişkin temel görüşleri grup üyelerine açıklar. Bu açıklama sırasıyla aşağıdaki başlıkları içerir (Palancı, 2004). Belirtilen bu başlıklardaki açıklamaları içeren bir bilgi notları önceden hazırlanır.

- Kontrol edebileceğimiz tek davranış kendi davranışımızdır.
- Başkaları bize sadece bilgi verir. Bu bilginin etkisini belirleyicisi bizizdir.
- Yaşadığımız problemler bizim yaşam biçimimizle ilgilidir.
- Geçmişte yaptıklarımıza odaklanmak yerine geleceğe yönelik değişim planları yapmalı ve davranışlarımızı yeniden düzenlemeliyiz.
- Davranışlarımızın kaynağı temel ihtiyaçlarımızdır. İhtiyaçlarımızı nasıl karşılayacağımıza ilişkin düşüncelerimiz kalite dünyamızı oluşturur.

- Davranışlarımız bir bütündür ve duygu, düşünce, yapma ve fizyoloji öğelerinden oluşur.
- Toplam davranışımızın bütün öğeleri bizim seçimidir ama biz bunlardan sadece yapma ve düşünme öğelerini kontrol edebiliriz.

grup lideri üyelere anlatılanlar üzerindeki düşüncelerini sorar.

2. Davranışlarla (sorunlar dahil) kişinin kendi seçimleri arasındaki ilişkiyi kavrama

Etkinlik: Neyi kontrol edebiliriz? ⁶

Amaç: Davranışlarla seçimler arasındaki ilişkiyi anlamak

Gerekli materyal: Kontrol etkinlikleri Listesi (EK C)

Süreç: Kontrol etkinlikleri listesi üyelere dağıtılır. Grup lideri üyelere gözlerini kapamasını ister ve etkinlikteki her bir maddeyi yüksek sesle okur. Her bir madde için üyelere ne yaptıklarını, ne düşündüklerini, nasıl bir duygu geliştirdiklerini, fiziksel/fizyolojik olarak ne hissettiklerini yakalamaları istenir. Üyelerden listedeki her madde için başarılıp başarısız olacağına ilişkin görüşü alınır. En kolay ve en zor kontrol edilebilecek maddelerin neler olduğu tartışılır. Aşağıda belirtilen durumları bu uygulama çerçevesinde değerlendirmeleri istenir;

- Sadece kendi davranışlarımızı kontrol edebiliriz.
- İnsanlardan sadece bilgi alabiliriz. Onlar bizim ne düşündüğümüzü belirleyemez, düşünceler ve kararlar bize aittir.
- Davranışlarımızı diğer insanlara göre mi yoksa kendi beklentilerimize göre mi belirleriz?
- Dış dünyada kontrol edebileceğimiz tek varlık cansız varlıklardır. İnsanların davranışlarının kaynağı kendi iç dünyalarıdır.

⁶Bu etkinlik Palancı ve Özbay tarafından geliştirilen grup programından alınmıştır (Erkan ve Kaya, 2009)

3. Seçim kuramına göre temel gereksinimleri anlama

Seçim kuramına göre davranışların kaynağını oluşturan, hayatta kalma ve üretme, ait olma (sevme-sevilme ve değerli olma), güç elde etme, özgür olma ve eğlenme ihtiyaçları açıklanır ve örneklendirilir.

Grup üyelerine ikinci oturumda yapılan, “ilişkilerden beklentim” etkinliğini hatırlamaları istenir. Bu etkinlikte kendileri için önemli oluşuna göre sıraladıkları beklentilerinin seçim kuramındaki bu temel ihtiyaçlardan hangisiyle ilişkili olduğu sorulur. Üyelerin değerlendirmeleri alınır.

4. Grup üyelerinin siber zorbaca davranışlarını temel ihtiyaçları ile ilişkilendirmesi

Siber zorbaca davranışların neler olduğu gruba hatırlatılır ve üyelere bu davranışların hangi nedenlerle yapılabileceği sorulur. İfade edilen nedenlerin temel ihtiyaçlardan hangileriyle ilişkili olabileceğini değerlendirmeleri istenir. Üyelerin fikir yürütmesini kolaylaştırmak için grup lideri tarafından bir örnek verilir ve üyelerin görüşleri alınır.

Üyelere sonraki oturuma kadar yapmaları için bir ödev verilir. Buna göre kendi yaptıkları bir siber zorbaca davranışı hatırlamaları ve bu davranışı yaptıktan sonra neler hissettikleri neler düşündüklerini yazmaları istenir. Daha sonra bu duygu ve düşüncelerinin seçim kuramındaki hangi ihtiyaçla ilişkili olduğunu düşünüp değerlendirmeleri ve yazmaları istenir.

5. Kapanış

Oturumun bir özeti yapılır. Seçim kuramıyla ilgili hazırlanmış olan bilgi notları üyelere dağıtılır ve verilen ödevi yaparken yararlanabilecekleri söylenir. Üyelerin son sözleri ve soruları alınır. Oturum bitirilir.

IV. OTURUM

Davranışları Farketme

Oturum Amaçları

1. Teknolojinin insan davranışları üzerindeki etkilerinin anlaşılması
2. Siber zorbalık hakkında bilgi sahibi olma
3. Siber zorbaca davranışların türlerini bilme

4. Kendisinin (genellikle) yaptığı zorbaca davranışların neler olduğunun farkına varma

Uygulama Süreci

Üyelere bir önceki oturumun özeti yapılır. Önceki oturumda ödev olarak verilen bireysel amaç belirlemeyle ilgili değerlendirmeler yapılır.

Grup ortamına ne kadar fazla yaşantı getirirlerse grup çalışmasından beklenen amaçlara daha kolay ulaşılacağı vurgulanır.

Oturumun amaçları hakkında üyelere bilgi verilir.

1. Teknolojinin insan davranışları üzerindeki etkilerinin anlaşılması

Hayatımızı içinde yer tutan teknolojik araçların neler olduğu ve yaşamımızı nasıl etkilediği sorulur ve üyelerin görüşlerini belirtmeleri istenir.

Grup lideri üyelere “bir an için teknolojik araçların hiç birinin olmadığını düşünün, hayatınızda aksayan şeyler neler olurdu, neler daha kötü olurdu” diye sorar ve grubun görüşlerini paylaşmaları sağlanır. Daha sonra aynı soru “peki hayatınızda neler daha iyi olurdu” şeklinde tekrar sorulur ve aynı şekilde görüşlerin paylaşılması sağlanır. Grup lideri üyelerin görüşlerinden hareketle teknolojinin olumlu ve olumsuz etkilerini özetler.

2. Siber zorbalık hakkında bilgi sahibi olma

Teknolojik araçlar kullanılarak başkalarına ne gibi zararlar verilebileceği sorularak grup üyeleri arasında tartışma başlatılır. Üyelere hangi araçların kullanılabileceği, hangi yöntemlerin kullanılabileceği gibi sorular sorularak tartışmanın derinleştirilmesi sağlanır. Bu görüş alışverişinden sonra grup lideri siber zorbaca davranışların neler olduğu genelde nasıl yapıldığı, geleneksel zorbalıktan ayrılan yönleri gibi konularda grup üyelerine sinevizyon sunusu eşliğinde bilgiler verir.

Gruba siber zorbalıkla ilgili bir kısa video izletilir.⁷

⁷ Erişim tarihi:22.06.2012, <http://www.youtube.com/watch?v=fNumIY9D7uY&feature=related>

3. Kendisinin (genellikle) yaptığı zorbaca davranışların neler olduğunun farkına varma

Üyelere bu türlü davranışlar hakkındaki deneyimleri veya gözlemleri olup olmadığı sorulur ve paylaşımları istenir. Üyelerin siber zorbaca davranışlarını grupla paylaşımlarına yönelik etkinlik yapılır.

Etkinlik: Siber zorbaca davranışlarım⁸

Amaç: Bireyin siber zorbaca davranışlarının farkına varmasını sağlamak

Gerekli materyal: Aynı tür ve renkte kalem, kağıt ve küçük bir kutu

Süreç: Grup üyelerine kalem ve kağıtlar dağıtılır. Grup lideri üyelere daha önce yaptıkları siber zorbaca davranışlara ilişkin en az iki örneği farklı kağıtlara yazmalarını ve bu kağıtları kime ait olduğu anlaşılmayacak şekilde katlayıp kutuya atmalarını istenir. Üyelere bu kağıtların yazan kişi istemezse kime ait olduğunun bilinmeyeceği ve uygulama sonunda birlikte imha edileceği söylenir.

Her üye kutuya kağıtlarını atmaya bitirdiğinde, grup lideri kutuyu alır ve üyeler arasında dolaştırır. Her üye kutudan bir kağıt seçer ve gruba okur. Okunan davranışın siber zorbaca davranışlardan hangisine örnek oluşturacağı grup tarafından değerlendirilir. Grup lideri kağıdı kağıdın sahibinin isterse kağıdın kendisine ait olduğunu açıklayabileceğini belirtir. İsteyen üyeler bu deneyimlerini grupla sözlü olarak paylaşabilir. Etkinlik sonunda kağıtlar tekrar birleştirilemeyecek şekilde birlikte parçalanır veya imkan varsa yakılır.

4. Kapanış

Üyelere bu oturumda nelerin farkına vardıkları sorulur. Oturumun bir özeti yapılır. Paylaşımlardan dolayı herkesin birbirini alkışlaması istenir. Oturum sonlandırılır.

⁸ Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

V. OTURUM

Davranışları Değerlendirme

Oturum Amaçları

1. Siber zorbaca davranışların ilişkilerini ne yönde etkilediğinin farkına varılması
2. Siber zorbaca davranışların mağdurlar üzerindeki etkilerinin farkına varılması
3. Siber zorbaca davranışların sonuçları hakkında (hukuki-eğitsel) bilgi sahibi olunması

Uygulama Süreci

Bir önceki oturumda verilen ödevin değerlendirmesi yapılır. Davranışlarımızın ve düşüncelerimizin yaşamımızda ana belirleyiciler olduğu tekrar vurgulanır. Grup lideri o güne kadar yapılanlarla ilgili genel bir özetini yapar. yaptıktan sonra yapılacak oturumun amaçları hakkında bilgi vererek oturuma başlar.

1. Siber zorbaca davranışların ilişkilerini ne yönde etkilediğinin farkına varılması

Etkinlik: Siber zorbalıktan sonra⁹

Amaç: Siber zorbaca davranışların ilişkilerde olumsuz etkileri olabileceğinin fark edilmesini sağlamak

Gerekli materyal: Yok

Süreç: Üç gönüllü üye seçilir. Bu üyelere bir ödevde birlikte çalışmak zorunda olan üç öğrenciyi doğaçlama şeklinde canlandıracakları söylenir. Bu üç öğrenciyeye öğretmenleri bir proje ödevi vermiş ve dersi geçmeleri ödevi iyi bir şekilde tamamlamalarına bağlıdır. Üç öğrenciden biri, içlerinden bir diğerine daha önce siber zorbaca davranışlarda bulunmuştur ve üçüncü kişi ise bu davranışlara şahit olmuş ve böyle davranışları sıklıkla yaptığını bilmektedir. Öğrenciler ödev gereği sıklıkla internet ve cep telefonu ile görüşmek durumunda kalacaklardır. Şimdi bu üç öğrenci ödevi nasıl yapacakları konusunda konuşmaktadır.

Gönüllü üyeler canlandırmalarını bitirdiğinde grup lideri kendilerine teşekkür eder ve üyeler rolden çıkarlar. Grup lideri siber zorbaca davranışlar yapan rolündeki üyeye neler hissettiğini sorar. Daha sonra grubun diğer üyelerine bu

⁹ Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

olay okulda gerçekten yaşansaydınız neler olurdu diye sorar ve üyelerin görüşleri alınır.

2. Siber zorbaca davranışların mağdurlar üzerindeki etkilerinin farkına varılması

Etkinlik: Kaçan çocuk¹⁰

Amaç: Siber zorbaca davranışların etkilerini anlaşılmasını sağlamak ve empati duygularını geliştirmek

Gerekli materyal: Ortasında bilgisayardan korku ile kaçan bir çocuk resmi bulunan bir kağıt. Boya kalemleri.

Süreç: Çalışmaya başlamadan önce siber zorbaca davranışların etkileri üzerinde konuşulur.

Her çocuğa ortasında bilgisayardan korku ile kaçan bir çocuk resmi bulunan bir kağıt dağıtılır. Bu çocuğun neden korktuğunu ve kaçtığını düşünmeleri ve kağıdın sol yanına bunu çizmeleri istenir.

Çocuklar resimlerini birbirlerine gösterirler ve resimdeki çocuğun neden korktuğunu anlatırlar. Kendilerinin de resimdeki çocuğun korkup kaçtığı şeyden çekinip çekinmediklerini anlatırlar.

Etkinlik bittikten sonra grup lideri siber zorbalığa maruz kaldığı için intihar eden iki genç kıza ait gazete haberinin kupürünü grup üyelerine gösterir. Ayrıca bu sorun nedeniyle Amerika’da intihar eden çocukların resim ve bilgilerinin yer aldığı bir slayt gösterisi üyelere izlettirilir. Üyelerin haberdeki genç kızların intiharı düşünecek kadar üzen şeyin ne olduğunu tartışmaları sağlanır.

3. Siber zorbaca davranışların sonuçları hakkında (hukuki-eğitsel) bilgi sahibi olunması

Grup lideri siber zorbalığın da bir zorbalık olduğunu ve aynı şekilde hukuki sonuçlarının olacağı söyler. Siber zorbalıkta kanıtların elektronik ortamda olduğu için geleneksel zorbalığa kıyasla zorbaca davranışları yapan kişinin daha kolay belirlendiği de vurgulanır. Bununla ilgili bilgi ve haberler üyelerle paylaşılır.

4. Kapanış

¹⁰ Dossick, J., Shea, E., 1988. Creative Therapy. 52 Exercises for Groups. Sarasota, Florida: Professional Resource Exchange

Grup lideri oturumun bir özetini yapar. Üyelere önce yapılan oturumla daha sonra da genel olarak grup çalışmasıyla ilgili görüşleri sorulur. Sorularına cevap verilir ve oturum bitirilir.

VI. OTURUM

Davranışın Başkaları Üzerindeki Etkisini Anlama

Oturum Amaçları

1. Empatinin ne olduğunun anlaşılmasını sağlama
2. Grup üyelerinin başkalarıyla empati geliştirmelerini sağlama
3. Siber zorbaca davranışlara maruz kalanların duygularını anlamalarını sağlama

Uygulama Süreci

1. Empatinin ne olduğunun anlaşılmasını sağlama

Grup lideri empati kavramını tanımlar. Empatinin koşulları, türleri ve düzeyleri hakkında bilgi verir.

2. Grup üyelerinin başkalarıyla empati geliştirmelerini sağlama

Üyelerin empatiyi anlamaları için şu etkinlik yapılır.

Etkinlik: Zavallı mağdur kurt¹¹

Amaç: Olayların başkalarının gözünden değerlendirilebilmesi

Gerekli Materyal: Yok

Süreç: Grup lideri “Zavallı Mağdur Kurt “ hikâyesini okur (EK D).

Hikâyeden sonra öğrencileri aşağıdaki sorularla yönlendirerek bir tartışma sürdürür:

-“Kırmızı Başlıklı Kız” hikayesini çocukken okuduğunuzda kurtla ilgili duygularınızı hatırlıyor musunuz?

-Kurtla ilgili şu anda neler hissediyorsunuz?

-Kırmızı başlıklı kız, büyükannesi ve avcı ile ilgili duygularınız değişti mi?

¹¹ Bu etkinlik Shilling ‘in (1999:132-133) kitabındaki “Everyone’s Got a Point of View” başlıklı etkinliğinden Dr. Nevin Dölek tarafından uyarlanmıştır..

-Kendi yaşantınızda da bir durum veya kişi ile kesin olarak hissettiğiniz duygular, onları tanıdıktan veya onların görüşlerini dinledikten sonra değişti mi? Kim örnek vermek ister?

3. Siber zorbaca davranışlara maruz kalanların duygularını anlamalarını sağlama

Etkinlik: Çifte darbe¹²

Amaç: Siber zorbaca davranışlara maruz kalanların duygularının anlaşılması

Gerekli materyal: Yok

Süreç: “Gözlerinizi kapayın şimdi siz görünmezsiniz ve okulda bir grup öğrencinin bir öğrenciyi yalnız başına kenara sıkıştırdıklarını ve öğrencinin kendisine zarar vermemeleri için yalvartıldığına şahit oluyorsunuz. Onlar sizi göremiyorlar. Öğrencinin yalvarmasını video ile kayıt ediyorlar ve daha sonra okuldaki herkese mail atıyorlar ve ayrıca internette yayınlıyorlar. Görüntülerin arkadaşları tarafından izlendiğini görüyorsunuz.(On saniye bekleyin) Öğrenci bütün bunlardan habersiz olarak ertesi gün okula geliyor. (Otuz saniye beklenir). Öğrencinin yaşadıklarını herkes tarafından bilindiğini öğrendiğindeki yüz halini hayal edin. Duyguları yüzüne nasıl yansırdı hayal edin. Gözlerinizi açın. Öğrencinin görüntüleri herkes tarafından izlenirken neler hissettiniz? Öğrenci okula hiçbir şeyden habersiz olarak gelirken neler hissettiniz?” soruları sorulup üyelerin görüşleri alınır.

Siber zorbaca davranışlara maruz kalan kişilerin duygularını anlamak için ikinci bir etkinlik daha yapılır.

Etkinlik: Uydurma dil¹³

Amaç: Çocukların drama yolu ile başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamalarını sağlamak.

Gerekli Materyal: Kağıt, kalem

Süreç: Grup lideri öğrencilere uydurma bir dil kullanarak bir oyun oynayacaklarını söyler. Bir gönüllüye ihtiyaç duyulduğunu söyler.

¹² Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

¹³ Bu etkinlik L. Pears’ın (1995) kitabındaki “Gibberish” isimli oyundan Dr. Nevin Dölek tarafından uyarlanmıştır.

Gönüllü öğrenciden dilimizi bilmeyen, öğrencilerin okulunda misafir öğrenci olarak bulunan yabancı bir çocuk rolünü oynaması istenir. Bu çocuk Hintli, Çinli, Fransız veya öğrencilerin tercih edeceği Türkçe konuşamayan ama dilimizi anlayan bir karakter olabilir. Bu kişi dilimizi konuşamadığı için anlamsız bir dilde anlamsız sözcükler kullanarak konuşur. Diğer üyelerden kendilerini tercüman olarak düşünmeleri ve o yabancının söylediklerini tercüme ederek yazıya dökcekleri söylenir. İstenirse üyeler, saçma sözcüklerle konuşan yabancıya sorular sorabilirler. Bu yabancı öğrenci bu okulda bulunduğu süre içinde bazı öğrencilerin sürekli siber zorbaca davranışlarına uğramaktadır ve üyelerde yabancı öğrencinin söylediklerini çevirerek önlerindeki kağıda not ederler.

İlişkilerimizi daha iyi yapmak adına empatinin nasıl kullanılabileceği sorulur. üyelerden sonraki oturuma kadar empatiyi kullanıp davranışlarını kontrol ettikleri veya değiştirdikleri en az üç olayı dağıtılan forma (EK E) kaydedip getirmeleri yönünde ödev verilir.

4. Kapanış

Grup lideri öğrencilerden o günkü oturumu değerlendirmeleri ve ne elde ettiklerini anlatmalarını ister. Ödevi hatırlatır ve oturumu kapatır.

VII. OTURUM

Olumsuz Duyguların Giderilmesi

Oturum Amaçları

1. Duyguların bireyin kendi seçimleri olduğunun anlaşılması
2. Duyguları değiştirmenin bireyin kendi kontrolünde olduğunun anlaşılması

Uygulama Süreci

Grup lideri bir önceki oturumda üzerinde durulan seçim kuramıyla ilgili kavramları özetler ve üyelere siber zorbaca davranışlarını temel ihtiyaçlarla ilişkilendirilmesini içeren ödevin değerlendirmesi yapılır. Grup lideri oturumun amacını kısaca belirtir.

1. Duyguların bireyin kendi seçimleri olduğunun anlaşılması

Seçim kuramının temel kavramlarından olan total davranış kavramını açıklanır. Total davranış hakkında gruba özetle şu açıklama yapılır; “seçim kuramına göre davranış bünyesinde, yapma, düşünme, hissetme ve fizyoloji öğelerini barındırır. Buna total davranış adını verir. Örneğin deprese olan bir kişi bunu söylediğinde aslında davranışının bir öğesini yani hissetme öğesini söylemektedir. Oysa bu davranış örneğin “yapabileceğim hiçbir şey yok” şeklindeki düşünme öğesini, “hiçbir şey yapmadan oturmak” olan davranış öğesini ve “uyuyamama, mide sorunları” gibi fizyoloji öğesini içinde barındırır. Yani kişi aslında deprese olmayı seçmiştir çünkü düşünme ve yapma öğeleri kendi seçimidir. Bu sebeple seçim kuramında kişinin problemi bir durum olarak değil bir fiil olarak tanımlanır. Örneğin depresyonda olan kişi “depresyon olmayı seçen” şeklinde tanımlanır (Corey, 2008, Kaner, 1993).

Toplam davranışın daha iyi anlaşılması için üyelere üzerinde araba resmi olan kart dağıtılır (EK F). Arabanın hareket sistemi ile toplam davranışın öğeleri arasındaki ilişki ele alınır. Ön tekerleğin eylem ve düşünceleri arka tekerleklerin ise duygu ve fizyoloji öğelerine karşılık geldiği açıklanır (Erkan ve Kaya, 2009).

Grup lideri üyelerle şu örneği verir. “İki genç kız düşünün, bunlardan birisi kendisinin güzel, alımlı ve beğenilen bir kişi olduğunu, diğeri ise çirkin, itici ve beğenilmeyen biri olduğunu düşünüyor olsun. Bu iki genç kız caddede yürüyorlar, karşıdan gelen bir grup insan bu iki kıza dikkatlice bakıyorlar. Sizce bu iki kızın bu bakışlar sonrasında duygusu aynı mı olur?”

Grubun bu durumu tartışması sağlanır. Grup lideri davranışın düşünme ve duygu öğeleri arasındaki ilişkiyi bu örnek üzerinden açıklar ve diğer öğeleri de örneğe ekler.

2. Duyguları değiştirmenin bireyin kendi kontrolünde olduğunun anlaşılması

Gruba yapma, düşünme, duygu ve fizyoloji öğelerine müdahale edilmediğinde bir kısır döngü oluşturduğu söylenir. Bu kısır döngüyü bozmanın da bireyin kendi elinde olduğu söylenir ve şu etkinlik yapılır.

Etkinlik: Kısır döngü¹⁴

Amaç: Duygulardaki sorumluluğun anlaşılması

Materyal: Domino taşları veya aynı boyutlarda benzer malzemeler

¹⁴ Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Süreç: grup üyeleri domino taşlarını bir çember olacak şekilde dizerler. Grup lideri gruba taşlardan birini devirdiğimiz zaman hepsinin sırayla devrileceğini biliyorsunuz der ve taşlardan birini hareket ettirir. Arkasından şu açıklamayı yapar, “insan ilişkileri de bunun gibidir insanlar birbirlerine kendilerine yapılmasını istemediği davranışları yaptıklarında karşısındaki ile birlikte kendisi de zarar görür.”

Grup üyeleri taşları çember şeklinde tekrar dizer. Gruba, “bu taşlardan birini devirdiğimizde hepsinin devrilmesini nasıl önleyebiliriz” diye sorar. Grubun cevaplarını alır. Grup lideri daha sonra çemberdeki taşlardan birini çıkartır ve bir taşı tekrar devirir. Aradan çıkartılan taştan sonrakilerin devrilmediği gruba gösterilir. Grup lideri üyelere şu açıklamayı yapar, “hoşumuza gitmeyen duyguların oluşmasını önlemek için aynı davranışı yapmak yerine yeni bir şeyler bulmak lazım.”

Grup lideri kontrol kavramını daha iyi kavramaları için bir form dağıtır ve sonraki oturuma kadar doldurmalarını ister (EK G).

3. Kapanış

Grup lideri oturumun özetini yapar. Bir sonraki oturum için verilen ödevi hatırlatır. Üyelerin son sözlerini alır ve oturumu bitirir.

VIII. OTURUM

Davranış Değişim Programı Hazırlama

Oturum Amaçları

1. Kişiler arası ilişkileri geliştirmeye yönelik davranışları belirlemek.
2. Kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorularda çözüme yönelik davranışları belirlemek.

Uygulama Süreci

Grup lideri bir önceki oturumda verilen ödevi hatırlatır. Üyelerden doldurdukları formları çıkarmalarını ister. Üyelerden yaşadıkları ve forma yazdıkları olayları

paylaşmaları istenir. Empatiyi geliştirmenin ilişkileri üzerindeki etkileri üzerine tekrar durulur.

Grup lideri yapılacak oturumun amacı hakkında bilgi verir. Seçim kuramının önemli amaçlarından biri olan sorumluluk almayı tekrar hatırlatır.

1. Kişiler arası ilişkileri geliştirmeye yönelik davranışları belirlemek

Grup lideri beşinci oturumda yapılan “kısır döngü” isimli etkinliği tekrar hatırlatır ve ilişkileri geliştirme ve sorunları çözüme bireyin sadece kendi davranışlarını kontrol edebileceğini, ilişkilerinin sorumluluğunun bireyin kendisinde olduğunu vurgular.

Grup lideri özetle şu açıklamayı yaparak bir etkinlik uygular. “Seçim kuramına göre yaşamımız, başarımız, başarısızlığımız, ilişkilerimiz, duygularımız, hepsi bizim seçimlerimiz sonucudur. Çünkü bizim çevremizi kontrol etme şansımız yok, mesela okulumuzu, dersleri kontrol edemeyiz. Sadece kendimizi değiştirebiliriz. Eğer hoşnut olmadığımız bir durum varsa bu bizim seçimlerimizin sonucudur. Yani yaşamımızın sorumluluğu bizde olmalıdır. Bu arkadaşlık ilişkilerimiz için de geçerlidir.”

Etkinlik: Hepimiz aynı kayıktayız¹⁵

Amaç: çocukların birbirleri ile işbirliği yaparak problem çözme ve çözüm yolları geliştirme becerilerini geliştirmek

Gerekli materyal: üzerine bir kayık resmi çizilmiş uzun bir kağıt, kalem

Süreç: Tahtaya veya duvara üzerine uzun bir kayık resmi çizilmiş olan kağıt yapıştırılır. Kağıdın üst tarafında “Hepimiz aynı kayıktayız” yazılıdır. Üyelerden bu kayığın yaşadıkların bir problemi temsil ettiğini varsaymaları istenir. Veya bu kayığın ismi önceden grup lideri tarafından verilir. Örneğin: Arkadaşlık, Aile, Kasabamız, Ülkemiz...gibi. Her üyeden sıra ile kayık resminin üstüne kayığı batırabilecek bir delik resmi çizmeleri ve bu deliğin ne olduğunu söylemeleri istenir. Eğer konu olarak “arkadaşlık” seçildi ise çizilebilecek delikler “yalan”, “dedikodu”, “güvensizlik”, “kıskançlık” vs. olabilir. Delikler tamamlandığında yine sıra ile her çocuktan bu delikleri tıkaıyıp, kayığı batmaktan kurtarabilecek bir tıkaç resmi çizmeleri ve bu tıkaçın ne olduğunu yazmaları istenir. Yine konu “arkadaşlık ise tıkaçlar

¹⁵ Dossick, J., Shea, E., 1988. Creative Therapy. 52 Exercises for Groups. Sarasota, Florida: Professional Resource Exchange

“sözünde durma”, “paylaşım”, “güven”, “birlikte iyi vakit geçirme” olabilir. Daha sonra her çocuktan bu kayığı ileri götürecek bir yelken çizmeleri, bu yelkenin üstüne kendi isimlerini yazarak bu kayığı ileri götürmek için kendilerinin ne yapabileceğini yazmaları istenir. Arkadaşlık konusunda yazılabilecekler: “Arkadaşıma ödevlerini tamamlamasına yardım ederim.” “Arkadaşıma isim takmam, alay etmem.” ...

2. Kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorularda çözüme yönelik davranışları belirlemek.

Etkinlik: Çözümler yarışıyor¹⁶

Amaç: Kişiler arası problemleri çözme becerisini geliştirmek

Gerekli materyal: Yazı tahtası, kalem

Süreç: Grup lideri üyelerden gözlerini kapamalarını ve bir başkasına internet, cep telefonu gibi araçlarla zarar vermeyi düşündürecek kadar kızdıracak üç olay düşünmelerini ister. Süre bittiğinde üyelerden bunları paylaşmasını ister ve peşinden şu soruları sorar.

- Zarar vermeye yönelik ne yaptınız?
- Bu davranış insanlarla ilişkilerinizde ne gibi etkilere sebep olur?

Üyelerle bu sorular üzerine konuştuktan sonra grup lideri üyeleri üç gruba ayırır ve başkaları ile sorun yaşandığında bunun nasıl çözülebileceğine ilişkin fikirler üretmelerini ister. Üyeler tekrar bir araya toplanır ve her grup ürettiği çözümü gruba sunar. Sunulan çözümler tahtaya başlıklar halinde yazılır. Her üye sunulan çözümleri bir ile beş puan arasında puanlar.

3. Kapanış

Grup lideri oturumun özetini yapar ve grup üyelerine oturumda belirlenen kişiler arası ilişkileri geliştirmeye yönelik fikirleri hafta boyunca denemelerini ister ve bu denemeleri kaydetmek üzere bir form (EK H) dağıtır.

Üyelere oturumların sonuna doğru yaklaşıldığı söylenir ve gelecek oturumlar ile ilgili bilgi verilir. Üyelerin son sözleri sorulur ve oturum bitirilir.

¹⁶ Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

IX. OTURUM

Davranış Değiştirme Programını Geliştirme

Oturum Amaçları

1. Davranış değiştirme planını değerlendirmek
2. Kişiler arası ilişkileri geliştirmeye ve sorun çözümine ilişkin deneyimleri değerlendirmek

Uygulama Süreci

1. Davranış değiştirme planını değerlendirmek

Yedinci ve sekizinci seansın özeti yapılır ve bu seanslarda verilen ödevler gündeme getirilir. Grup üyelerinin ilişkilerini geliştirmeye yönelik planladıkları yeni davranışlara yönelik deneyimlerini grupta paylaşmaları istenir. Uygulamada yaşadıkları zorluklardan bahsetmeleri istenir ve bu aşamada gerçeklik terapisinin “mazeret yok, kendini adama ve asla vazgeçme” gibi kavramları üzerinde durulur.

Üyelerin uygulama sürecinde cesaretlendirmek için bir etkinlik yapılır.

Etkinlik: Cesaretlendirme¹⁷

Amaç: Öğrencilerin birbirlerine cesaret verici ve rahatlatıcı mesajlar vermesini sağlama

Gerekli Materyal: Kâğıt, kalem

Süreç: Öğrenciler ikili gruplara ayrılırlar. Biri bir kağıda bir çöpten çocuk çizer ve bu çocuğun üzerine bir konuşma balonu çizer. Bu balonun içine üzüntü ifade eden bir cümle yazar. Örneğin: “Olaylar amaçladığım gibi olmuyor.”, “Bazen planlarımı uygularken zorlanıyorum.”, “Kendimi başarısız olarak hissettiğim oluyor.” gibi. Arkadaşı bu çöpten adamın karşısına başka bir çöpten adam ve üstüne bir konuşma balonu çizer. Bu balonun içine arkadaşını rahatlatacak, cesaretlendirecek bir cümle yazar. “Üzülme...çünkü...”, “Hepimiz bazen böyle hissediyoruz...ama...”, “Bu seni üzüyor olmalı....öte yanda...” gibi.

¹⁷ Bu etkinlik Dr. Nevin Dölek’in geliştirdiği etkinlikler arasından alınmıştır.

Öğrenciler isterlerse bu çöpten adamların üstüne başka balonlar çizerek cesaretlendirici diyalogu sürdürebilirler. Aynı çalışma birkaç çocukla birden yapılabilir. Biri balonun içine üzgün bir cümle yazdığına diğerleri kendi çöpten adamlarının üstündeki balona cesaretlendirici sözleri sıra ile -veya ne zaman isterlerse o zaman- yazarlar.

2. Grup lideri yedinci ve sekizinci oturumda dağıtılan formları tekrar üyelere dağıtır ve önceki oturumlarda verilen ödevi yapmaya devam etmeleri istenir.

3. Kapanış

Oturumla ilgili üyelerin geri bildirimleri alınır ve oturumun özeti yapılarak sonlandırılır.

X. OTURUM

Sonlandırma

Oturum Amaçları

1. Grup oturumlarının genel değerlendirmesinin yapılması
2. Grup üyelerinin pozitif duygularla gruptan ayrılmasının sağlanması

Uygulama Süreci

Grup lideri önceki oturumda verilen ödevi hatırlatır ve üyelere yaşantılarına ilişkin paylaşımda bulunmalarını ister.

1. Grup oturumlarının genel değerlendirmesinin yapılması

Grup lideri grup çalışmasının baştan sona genel bir özetini yapar. Grup çalışmasıyla ulaşılmak istenen hedef ve üyelerin kendi bireysel hedeflerine ulaşmasına ilişkin grup üyelerinin görüşleri alınır. Grup çalışmasına ilişkin üyelere değerlendirmede bulunması istenir. Üyelerin siber zorba davranışlarına sıklığına ve niteliğine ilişkin değerlendirmelerde bulunmaları istenir. Grup çalışmasının bu davranışlara etkisi üzerine üyelerin görüşleri alınır.

2. Grup üyelerinin pozitif duygularla gruptan ayrılmasının sağlanması

Grup üyelerinin gruptan olumlu duygularla ayrılmasını sağlamak için bir etkinlik yapılır.

Etkinlik: Sevgi Bombardımanı¹⁸

Amaç: Grup çalışmalarını iyi anılarla tamamlamak; birbirlerine olumlu duygularını ifade edebilmeleri için olanak tanımak, kendilerine olan güvenlerini geliştirmek

Gerekli Materyal: Yok

Süreç: Üyeler halka halinde otururlar. Bir üye sandalyesini ortaya getirir ve ortada oturur. Ortada oturan üye için her üye sıra ile olumlu bir şeyler söyler. (O kişiye beğendiği, hoşuna giden yanlar veya o kişiye karşı duyduğu olumlu duygular) Söylenen bütün olumlu cümlelerin başında kişinin adı söylenir ve o kişiye yönelik konuşulur.

Bu etkinlikte olumsuz hiç bir cümleye yer verilmez ve “ ama” ile cümleye devam edilmez. Etkinlik boyunca ortada oturan kişinin diğer üyelerle göz teması kurmasına olanak sağlanmalı ama kişi kimse ile göz göze gelmek istemiyorsa buna da izin verilmelidir. Ortada oturan kişi söylenenlere cevap vermez veya teşekkür etmez. Ortadaki kişi için her üye bir şey söyledikten sonra, ortadaki kişiye neler hissettiği sorulabilir.

Bu çalışma gruptaki her üye için tekrar edilir.

3. Kapanış

Grup lideri üyelere grup sürecindeki işbirliği ve çalışmalarından dolayı teşekkür eder ve grup oturumlarını sonlandırır.

¹⁸ Dr. Nevin Dölek'in geliştirdiği etkinliklerden alınmıştır.

EKLER

EK A

Grubumuzun Kuralları

1. Bizim burada yaptığımız her şey özeldir ve grup içinde kalır.
2. Herkesin konuşma zamanı ve fikrini söyleme özgürlüğü vardır.
3. Herkesin pas geçme hakkı yani bir aktiviteye kısmen ya da tamamen katılmama hakkı vardır.
4. Biri konuştuğunda herkes onu dinlemelidir.
5. Grupta kavga ve tartışma olmaz.
- 6.
- 7.

İmzalar

EK B

BİREYSEL AMAÇ BELİRLEME FORMU

Açıklama

Bu form seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı siber zorbaca davranışları önleme programının genel amaçları çerçevesinde bireysel amaçlarınızı belirlemeniz ve kaydetmeniz için hazırlanmıştır. Bu forma program süresince neleri kazanmak, hangi davranışları edinmek istediğinizi yazmanız yeterlidir. Kendinize birden fazla amaç belirleyebilirsiniz. Amaçlarınızı belirlerken bunları olumlu cümleler şeklinde yazmanız, amaçlarınızın açık ve anlaşılır olması önemlidir.

Amaçlarım

1.
2.
3.
4.
5.
6.

EK C

Kontrol Etkinliği Listesi (Form 3)		
	Başarabilirim	Başaramam
Denizi düşünün	()	()
Seyahat ettiğinizi düşünün	()	()
Eski bir arkadaşıla karşılaştığınızı düşünün	()	()
Sizi sevindirecek bir şey düşünün	()	()
Sevmediğiniz bir şeyi yediğinizi düşünün	()	()
Hayallerinizi değiştirin	()	()
Üşüdüğünüzü düşünün	()	()
Yürümek istediğinizi düşünün	()	()
Hava sıcaklığını değiştirin	()	()
Dişinizin ağrıdığını düşünün	()	()
Birisinin düşüncelerini değiştirin	()	()
Birisinin alışkanlığını değiştirin	()	()
Kilonuzu değiştirin	()	()
Birisinin duygularını değiştirin	()	()

EK D: Zavallı Mağdur Kurt- Bir kısa hikaye

Yazan: Lief Fearn Uyarlayarak çeviren: Nevin Dölek

Kaynak: Schilling Dianne, 1999, *50 Activities for Teaching Emotional Intelligence*, Torrence , California: Innerchoice Publishing, s. 133.

Orman benim evimdi. Orada yaşıyordum ve ormanı çok önemsiyordum. Onu temiz ve tertipli tutmaya çalışıyordum. Güneşli bir günde ormanda bazı piknikçilerin bıraktığı çöpleri temizlerken, ayak sesleri işittim. Hemen bir ağacın arkasına saklandım ve elinde bir sepet taşıyan küçük bir kızın geldiğini gördüm. Bu küçük kızdan hemen pek şüphelendim çünkü çok garip bir şekilde giyinmişti. Baştan aşağı kırmızılar içindeydi; kırmızı bir palto, başında sanki kendini başkalarından saklamaya çalışan kırmızı bir başlık. Doğal olarak onu durdurup sorguya çekmeye karar verdim. Kim olduğunu, nereye gittiğini, sepetinde ne taşıdığını sordum. Bana cevabını şarkı ve etrafımda dans ederek verdi. Büyükannesine yemek götürdüğünü söyledi. Aslında dürüst bir kıza benziyordu ama bu orman da benim ormanımdı ve gerçekten kıyafeti ile şüpheli birine benziyordu. Ayrıca küçük bir kızın ormanda bir başına dolaşması da bana pek doğru gelmedi. Bu nedenle ona ormanın tehlikeli bir yer olabileceğini, böyle kimseye haber vermeden tek başına ormanda komik bir kılıkta dolaşmasının doğru olmadığını öğretmek üzere bir ders vermenin gerekli olduğunu düşündüm.

Yoluna devam etmesine izin verdim ama kısa yollardan koşarak ondan önce büyükannesinin evine vardım. Büyükannesi pek hoş, pek kibar bir hanımdır. Çok uzun zamandan beri de tanışır dostluk ederiz. Büyükhanıma vardığımda ona durumu anlattım ve o da bu küçük torununa bir ders verilmesi gerektiğine karar verdi. Büyükanne , ben ona seslenene kadar saklanmaya karar verdi . Yatağın altına girerek beklemeye başladı. Ben de büyükannenin giysilerinden birini giydim, yatak başlığını kafama geçirdim.

Küçük kız eve ulaştığında, yatağa girdim ve kızı yanıma çağırdım. Kız yanakları al al olmuş bir şekilde geldi ve kulaklarımla ilgili alaycı şeyler söyledi. Daha önce de büyük kulaklarımla alay edenler olmuştu o nedenle bunu hafife aldım ve kulaklarımın onu daha iyi duymak için büyük olduğunu söyledim. Yani ondan hoşlandığımı, onu umursadığımı ve söylediklerini ilgi ile dinlemek istediğimi anlatmak istedim. Benim bu iyi niyetli yaklaşımına karşılık alaycı bir şekilde

gözlerimin niye böyle patlak patlak olduğunu sordu. Artık bu terbiyesiz küçük kıza karşı neler hissetmeye başladığımı tahmin edebilirsiniz ama yine de kontrolümü kaybetmedim. Yüzüme bir gülümseme yapıştırdım ve iyi davranmaya devam ettim. Gözlerimin onu daha iyi görebilmek için büyük yaratıldığını söyledim.

Ondan sonraki hakareti beni gerçekten kırdı. Laf aramızda, benim bir sorumun var, dişlerim çok kocaman. Bu beni her zaman üzmüştür hatta bir diş hekimine gidip dişlerimi biraz daha kısalttırmayı bile düşündün bir aralar. Anlayacağınız, bu küçük kız benim en kompleksli olduğum özelliğimle alay etti. Biliyorum, kendimi daha iyi kontrol etmeliydim ama dayanamadım, yataktan fırlayıp, homurdandım ve dişlerimin onu daha iyi yemek için büyük olduğunu söyledim.

Şimdi şunu kabul edelim ki hiç bir kurt küçük bir kıza yiyemez-bunu herkes bilir-ama bu küçük deli kız evin etrafında çılgınlık atarak koşmaya başladı. Ben de arkasından koşup onu yatıştırmaya ve şaka yaptığımı anlatmaya çalıştım, ama nafile! Bir ara büyükannesinin giysilerini üzerimden çıkardım ama bu durumu daha da kötüye götürdü. Birden kapı açıldı ve içeri elinde kocaman bir balta olan bir avcı girdi. Ona bakar bakmaz başımın dertte olduğunu anladım. Neyse ki açık bir pencere buldum ve kaçtım.

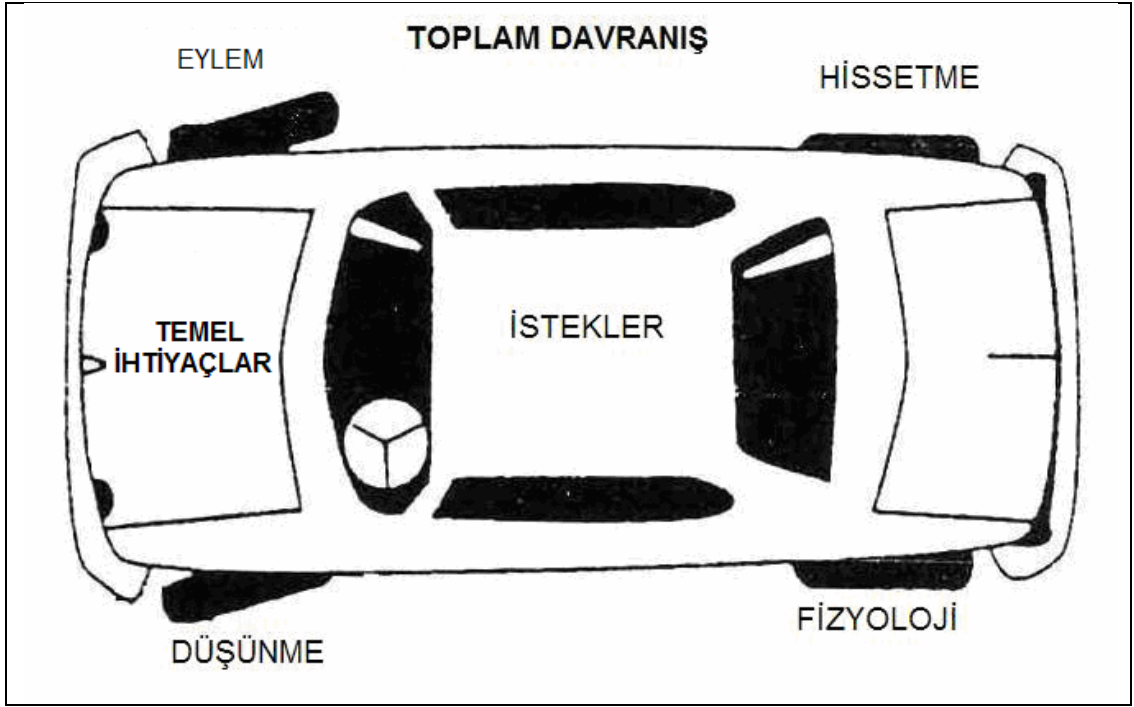
İşte hikaye aynen böyle geçti efendim, ama büyükanne nedense hikayeyi benim açımdan hiç anlatmadı. Kısa sürede tüm dünyada benim ne kadar gaddar ve kötü biri olduğum söylentileri dolaşmaya başladı. Herkes benden uzaklaştı. Kırmızı başlıklı kızın yaşantısını nasıl sürdürdüğünü bilmiyorum ama benim yaşamım bu olaydan sonra hep mutsuzluk ve yalnızlıkla geçti. Bu nedenle biz kurtların nesli hemen hemen tükenmek üzere. Eminim bunda o garip kırmızı başlıklı şımarık kızın hikayesinin etkisi büyüktür.

EK E**Empati Kayıt Formu**

Karşınızdaki kişiyle kurduğunuz empatiyi ve sonrasındaki düşüncenizi aşağıda belirtilen bölümlere yazınız.

Empati kurulan durum/olay	Empati sonrası yaşanan duygular	Empati sonrası empati kurulan kişiyle ilgili düşünceler

EK F



Kaynak: Eşici (2007: 28)

Davranış- Düşünce-Duygu İlişkisi

Olay/Durum:

.....

Bu olay karşısında ne yaptım?

.....

.....

Bu olay sonrası ne düşündüm?

.....

.....

.....

Bu davranış ve düşünceler sonrasında ne hissettim?

.....

.....

.....

Bu olay karşısında başka ne yapabilirdim?

.....

.....

.....

Bu olay sonrası başka ne düşünebilirdim?

.....

.....

.....

Bu farklı davranış ve düşünceler sonrasında ne hissederdim?

.....

.....

.....

EK H**Alternatif Davranış Uygulama Formu**

Kişiler arası ilişkilerinizi yaşadığınız sorunlarda şu ana kadar yaptığınız davranışlardan farklı olarak yapacağınız davranışları aşağıdaki bölümlere yazınız.

Sorun	Yapılan Davranış	Sonuç	Yaşanan duygu

T.C.
BEYLİKDÜZÜ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.0.34.51.03.00/9740

Konu : Doktora Tezi Çalışmaları.
(Taşkın TANRIKULU)


24/09/2012

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
BEYLİKDÜZÜ

İlgi : Öğretim Görevlisi Taşkın TANRIKULU'nun 07/09/2012 tarihli dilekçesi.

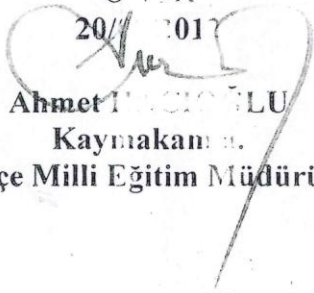
Fatih Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi Taşkın TANRIKULU'nun internet ve iletişim teknolojilerinin zorba amaçlar doğrultusunda kullanımını önler. ye yönelik "Siber Zorbalıkla İlgili Değişkenlerin İncelenmesi ve Gerçeklik Terapisi Yönelimli Bir Müdahale Programının Siber Zorbaca Davranışlar Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezine kaynak teşkil etmek üzere; 2012-2013 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde ilçemiz Beşir Balcıoğlu Anadolu Lisesi'nde haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 10 hafta sürecek anket çalışmaları yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Salim DURMUŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR

20/09/2012


Ahmet BALCIOĞLU
Kaymakam a.

İlçe Milli Eğitim Müdürü

ADRES : Yakuplu Merkez Mahallesi Hürriyet Bulvarı No:50 Kat:1-2 Beylikdüzü/İSTANBUL
SANTRAL : 0 212 876 98 74 – 0 212 875 27 25
FAX : 0 212 875 35 32
e-posta : beylikduzu34@meb.gov.tr.
internet : http://www.beylikduzu-meb.gov.tr

2
Apost : 187652
05212151

ÖZGEÇMİŞ

Taşkın Tanrıkulu: 1976 Aydın, Nazilli doğumludur. İlköğretimini Nazilli’de ortaöğretimini İstanbul’da tamamlamıştır. 1997 yılında Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programını bitirerek lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisansını 2002 yılında Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programında tamamlamıştır. 1997-2010 yılları arasında İstanbul’da eğitim kurumlarında psikolojik danışman olarak çalışmıştır. 2010-2012 yılları arasında Fatih Üniversitesi’nde araştırma görevlisi olarak görev yapmış, 2012 yılında aynı üniversitede Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Halen bu görevini sürdürmektedir.

Taşkın Tanrıkulu evli ve iki çocuk babası olup İngilizce bilmektedir.