

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Mustafa ŞAHİN

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ZORBACI DAVRANIŞLARIN
AZALTILMASINA YÖNELİK EMPATİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİNİN
ARAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. SIRRI AKBABA

ERZURUM – 2007

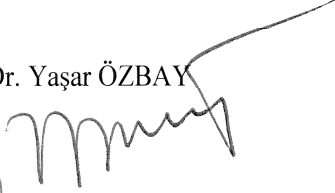
TEZ KABUL TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık
Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

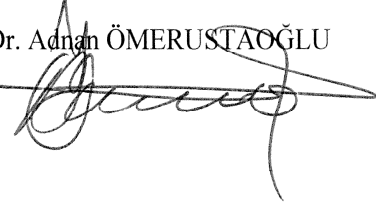
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Danışman / Jüri



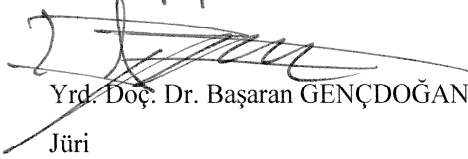
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Jüri



Doç. Dr. Adnan ÖMERUSTAOĞLU
Jüri



Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN
Jüri



Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL
Jüri



Yukarıda imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. / /

Prof. Dr. Vahdettin BAŞCI
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
ÖNSÖZ	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	7
1. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
1. 1. Araştırmanın Alt Amaçları	7
1. 2. Denenceler	7
1. 3. Araştırmanın Önemi	8
1. 4. Varsayımlar	10
1. 5. Sınırlılıklar	11
1. 6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar	11
İKİNCİ BÖLÜM	12
2. ARAŞTIRMANIN TEORİK TEMELLERİ	12
2. 1. Empati Kavramının Tarihsel Gelişimi	12
2. 2. Psikoterapi Kuramlarında Empati	14
2. 3. Empatinin Tanımı	16
2. 4. Empati Tanımlamasına İlişkin Değerlendirmeler	17
2. 5. Empatinin Bileşenleri	17
2. 5. 1. Algısal (Perceptual) empati	18
2. 5. 2. Bilişsel (Cognitive) empati	18
2. 5. 3. Duygusal (Affective) empati	18
2. 6. Empatinin Gelişimi	19
2. 6. 1. Birinci döngüsel tepkiler	20
2. 6. 2. Hareket taklitçiliği	20
2. 6. 3. Klasik koşullanma	21
2. 6. 4. Doğrudan ilişki	21
2. 6. 5. Dil aracılığı ile çağrışım	21
2. 6. 6. Rol alma	21

2. 6. 7. Hoffman: duygusal-bilişsel sentez	23
2. 6. 7. 1. Evrensel (Global) empati.....	23
2. 6. 7. 2. Ben- Merkezci (Ego-Centric) empati	24
2. 6. 7. 3. Başkalarının duygularına yönelik empati	24
2. 6. 7. 4. Başkalarının genel durumuna yönelik empati	24
2. 7. Feshbach'ın Üç Faktör Modeli	25
2. 8. Dökmen'in Empati Sınıflama Aşamaları	25
2. 9. Empati Eğitimi.....	27
2. 9. 1. Didaktik yaklaşım.....	28
2. 9. 2. Yaşantısal yaklaşım	28
2. 9. 3. Rol oynama yaklaşımı	28
2. 9. 4. Modelden öğrenme yaklaşımı	28
2. 10. Sosyal Teşvikler	29
2. 11. Model Olma.....	29
2. 12. Doğrudan Sorumluluk Yükleme.....	30
2. 13. Pekiştirme	30
2. 14. Çevredekilerin Korumacılığı ve Duygusal Desteğin Rolü	31
2. 15. Empati Eğitimi İle İlgili Araştırmalar	32
2. 15. 1. Empati eğitimi ile yurt dışında yapılan bazı araştırmalar.....	32
2. 15. 2. Empati eğitimi ile Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar	33
2. 15. 3. Çocuklara verilen empati eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan bazı araştırmalar	35
2. 15. 4. Çocuklara verilen empati eğitimi ile ilgili Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar	37
2. 15. 5. Empati eğitimi, zorbalık ve saldırganlık ile ilgili yurt dışında yapılan bazı araştırmalar	37
2. 15. 6. Özsaygı ve empati ile ilgili yapılmış araştırmalar.....	39
2. 16. Akran/Okul Zorbalığı İle İlgili Teorik Temeller Ve Kavramsal Çerçeve.....	41
2. 16. 1. Psikolojik yaklaşımlarda saldırganlık, zorbalık ve şiddet	41
2. 16. 2. Okul/akran zorbalığının saldırganlık ve şiddetle ilişkisi	43
2. 16. 3. Akran/okul zorbalığı ile ilgili kavramsal çerçeve	46
2. 16. 4. Zorbalık türleri.....	48

2. 16. 5. Zorba davranışlarda bulunan kişilerin özellikleri.....	51
2. 16. 6. Zorbalığın etkileri	53
2. 17. Benlik Saygısı (Özsaygı) İle İlgili Kavramsal Çerçeve	55
2. 17. 1. Benlik kavramı	55
2. 17. 2. Özsaygı (Benlik Saygısı).....	58
2. 17. 3. Özsaygının gelişimi	62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	64
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	64
3. 1. Araştırma Deseni	64
3. 2. Araştırma Gurubu.....	66
3. 3. Uygulamacı Yeterliliği	68
3. 4. Ölçme Araçları	68
3. 4. 1. Bilgi toplama formu	68
3. 4. 2. Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği /Çocuk Formu	68
3. 4. 3. Çocuklar İçin Empati Ölçeği	70
3. 4. 4. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri	70
3. 5. Araştırmanın İşlem Yolu	72
3. 6. Empati Eğitim Programının Geliştirilmesi	73
3. 6. 1. Empati eğitim programının amacı	73
3. 6. 2. Empati eğitimi programının ilkeleri ve kuralları.....	74
3. 6. 3. Empatik eğitim programının uygulanması	75
3. 6. 3. 1. I. Oturum: Tanışma ve ölçeklerin doldurulması.....	76
3. 6. 3. 2. II. Oturum: Duygusal duyarlılık kazandırma -I.....	76
3. 6. 3. 3. III. Oturum: Duygusal duyarlılık kazandırma –II	77
3. 6. 3. 4. IV. Oturum: Algısal farklılaşma.....	78
3. 6. 3. 5. V. Oturum: İçsel bakış açısını yakalama	78
3. 6. 3. 6. VI. Oturum: Empatik alan ve empatik bilgi akış süreci	79
3. 6. 3. 7. VII. Oturum: Empatik dinleme becerisi geliştirme	79
3. 6. 3. 8. VIII. ve IX. Oturum: Empatik tepki vermeyi öğretme ve beceri olarak geliştirme	79
3. 6. 3. 9. X. Oturum: Grup yaşantısını sonlandırma.....	80
3. 7. Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar.....	81

3. 8. İzleme Çalışması	81
3. 9. Verilerin Analizi	81
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	83
4. BULGULAR ve YORUMLAR	83
4. 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zorba Davranış, Empatik Beceri ve Benlik Saygısı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular	83
4. 2. Empati Eğitimi Programının Zorba Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	84
4. 3. Empati Eğitimi Programının Empatik Beceri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	86
4. 4. Empati Eğitimi Programının Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	88
4. 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test ve İzleme Çalışmasına İlişkin Zorba Davranış, Empatik Beceri ve Benlik Saygısı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular	90
4. 6. Empati Eğitimi Programının İzleme Çalışması Sonucu Zorba Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	91
4. 7. Empati Eğitimi Programının İzleme Çalışması Sonucu Empatik Beceri Düzeyi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	92
4. 8. Empati Eğitimi Programının İzleme Çalışması Sonucu Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	94
BEŞİNCİ BÖLÜM	97
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	97
5. 1. Sonuçlar	97
5. 1. 1. Zorba davranışlara ilişkin sonuçlar	97
5. 1. 2. Empatik beceri ile ilgili sonuçlar	98
5. 1. 3. Benlik saygısı ile ilgili sonuçlar	99
5. 1. 4. İzleme çalışmasına ilişkin sonuçlar	99
5. 2. Öneriler	100
KAYNAKLAR	101
EKLER	119

EK 1 Kişisel Bilgi Formu	120
EK 2 Zorba Ve Kurban Belirleme Ölçeği Çocuk Formu	121
EK 3 Çocuklar İçin Empati Ölçeği.....	123
EK 4 Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri	124
EK 5 Empati Eğitimi Oturumları	126
EK 6 II. Oturumda Duygu İfadeleri.....	135
EK 7 IV. Oturumda İllüzyonlar	136
EK 8 IV. Oturumda Müzik Eserleri	137
Ek 9 Öğretmenim Şiiri.....	138
EK 10 VII. Oturumda Sorulan Sorular	139
EK 11 VIII. ve IX. Oturumda Örnek Yaşantılar	140
ÖZGEÇMİŞ.....	141

ÖZET**DOKTORA TEZİ****İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ZORBACI DAVRANIŞLARIN AZALTILMASINA
YÖNELİK EMPATİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI****Mustafa ŞAHİN****Danışman : Prof. Dr. Sırrı AKBABA****2007 – PAGE: 141****Jüri :Prof. Dr. Sırrı AKBABA****Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY****Doç. Dr. Adnan ÖMERUSTAOĞLU****Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN****Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL**

Bu araştırmanın amacı; bir müdahale programı olarak empati eğitimi programının, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorbacı davranışlar üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Araştırma kapsamında geliştirilen empati eğitim programı, haftada bir defa olmak üzere toplam 10 oturumda uygulanmıştır. Oturumlar ortalama bir saat sürmüştür.

Bu çalışma, gerçek deneysel desene uygun düzenlenerek, bir deney ve bir kontrol grubu ile zorba davranışlarda bulunan 18 denek üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında; Bilgi Toplama Formu, Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği Çocuk Formu, Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan programa ilişkin ölçümler, ön test, son test ve iki aylık izleme sonuçları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Son test ve izleme çalışması puanları üzerinde, müdahale programı ve izleme çalışmasında geçen zaman etkisi, özgün adı “Split-Plot Desing” olan 2x2 faktörlü ve tekrar ölçümlü (ANOVA) tekniği kullanılarak belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, deney grubundaki deneklerin zorba davranışlarında, kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, deney grubundaki deneklerin empatik beceri ve benlik saygısı düzeylerinde, kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

P.h.D. THESIS

**RESEARCHING THE EFFICIENCY OF EMPHATY TRAINING PROGRAM TO
REDUCE BULLYING BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOLS**

Mustafa ŞAHİN

Adviser : Prof. Dr. Sırrı AKBABA

2007 – PAGE: 141

Jury :Prof. Dr. Sırrı AKBABA

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

Assoc. Prof. Dr. Adnan ÖMERUSTAOĞLU

Asst. Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

Asst. Prof. Dr. Fikri KÖKSAL

The purpose of this study is to determine the effectiveness of empathy training as an intervention programme on bullying behaviours witnessed among fourth and fifth-grade primary students. The empathy training programme was developed by the researcher and implemented in one session in a week throughout ten weeks. Each session took one hour on an average.

In the study, carried out as a true experimental design, there were an experiment group and a control group. The sample of the study included 18 students who have had bullying behaviours. In the study, Information Gathering Form, Child Form of Bully and Victim Determination Scale, Empathy Scale for Children and Coopersmith Self-Esteem Inventory were used as data gathering tools.

Measurements concerning the programme materialized through pre-test, post test and follow-up after two months. Split-Plot Design, which includes 2x2 factor and Repeated Measurements (ANOVA) analysis were used to determine the effects of intervention programme and time period of follow-up study on scores of post test and follow-up scores.

Results from the analysis revealed that bullying behaviours of subjects in the experiment group decreased significantly concerning bullying behaviours of subjects in the control group. Furthermore, levels of self-esteem and empathic skills of subjects in the experiment group increased significantly comparing to subjects in the control group.

ÖN SÖZ

Okullarda görülen akran zorbalığı, hem önemli bir disiplin sorunu oluşturmakta hem de öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Okullarda yaşanan bu sorun, zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin, zorbalığa maruz kalan (kurban) öğrencilerin ve zorba davranışlara şahit olan bütün öğrencilerin kişilik özelliklerini, ruh sağlıklarını ve ileriki yaşamlarında toplumsal ilişkilerini tehdit etmektedir.

Okul zorbalığı hem bireysel gelişimi hem de sosyal ilişkileri olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle araştırmacılar bu davranışın önlenmesi ya da ortadan kaldırılması için değişik çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar yapılırken, zorba davranış belli modeller içinde ve değişik boyutlarda ele alınmaktadır. Bu çalışma, hümanist anlayışın getirdiği temel ilkeler doğrultusunda ele alınmış ve kişisel gelişimi destekleyici, sağlıklı bir “ben algısı” geliştirici, sosyal beceri kazandırıcı, ikili ilişkilerde etkili iletişim becerisi geliştirme ve zorba davranışların azaltılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Böyle bir çalışma ile okul zorbalığı gibi son derece önemli bir konuya yönelmemi sağlayan ve tezimin her aşamasında katkıları olan danışmanım sayın Prof. Dr. Sırrı AKBABA’ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İzleme komitesindeki katkılarıyla Doç. Dr. Adnan ÖMERUSTAOĞLU’na ve Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN’a teşekkür ederim. Çalışmamın her aşamasında verdiği akademik ve sosyal destekten dolayı Yrd. Doç. Dr. Hikmet YAZICI’ya teşekkür ederim. Literatür desteğinde bulunan Arş. Gör. Tuncay AYAS ve Mehmet KANDEMİR’e, verdikleri sosyal destekten dolayı Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY’a, Yrd. Doç. Dr. Kemal ÜÇÜNCÜ’ye, Yrd. Doç. Dr. Nedim ALEV’e ve Yrd. Doç. Dr. Hamit CİHAN’a ve Öğr. Gör. Fehmi TURGUT’a teşekkür ederim. Uygulama çalışmalarındaki katkılarıyla psikolojik danışman Hanife AYDIN’a, ve Asiye EKEN’e, öğrencim Esmâ Setenay BİNGÖL’e, ayrıca sonsuz destek ve sabırlarından dolayı eşim Dilşad ŞAHİN’e, kızlarım Aybüke İrem ve Bürçe ŞAHİN’e de teşekkür ederim.

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 2, 1: Hoffman'ın Empati Gelişim Modeli: Bir Duyusal Bilişsel Sentez.....	23
Tablo 2, 2: Akran Zorbalığının Normal Akran Çatışması İle Farkları.....	48
Tablo 2, 3: Zorbalık Türlerinin Sınıflandırılması.....	51
Tablo 2, 4: Zorbalık Türlerinin Sınıflandırılması.....	52
Tablo 2, 5: Zorbalık Biçimlerinin Sınıflandırılması.....	52
Tablo 2, 6: Zorba Davranışlarda Bulunan Kişilerin Özellikleri	53
Tablo 3, 7: Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlemler	68
Tablo 3, 8: Araştırma Grubuyla İlgili Tanımlayıcı Bilgiler	70
Tablo 3, 9: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerle İlgili Tanımlayıcı Bilgiler.....	71
Tablo 4, 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Zorba, Empati ve Özsaygı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 4, 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zorba Davranışlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları	89
Tablo 4, 12: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Empatik Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları	91
Tablo 4, 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benlik Saygılarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları	93
Tablo 4, 14: Deney ve Kontrol Gruplarının Zorba, Empati ve Özsaygı Ölçeği Son Test ve İzleme Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	95
Tablo 4, 15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zorba Davranışlarına İlişkin Son Test ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları	95
Tablo 4, 16: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Empatik Becerilerine İlişkin Son Test ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları	8
Tablo 4, 17: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benlik Saygılarına İlişkin Son Test ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları	100

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 2, 1: Saldırganlık ve Sosyal Öğrenme Modeli	45
Şekil 2, 2: Okul/Akran Zorbalığının Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi	46
Şekil 4, 3: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Zorba Ölçeğinden Ön Test ve Son Test Çalışması Puanları	90
Şekil 4, 4: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empati Ölçeğinden Ön Test ve Son Test Çalışması Puanları	92
Şekil 4, 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özsaygı Ölçeğinden Ön Test ve Son Test Çalışması Puanları	94
Şekil 4, 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Zorba Ölçeğinden Son Test ve İzleme Çalışması Puanları	97
Şekil 4, 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empati Ölçeğinden Son Test ve İzleme Çalışması Puanları	99
Şekil 4, 8: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Özsaygı Ölçeğinden Son Test ve İzleme Çalışması Puanları	101

GİRİŞ

Çağımızdaki teknolojik ve bilimsel gelişmeler olumlu ve olumsuz yönleriyle bireyin davranışlarını ve toplumsal yaşamın çeşitli yönlerini önceki dönemlere oranla daha fazla etkilemektedir. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler çağdaş insanın insanla etkileşim süresini azaltmakta, sağlık, eğitim gibi hizmetlerden daha çok yararlanmasını, bilgiye daha kolay ulaşmasını, kitle iletişim araçlarından etkin bir şekilde yararlanmasını ve sosyal beceri, üretkenlik, farkındalık gibi etmenlerle bireysel ve sosyal gelişimini zenginleştirmektedir. Buna paralel olarak kentleşmeyle birlikte gürültü ve çevre kirliliği, yeniliklere ayak uyduramama, ekonomik kaynakların sınırlılığı, rekabet gibi durumlar sonucu bireylerin psikolojik ve sosyal zorlanmalarına ve uyumsuz davranışlarına zemin hazırlamaktadır.

Günümüzde özellikle iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim çağdaş insanın bunlara ayak uydurmasını zorlaştırmaktadır. Özellikle küreselleşmenin dayattığı değerler ile geleneksel değerlerin çatışması sonucu birey topluma yabancılaşırken yalnızlık ve suçluluk duyguları içine düşmekte, bazen daha saldırgan, daha güvensiz, daha umutsuz olarak suça yönelmekte; bazen de herhangi bir zorlanma karşısında ruh sağlığında sorunlar ortaya çıkmaktadır (Geçtan, 1981; Kılıççı, 2000). Bu sorunları yaşama ya da bunlarla başa çıkma kişinin kişilik yapısına bağlı olarak ele alınsa da günümüz yaşam koşulları uyum sorunlarını artırmaktadır (Köknel, 1988).

Bireyin yaşam koşullarına uyum sağlaması, sorunlarla başa çıkması ve gereksinimlerini karşılayabilmesi için seçim yaptığı davranışlar ve iletişim biçimi onun yaşam tarzı üzerinde etkili olmaktadır. Bireyler gereksinimlerini karşılamak için atılğan, atılğan olmayan ve saldırgan davranış ve iletişim biçimini seçebilmektedirler. Atılğan davranış ve iletişim biçimi, insan ilişkilerinde eşitliği gözetir ve kendini ifade eder. Duygularını dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebilme, başkalarının haklarını çiğnemen, kendi haklarını kullanabilmeyi sağlar. Atılğan olmayan davranış ve iletişim biçimi, kendini inkâr eden, tutuk, endişeli, arzu ettiği hedeflere ulaşamayan ve başkalarının onun adına seçim yapmasına izin verir ve kendi seçimleri yoktur. Saldırgan davranış ve iletişim biçimi; başkalarını hiçe sayarak kendini düşünür, başkaları için seçim yapar ve arzu ettiği hedefe başkalarını kırarak ulaşır (Katlan, 1998).

Toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi okul ve sınıf ortamında da öğrenciler gereksinimlerini karşılamak için atılğan, atılğan olmayan ve saldırgan

davranış ve iletişim biçimlerinden birini seçebilirler. Okul ya da sınıf ortamında çeşitli yaşantılar sonucu öğrenciler arasında sorunlar ve çatışmalar çıkabilir. Sorunlar ve çatışmaları, bazı öğrenciler başkalarının haklarına saygı göstererek kendi duygu ve düşüncelerini dürüstçe ifade ederek, her iki tarafın eşitliğine ve yararına dayalı olarak çözerken bazıları kendilerini ifade edemez; pasif davranan, kaygılı, güvensiz, kırılmış ve endişeli bir şekilde olanları kabul eder. Bazıları da arzu ettiği hedeflere ulaşmak için arkadaşlarını kırar, onları hiçe sayar, onların yerine seçim yapar ve kendini düşünür. Bu tip öğrencilerin sınıfı kontrol etme, kendini gösterme ve gücünü kanıtlama isteği sınıf ortamına hâkim olur. En küçük sorunları yoğun saldırgan davranışlarla çözümlenmeye kalkarlar. Bu öğrenciler sınıfta en güçsüz öğrenciye dönük saldırgan davranışlar gösterebilirler de diğer öğrencilerle de kavga etmekten çekinmezler. Genel olarak kendilerine güvenleri tamdır (Güvenir, 2004).

Saldırganlık çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamada temel ölçütlerden biri, saldırganlığın bir kışkırtma unsuruna bağlı olarak ortaya çıkıp çıkmamasıdır. Çocukluk ve ergenliğin ilk yıllarında akranlar arasında gözlenen özel bir saldırganlık olan akran zorbalığı da kışkırtma faktörünün olmadığı türden bir saldırganlıktır (Gültekin, 2003).

Zorba davranışın tanımlanması 1970’li yıllardan günümüze kadar değişik boyutlarda ele alınmıştır. İlk tanımlara bakıldığında zorbalık fiziksel şiddet olarak ele alınmış ve 1970-1973’de Heinemann bir grubun sıra dışı bir bireye uyguladığı şiddet olarak tanımlanmıştır (Besag, 1995). Zorbalık; akranlar arasında fiziksel ya da psikolojik açıdan güçlü bireyin, diğer bir bireye bilinçli ve farkında olarak, sistemli bir biçimde uyguladığı şiddet olarak tanımlanabilir (Olweus, 1991, 1994a, 1994b). Sonuç olarak günümüzde zorbalık, bir bireyin ya da grubun bir bireye yönelik olarak uyguladığı, tekrarlayıcı ve sürekliliği olan, gücün sistematik olarak kötüye kullanılmasını içeren, zarar verici ve incitici saldırgan davranış olarak tanımlanmaktadır (Güvenir, 2004).

İlköğretim ve orta öğretim okullarında öğrenciler arasında yaşanan zorbalık yeni bir sorun değildir. Çeşitli ülkelerde yapılan bilimsel çalışmalarla okullarda zorba davranışların oldukça yaygın olduğu, okul çocuklarının yaklaşık %20’sinin akran zorbalığına uğradıkları görülmüştür (Bridge, 2003). Okul zorbalığı konusunda, özellikle Batı Avrupa ve İskandinav ülkelerinde 1970 yılından günümüze kadar çok sayıda araştırmalar ve önleme programları yapıldığı halde Türkiye’de bu konudaki çalışmalar

1990'lı yılların son çeyreğinde başlamış ancak hem nitelik olarak hem de sayı olarak sınırlıdır. Türkiye’de yapılan çalışmalar daha çok betimsel niteliktedirler. Önlemeye dönük olarak Dölek (2001) tarafından geliştirilen “zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programı” dışında bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Zorbalık konusunda Türkiye’de yapılan bir betimleme çalışmasında, (ilköğretim 4 ve 5. sınıfta okuyan 206 öğrencinin katıldığı çalışma) öğrencilerin %40 oranında fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel anlamda tacize uğradıkları tesbit edilmiştir (Kapçı, 2004). Bu oran, zorbalık davranışının Türkiye’de de çok fazla olduğunu ve sorunun ciddiyetle ele alınması gereğini göstermektedir.

Okullarda görülen zorba davranışların, zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin, zorba davranışlara maruz kalan (kurban) öğrencilerin ve zorba davranışlara şahit olan diğer öğrencilerin de kişilik özellikleri ve ileriki yaşamlarında toplumsal ilişkileri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirten birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Araştırmalar, zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin yetişkinlikte suç işleme eğilimlerinin diğer bireylere göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Bosworth, Espelage ve Simon, 1999).

Okul ortamında yaşanan zorba davranışlar öğrencilerin yeterlilik ve değerlilik duygularını olumsuz yönde etkilemekte ve özsaygı gelişimlerini engellemektedir. Öğrencilerin özsaygı gelişimleri olumsuz etkilenmesi sonucu sorumluluk duygusunu kazanamamaları başarısızlığı artırmakta ve anti-sosyal davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Koç ve Gün, 2006).

Özsaygı sahibi çocuklar inisiyatif sahibidir ama saldırgan değildir. Özellikle zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin fiziksel güçleri ve çeteye bağlı olarak yeterlilikleri ne kadar çok artıyor, buna karşın akranlarından ve sosyal çevreden algıladıkları değerlilik duygusu ne kadar çok azalıyorsa, saldırganlığı ve anti sosyal boyutu o kadar çok artmaktadır. Özsaygısı yüksek birey asla sözel, duygusal, cinsel, fiziksel şiddete başvurmaz, intikam peşinde koşmaz, kendisini başkalarıyla kıyaslamaz ve zararsızlık ilkesini benimser. Özsaygı yükseldikçe insanların diğer insanları kabul etme düzeyleri, insanları ve doğayı sevmeye, işbirliği yapma, insanlarla bir arada olma isteği artar (Koç ve Gün, 2006).

Ayrıca okul zorbalığı, öğrencilerin hem akranları hem de sosyal çevre ile etkili iletişim kurmalarını olumsuz yönde etkilemekte, sosyal beceri geliştirmelerini

engellemekte, yaşama ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerini ve sorunlar yaşamalarını, kendi “ben”ini ve karşı “ben”i anlamada ve algılamada güçlük çekmelerine neden olmakta ve öğrencilerin özsaygıları üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkarmaktadır. Okul ortamında yaşanan zorba davranışların olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için öğrencilerin kendilerini anlama ve anlatma, karşı “ben”i anlayabilme, okul ortamında öğrenci arkadaşları ve diğeri görevlilerle sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerine imkân sağlanmalı ve rehberlik yapılmalıdır. İkili insan ilişkilerinde önemli faktör olarak ele aldığımız anlama, dinleme ve duyarlı olma gibi özellikleri bütün sosyal ortamlarda beklenen düzeyde görmek mümkün değildir. Basitçe ifade edilen bu özellikler psikolojik bir kavram olan empatide toplanmış ve sistematik halde insanın kişilik değışimi konusunda, hümanist yaklaşımlarca önemli bulunmuştur (Özbay, 1994). Empati, kişiler arası ilişkileri açık, kabul edici, gerçek insan ilişkileri haline getirir (Özbay ve Şahin, 1999). Peterson’a (1973) göre empati, iyi insan ilişkileri kurabilmenin dört durumundan biri ve en önemlisidir. Rogers’a göre empati; kişinin kendisini etkileşimde bulunduğu kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Akt. Akkoyun, 1982).

Her birey karşı “ben” tarafından anlaşıldığında, değıeri gördüğünde, kabul edildiğinde hem kendi “ben”ini olumlu algılar, hem de karşı “ben”i anlama ve kabul etme eğiliminde olur. Bu durum, sosyal yaşamda bireyler arasında olumlu ilişkilerin kurulmasına, bireyin kendini değıerli ve yeterli hissetmesine yani özsaygı sahibi olmasına zemin hazırlar. Kısaca empatik beceriye sahip olma, hem kişiler arası iletişimin sağlıklı olmasına, hem de bireyin kendi “ben”ine ilişkin olumlu yargılara varmasına ortam sağlar. Dolayısıyla öğrencilerin empatik beceriye sahip olmaları, onların arkadaşları ile olumlu ilişkiler geliştirmelerinde, işbirliğı yapmalarında, kendilerini olumlu olarak algılamalarında ve kabul etmelerinde en önemli unsurlardan biridir. Empatik beceri konusunda çocuklarla yapılan araştırmalar incelendiğinde, empatik becerisi yüksek olan çocukların hem sosyal çevrelerindeki diğeri bireylerle, hem de kendi dünyalarıyla uyumlu oldukları, saldırganlık düzeyi yüksek çocukların empatik beceri düzeylerinin düşük olduğı, çocuklara verilen empatik eğitimin saldırganlığı ve antisosyal davranışları azalttığı, empatik becerisi yüksek çocukların arkadaşları ile daha çok işbirliğı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Yılmaz-Yüksel, 2003). Ayrıca empatik

becerisi yüksek çocukların empatik becerisi düşük çocuklara göre özsaygılarının yüksek olduğu tesbit edilmiştir (Kandemir, 2006). Bu bulgulara dayanılarak empatik becerinin ilköğretim öğrencilerinin arkadaşları ile olumlu ilişkiler geliştirmelerinde, işbirliği yapmalarında, kendilerini olumlu olarak algılamalarında ve kabul etmelerinde en önemli etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Psikolojik danışma ilişkilerinden günlük anlamdaki insan ilişkilerine (Dökmen, 2005) kadar kullanım alanı olan empati kavramı, eşler arasında (Gilhorta, 1993) insana yönelik hizmet veren tüm meslek alanlarında (Evans, Stanley ve Burrows, 1993) ve normal insan ilişkileri (Ersanlı, 1993) gibi farklı alanlarda geçerliliği ve kullanılabilirliği olan bir özellik olmasından dolayı bu becerinin eğitimle geliştirilebileceği konusu, 1960'lı yıllardan beri tartışılan ve araştırılan bir konudur. Bir kısım araştırmacılar empati kurma becerisinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu savunurken bir kısım araştırmacılar da empati kurma becerisinin eğitimle kazanıldığını savunmaktadır. Tanrıdağ (1993)'a göre ise empati bir yetenek olarak ele alındığında öğretilemez ancak; eğitimle, bireyde var olan empati yeteneği kendi potansiyelinde geliştirilir.

Empati eğitimi konusunda yapılan araştırmalar ilk önce yetişkinler üzerinde yapılmış, bu konuda çeşitli programlar oluşturulmuş ve bireylere empatik eğitim verilerek empatik becerinin gelişebileceği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar ışığında araştırmacılar, çocukların da empatik becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli programlar oluşturma çalışmalarına başlamışlar ve bu araştırmaların sonucunda da empatik eğitimin çocukların empatik becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Yılmaz-Yüksel, 2003). Ancak; araştırmacılar, çocukların verilecek empatik eğitimden yararlanmaları için bilişsel gelişimin somut işlemler döneminde olmaları gereğini vurgulamaktadırlar (Akt. Yılmaz-Yüksel, 2003).

İlgili literatür incelendiğinde, çocuklara dönük empati eğitimi konusunda yurt dışında hem ilişkisel hem de deneysel çalışmalara ulaşılmaktadır. Türkiye'de ise Yılmaz-Yüksel'in (2003) "empati eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi" isimli çalışması dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çocuklara yönelik empati eğitimi, empati, zorbalık ve özsaygıyla ilişkili olarak gerek yurt dışında gerekse Türkiye'de pek çok araştırmaya rastlanmaktadır ve bunların bir kısmı araştırmacı tarafından ilgili literatür bölümünde ele alınmıştır. Fakat çocuklara verilen empati eğitimi ile zorbalığın azaltılması, empatik beceri kazanmaları ve özsaygı

gelişimi konusunda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okullarda önemli bir disiplin problemi olmasının yanı sıra, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini tehdit eden zorba davranışları azaltma, çocukların özsaygı kazanmaları konusunda yapılmış araştırma bulgularına dayalı olarak alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. İlköğretim 4. ve 5. sınıfta zorba davranışta bulunan öğrencilerin yaptıkları olumsuz davranışları fark etmeleri, bu davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı duygusal duyarlılık kazanmaları, farklı duygularına ilişkin duyarlılık geliştirmeleri, özsaygılarını geliştirmeleri ve daha çok prososyal davranışlar sergilemeleri üzerinde empatik eğitim etkisinin incelenmesidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, bir müdahale programı olarak empati eğitimi programının ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorbacı davranışlar üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıfta zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin empatik becerilerini geliştirerek, yaptıkları olumsuz davranışları fark etmeleri, bu davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirmeleri, farklı duygularına ilişkin duyarlılık geliştirmeleri ve prososyal davranışlarda bulunmaları amaçlanmaktadır.

1. 1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Empati eğitim programının zorbacı davranışlarının azaltılmasındaki etkisini belirlemek,
2. Empati eğitim programının öğrencilerin empatik beceri kazanması üzerindeki etkisini belirlemek,
3. Empati eğitim programının zorba öğrencilerin benlik saygıları üzerindeki etkisini belirlemektir.

1. 2. Denenceler

1. Empati eğitimi programı, zorbacı davranışların azaltılmasında etkilidir.
2. Empati eğitimi programı, öğrencilerin empatik beceri kazanmalarında etkilidir.
3. Empati eğitim programı, zorba öğrencilerin benlik saygılarını yükseltmede etkilidir.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Okul ya da sınıf atmosferinde yaşanan akran zorbalığı Türkiye’de güncel bir durum olarak ele alınsa da yeni bir sorun değildir. Özellikle gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri içinde 1970 yılından itibaren ele alındığını ve bu süreçten günümüze kadar bilimsel araştırmalar ile okul zorbalığının tanımı, boyutu, kültürlere, okul türlerine, cinsiyete, öğrencilerin kişilik özelliklerine göre çok önemli ve detaylı bulgulara ulaşıldığı ve çeşitli müdahale programlarının hazırlandığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar, daha çok zorbalığa etki eden faktörler, zorbalık türleri, zorbalığın etkileri, zorbalığın miktarı, zorbaların ve kurbanların özellikleri, aile şartları tanımlanmış ve zorbalık davranışının psikolojik etkileri üzerinde durulmuştur (Rolland ve Galloway, 2002). Türkiye’de bu konudaki çalışmalar 1990’lı yılların son çeyreğinde başlamış fakat hem nitelik olarak hem de sayı olarak sınırlıdır. Türkiye’de yapılan çalışmalar daha çok betimsel niteliktedir. Önlemeye dönük olarak Dölek (2001) tarafından geliştirilen “zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programı” dışında bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Okul zorbalığının, zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin, zorba davranışlara maruz kalan (kurban) öğrencilerin ve bu ortamda bulunan diğer öğrencilerin kişilik özellikleri ve ileriki yaşamlarında toplumsal ilişkileri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirten birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Araştırmalar, zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin yetişkinlikte suç işleme eğilimlerinin diğer bireylere göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Bosworth Espelage ve Simon, 1999). Ayrıca akranlarının zorba davranışlarına maruz kalan öğrencilerin benlik saygılarının düşük olması, okula devam etmede sorunlar yaşaması, okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmeleri, yetişkinlik yaşamlarında taciz edilmemeleri durumunda dahi toplumsal ilişkilerden kaçınma ve düşük benlik saygısına sahip oldukları görülmektedir (Banks, 1997; Olweus. 1999; Pişkin ve Ayas, 2005). Ayrıca okul zorbalığı, hem okulun genel atmosferi, hem de her bir öğrencinin benlik imajı, benlik saygısı, sosyal beceri düzeyi, olumlu bakış açısı ve akademik başarısına etkisi açısından ele alınmaya ve araştırılmaya değer önemli bir konudur.

Eğitim sistemi içinde okullar, yalnız akademik başarıya önem vererek bireyin gelişimini sağlayamazlar. Okullar, öğrenciler için bir yarışma ortamı haline gelerek öğrencilerin çoğunda yetersizlik duyguları yarattığı gibi, karşılıklı güven ve dayanışma

duygularını da yok etmektedir. Bu durum öğrencilerin psikolojik iyi olma uyum gücünü sınırlamaktadır. Öğrencilerin psikolojik iyi olma ve uyumlu olmaları için ihtiyaçlarının karşılanması gereklidir. William Glasser'ın belirttiği temel insan ihtiyaçları; yaşamı devam ettirme, ait olma, sevmeye ve sevilme, güçlü olma, özgür olma ve eğlenilmedir. Öğrencilerin bu ihtiyaçları doyuma ulaştırmak için okulun sunduğu akademik bilgi yeterli olmamaktadır. Çağdaş eğitimin gereği olan bireyin, bütünsel gelişimi (bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal) hedeflenmelidir. Öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerinin istenilen boyuta ulaşması için güvenli bir eğitim ve öğretim ortamına gereksinimleri vardır.

Okul ve sınıf atmosferinde bu güvenli ortamın kurulmasının üç temel şartı vardır. Bunlar hümanistik psikolojinin üç temel ilkesi; koşulsuz kabul, içtenlik ve empatik anlayıştır. Öğrencilerle ilgili herkesin; yöneticilerin, öğretmenlerin, okul psikolojik danışmanların, velilerin ve eğitim sistemi içinde bulunan diğer çalışanların bu üç ilkeyi içselleştirmeleri ve okul zorbalığı konusunda daha duyarlı ve bilinçli olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin psiko-sosyal-duygusal gelişimleri ve akademik başarıları açısından olumsuz etkileri olan okul zorbalığını önlemeye yönelik psiko-eğitimsel müdahale programları geliştirilip, uygulanmalıdır. Bu müdahale programları, hem öğrencilerin olumlu benlik imajı, hem de olumlu sosyal ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Aksi takdirde temel eğitsel etkinliklerin, başarıya yönelik alışkanlıkların kazandırıldığı ilköğretim okullarında ve kimlik kazanım çabalarının yoğun olduğu ergenlik döneminde, öğrencilerimiz çeşitli faktörlere dayalı olarak ya zorba ya da zorbalığın kurbanı olarak hem bireysel gelişimlerinde hem de sosyal ilişkilerinde olumsuz davranış ve tutumlara sahip olacaklardır.

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin artık gelişimsel ve önleyici bir yapıda ele alınması ve bu anlamda programlar geliştirilmesi alanın gelişimi açısından kaçınılmazdır. Gelişimsel ve önleyici rehberlik anlayışı içinde, öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin ihtiyaçlarını problemler oluşmadan karşılamak, bu ihtiyaçları öğrencilerin seçim yaparak ve sorumluluk alarak karşılamalarına dönük rehberlik programları oluşturulmalıdır.

Bu çalışma, Özbay ve Şahin (2004)’in çalışması temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen empati eğitim programıdır. İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik 60 dakika süreli 10 seanslık etkinliklerle sosyal ve duygusal becerilerin okul

zorbalığını azaltılmasındaki etkisini araştırılmasına yönelik bir model olarak sunulmuştur.

Empatik eğitim programı ile zorba öğrencilerin, kendini ve başka bireyleri olduğu gibi kabul etme, bağımsız karar ve sorumluluk alma, gerçekleri algılama ve ilişkide bulunma, kendine özgü yaşam stili oluşturma, güvenli ve atılgan iletişim kurma, empatik beceri kazanma, duygusal yakınlık ve farkındalık kazanma, bireyler arası ilişki kurma ve sürdürme, kendine ve başkalarına güvenme gibi duygusal ve sosyal gelişimi zenginleştirerek, okul ve sınıf atmosferinde öğrencilerin zorba davranışlarının olumsuz etkilerinin azaltılması sağlanmıştır. Literatürde de empatik beceriye sahip çocukların empatik becerisi olmayan arkadaşlarına göre özsaygı, akademik başarı, iletişim becerileri ve uyum düzeyleri yüksek, saldırganlık düzeyleri ise düşük olduğuna ilişkin araştırmalara ulaşılmaktadır. Literatürde zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin empati becerilerinin yeterli olmadığı ve kendilerine olan saygılarının olumsuz olduğu ile ilgili bilgiler mevcuttur.

Okullarda artan şiddet olgusunun temel eğitim düzeyinde verilecek duyuşsal eğitim yoluyla önlenebileceği varsayılmaktadır. Bu tür çalışmalar standardize edilmiş veya modül programlar yoluyla önleyici çalışmaların (rehberlik hizmetlerinin) yaygınlaştırılması sağlanacaktır.

Ayrıca bu araştırma bir anlamda, sınıf yönetimi, iletişim, psikoloji gibi disiplinler arasındaki etkileşime dikkat çekmesi ve okul müdürleri, sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları, branş öğretmenleri ve velilere yönelik veri sağlaması bakımından da önemlidir.

Konu ile ilgili çalışmalar Türkiye’de oldukça sınırlıdır. Bu yüzden araştırmanın sonuçları zorbalık ile ilgili olarak yapılacak bu tür çalışmalara kaynak oluşturmaları bakımından önemli olacaktır.

1. 4. Varsayımlar

1. Gruplara atanan üyeler araştırma evrenini temsil edici niteliktedir.
2. Empati gelişimi ile zorbalık arasında ilişki olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan ölçekler veri toplama için yeterlidir.
4. Öğrencilerin ölçeklere verecekleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırmada belirlenen empati beceri düzeyi, “Çocuklar İçin Empati Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. İzleme çalışması son testlerin uygulanmasından sonra 60 günle sınırlandırılmıştır.

1. 6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar

Empati: Rogers'a göre empati; kişinin kendisini etkileşimde bulunduğu kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Akt. Akkoyun, 1982).

Okul zorbalığı: Bir ya da bir grup öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencilere yönelik, tekrarlayıcılığı ve sürekliliği olan, zarar verici ve incitici sonuçlar içeren saldırganlık türüdür (Pişkin, 2002; Güvenir, 2004).

Zorba: Zorba, güçsüz insanları korkutmak veya incitmek için gücünü kullanan kişidir (Olweus, 2003). Zorbalar güçlü, kolayca provoke olan, şiddetten zevk alan popüler insanlardır (Kandemir, 2006).

Benlik saygısı: Bireyin kendi içinde kendini gözlemleyerek, yargılama süreçlerini işleterek, kendisini başarılı, yeterli ve değerli görmesine ilişkin bir tutumdur (Coopersmith, 1967).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN TEORİK TEMELLERİ

Bu bölümde araştırmanın problem ve amacına ilişkin bilimsel yayın ve araştırma yayınları dört grupta ele alınmaktadır. Birinci grupta empati kavramı ile ilgili kuramsal yayınlar, ikinci grupta, empati eğitimi, çocuklara verilen empati, empati eğitimi ile saldırganlık ve zorbalık ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış olan ve araştırmacının ulaştığı araştırmalara, üçüncü grupta, zorbalıkla ilgili kuramsal yayınlara, dördüncü grupta da benlik saygısı (özsaygı) ile ilgili kuramsal yayınlara yer verilmiştir.

Belirtilen konu başlıkları altında yapılan taramalar bir özet-sentez şeklinde sunulmaya çalışılacaktır.

2. 1. Empati Kavramının Tarihsel Gelişimi

Empatinin literatürdeki ilk ortaya çıkışı “estetik algı” anlamında olduğu belirtilir (Sharma, 1992; Dökmen, 2005). Empati kavramına tarihsel gelişimi içinde bakıldığında, ilk olarak 1897 yılında Alman psikolog Theodor Lipps tarafından ortaya atıldığı görülmektedir (Barrett-Lennard, 1993). Lipps "einfühlung"u şöyle tanımlıyor; bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye örneğin bir sanat eserine yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak anlaması sürecidir (Şimşek, 1995).

Empati kavramı eski Yunancada “emp” teriminden gelmiştir. 1909 yılında Titchener einfühlung terimi, eski Yunancadaki "empathia" teriminden yararlanarak İngilizceye "empathy" olarak çevrilmiştir (Dökmen, 2005). Lipps, 1897’de empatiyi dışarıdaki bir objeyi kendine mal etme süreci olarak açıklarken, 1909 yılında Titchener empatiyi bir olaya, objeye içine girerek bakmak anlamında kullanmıştır (Akbay ve Baysal, 1994). Böylece Titchener, empathy ile hayal gücüyle bağlantısını kurmuş ve “nesneleri insanlaştırma ve kendimizi hayali olarak onların içinde hissetme süreci” olarak ifade etmiştir (Wipser, 1986). The Shorter English Dictionary’de empati; “bir bireyin kişiliğini algılama ve tamamen anlama, derin düşünce nesnesi” şeklindedir (White,1997).

Amerikan kolej sözlüğünde ise empati, bir bireyin bakış açısına değer verme anlamında kullanılmıştır. Bireyin ne düşündüğünü ve hissettiğini o anda neye ihtiyacı

olduğunu anlamak ve yargılamadan karşısındakine geri dönüt verme olarak ifade edilmektedir (Gerlach, 2001).

Empati kavramının 1900’lü yıllarda başlayan macerası farklı zamanlarda farklı şekilde tanımlanması ve farklı boyutlar kazanmasıyla devam etmiştir. 1950’li yılların sonlarına doğru empatinin bilişsel özellikte bir kavram olduğu ve bilişsel içerikli bir anlam içerdiği vurgulanmıştır. Bu yıllarda empati, bir insanın karşısındakini tanınması ve kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmaktaydı. 1960’lı yıllara gelindiğinde ise empatiye duyuşsal boyut kazandırılmıştır. Bu yıllarda empati “karşıdaki kişinin algılanan duygusal yaşantısına katılarak verilen duygusal tepki olarak” tanımlanmıştır (Kandemir, 2006). Borke, Dymond, Roger ve Truax gibi araştırmacılar empatiyi, sosyal-bilişsel içgörü ve sosyal-duygusal rol alma olarak tanımlamışlardır. 1970’li yıllara gelindiğinde empati, ikili ilişkilerde karşı “ben”in duygu ve düşüncesini anlama ve anladığını ona iletme olarak tanımlanmıştır (Wispe, 1986). Yeni algılamışa göre, empati kuran insan kendinden çok karşıdaki insana odaklanmaktadır. Empatinin hem bilişsel hem de duyuşsal öğeleri kapsadığı şeklindeki yaygın inanç 1980’li yıllarda kabul görmüştür (Dökmen, 1988; Dökmen 2005). Hoffman’a (1977) göre empati, bireyin kendi içinde bulunduğu durumdan çok, karşı Ben’in içinde bulunduğu duruma uygun olarak verilen duygusal bir tepkidir. 1990’lı yıllarda empati “bir olaya, objeye içine girerek bakmak” anlamında kullanılmıştır (Dökmen, 2005).

Carl Rogers’ın çalışmalarıyla birlikte empati kavramının bu günkü anlamıyla kullanılmaya başlanmıştır. Rogers, terapistin danışanı koşulsuz olarak kabul ettiği ve onu aktif olarak dinlediği, danışanın duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı olup, onları doğru şekilde anlayıp, geri bildirim verdiğinde empatinin oluşacağını ileri sürmektedir. Rogers, kavramsal birikiminden sonra empati ile ilgili açıklamalarına farklı boyutlar getirmiştir. Danışmanlar kendi kimlik bilinçlerini yitirirler ve “obje düşüncesi” ile “sanki ilkesi” çerçevesinde danışanın duygularını denerler. Başkasının algısal dünyasına girmek ise rol aşaması olarak tanımlanabilir. Empatik danışman, danışanın duygu ve düşüncelerini, danışanın kendi görüş ve değerlerini bir kenara koyup, önyargısız olarak, yargılamadan danışanın dünyasına girmeyi içerir (Şimşek, 1995). Empati, dünyayı başka bir insanın gözünden görme ya da başka bir kişinin referans çerçevesine girme olarak tanımlamaktadır. Bir kişi, bir başka kişinin düşündüğü ve hissettiği şekilde

düşünmek ve hissetmek için kendi algılama şeklini bir kenara koyma girişimindedir. Empatinin, kişinin dünkü ya da bir önceki günkü duyguları ile değil, şu anki duyguları ile ilgili olması gerektiği belirtilmektedir. Duyguların doğru olarak algılanmasının önemini vurgulayarak empatinin başka bir kişinin hayatına girebilme yeteneği olduğunu söylemektedir (Wiseman, 1996).

Rogers (1961), empatiyi (saygı ve içtenlikle birlikte), terapi sürecini ve sonuç değişkenlerini etkileyen bir şart olarak görür. Duygusal, bilişsel, eylemsel ve fizyolojik davranış ve tepkilerden (sözlü ve sözsüz) bileşiklerinden oluşan empati daha çok ilişki ve tutumlara ait bir süreç olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda Rogers'e göre (1957, 1979) terapötik ilişki için gerekli olan temel araç empatidir. Empati, kişinin bireyler arası ilişkiler sırasında karşısındakinin duygu ve düşüncelerini olduğu gibi anlayarak duyarlı bir yaklaşım içinde olmasıdır.

Psikolojik danışma ilişkilerinden günlük anlamdaki insan ilişkilerine (Dökmen, 2005) kadar kullanım alanı olan empati kavramı, Nisim-Sabat (1995) tarafından insanca olmanın ölçütlerinden biri olarak gösterilmiş, insan ilişkilerinde ve insanın kendi içerisindeki hayati önemi açısından özellikle vurgulanmıştır. Empati kavramı hatta sadece danışanı merkez alan danışma yaklaşımıyla sınırlı kalmamış, Varghase (1988) tarafından fenomenolojik çerçevede psikanaliz okuluyla da ilişkisi kurulmuştur.

2. 2. Psikoterapi Kuramlarında Empati

Empati kavramının, 1920'li yıllarda başlayarak günümüze kadar hem kişilik kuramcıları hem de psikoterapistler tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığını söyleyebiliriz. Bu süreçte empati konusunda birçok farklı bakış açısına göre tanımlamalar yapılmıştır.

Freud'un psikanalitik kuramında günümüz içeriğinde olmasa da empatiden söz edilmiştir. Freud'a göre empati bir "sine qua"dır. Başka birisinin deneyimleriyle düşünmek, araştırmak ve bulmaktır. Bir başkasının ruhsal yaşamını algılamak değildir. Ayrıca özdeşim kavramı ile empati arasında bir yakınlık olduğu söylenebilir (Emery, 1987; Sargın, 1993). Psikanalitik kuramcılardan empatiyi en iyi tanımlayan Kohut'tur. Kohut'a göre empati hem danışanların içsel yaşantılarını anlamada, hem de annenin empatik becerisinin çocuğunun benlik gelişimi üzerindeki etkisinden söz etmiştir (Emery, 1987).

Adler empati kavramını ekolü içinde belirtmiştir. Adler'e göre danışman, danışanın olayları nasıl algıladığına ve diğer insanlarla olayları danışanın gördüğü gözle görmeye, kendini onun yerine koyarak düşünmeye, hissetmeye ve davranmaya çalışmalıdır. Bu ise empati yoluyla gerçekleştirilebilir. Adler bunu, onun gözleriyle görmek, onun kulağıyla duymak, onun kalbiyle hissetmek şeklinde dile getirir (Barent-Lernan, 1985; Geçtan, 1990). Bu açıklamayla Adler empatinin anlamının gelişmesini daha ileri bir seviyeye getirmiştir.

Horney de empatiyi doğrudan doğruya belirtmemişse de kuramında empati kavramı vardır. Horney'e göre danışman, danışanı dinlerken onun anlattıkları yanında o andaki davranışlarını, mimiklerini, ses tonunu da dikkate almalıdır. Danışman dünyasını imgeleme yoluyla hissedebilme deneyimine sahip olmalıdır (Geçtan, 1990).

Sullivan empati yerine, katılımcı gözlem terimini kullanmıştır. Danışman danışan arasındaki ilişki, iki Ben'in etkileşimi olduğuna göre karşılıklıdır, katılım gerektirir. Bir bireyi anlamak, onu karşıdan gözleyerek, sezgi yolu ile yaşamakta olduğu durumu "kendi içimizde" canlandırmaya çalışmakla gerçekleştirilebilir (Corey, 1982; Şimşek, 1995).

Varoluşçu tedavi sürecindeki yaşantılar, empati kavramıyla bağlantılıdır. Danışmanın, danışanı anlayabilme ve ona yardımcı olabilmesinin tek yolu, tedavi seansları sırasında danışanın yaşamının bir parçası durumuna gelmek, danışana yön veren değerleri ve bunları nasıl kullandığını anlamaya çalışmaktır. Danışmanın danışanı ile düşünce duygu algılama düzeylerinde bir iletişim kurabilmesi ile terapötik anlayışı gerçekleştirir. Varoluşçu tedavi ilişkisinde danışman, yalnızca danışanın anlattıklarına değil, nasıl anlattığına ve o anı nasıl yaşadığına dikkat etmelidir (Corey, 1982; Şimşek, 1995).

Kendisinden önce empatiden psikolojik anlamda Horney ve Adler'in (Dinkmeyer, Dinkmeyer ve Sperry, 1987; Sharma, 1992) bahsetmelerine rağmen empatiyi psikolojik danışmanın kalbi haline getiren Rogers'dir. Diğer yaklaşımlardan farklı olarak "danışanı merkez alan terapinin" bütün psikolojik danışma teknikleri ve yaklaşımları empatiden hız alırlar veya onunla bütünleşerek hümanist insan yaklaşımının odak noktasını oluştururlar. Bu insancıl ve empatik ilişkiler yüz-yüze ve insan insana ilişkilerde gerçekleşir. Diğer yandan, hümanist yaklaşım ve Carl Rogers'ın düşünceleri başka yaklaşımlara da malzeme sağlayabilecek türde psikolojik danışma

ortamına değişik boyutlar kazandırmıştır (Akkoyun, 1982). Rogers empatiden psikoterapiye esas olan bir şart olarak söz etmiştir.

2. 3. Empatinin Tanımı

Literatürde empati kavramı farklı şekillerde tanımlandığı görölmektedir. Bunlar; Empati, iyi insan ilişkileri kurabilmenin dört durumundan biri ve en önemlisidir (Peterson, 1973).

Empati, bireyin kendi içinde bulunduğu durumdan çok, karşı Ben'in içinde bulunduğu duruma uygun olarak verilen duygusal bir tepkidir (Hoffman, 1977).

Rogers'a göre empati; kişinin kendisini etkileşimde bulunduğu kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Akkoyun, 1982).

Empati, genel anlamıyla bir kişinin gözlenen yaşantılarına karşı gösterilen kişisel tepkiler olarak tanımlamıştır (Davis, 1983).

Empati, karşı kişinin duygusal durumundan kaynaklanan ve onun duygusuna ilişkin tepki verme durumu olarak tanımlamıştır (Eisenberg ve Strayer, 1990).

Empati, ikili ilişkilerde karşı Ben'in duygusal ya da zihinsel durumunu algılayarak tepkide bulunmadır (Davis ve Franzoi, 1991).

Moreno, empatiyi tasarımlara dayalı bir rol alma, tasarımlanan ve tam olmayan bir rol değiştirme olarak vurgulamıştır. Bu hem başka bir bireyin gerçeğini ve onun içinde bulunduğu durumu bir bütünlük içinde kavrama imkânını, hem de bunun sonucu olarak empati kuran kişinin bilinç alanı kapsamının genişlemesini sağlar (Akt: Akbay ve Baysal, 1994).

Empati, dünyayı başka bir insanın gözünden görme ya da başka bir kişinin referans çerçevesine girme olarak tanımlamaktadır (Wiseman, 1996).

Değişik anlam yüklemeleri yapılan empati kavramı, kısaca doğru anlama ve algılama işlemidir. Doğru anlama ve algılama karşı BEN'e ait herhangi bir iletinin alıcı tarafından anlaşıldığı gibi veya onun algılama ve anlama repertuarının ölçüleriyle değil, karşı ben'deki anlamlılığı açısından anlama becerisi ve çabasıdır (Özbay ve Şahin, 1996).

Empati, karşı ben'in duygularının yoğunluğunu ve anlatımını algılama ve anlama yeteneğidir. Empati kurarken nesnelliği yitirmemek, ifade edilen duygunun şiddetine dikkat etmek ve buna uygun tepki vermek gerekir (Voltan-Acar, 1998).

Empati, başkalarının duygularını anlamaya çalışma, tavırlarını onların ruhsal durumlarına göre ayarlamayabilme becerisidir ve ikili insan ilişkilerinin temelini oluşturur (Konrad ve Hendl, 2003).

2. 4. Empati Tanımlamasına İlişkin Değerlendirmeler

Tanımlama özelliklerinin amacı analiz etmekte olduğumuz kavram ve benzer kavramlar arasında ayırım yapmamıza olanak sağlamaktır:

1. Empati kuran kişinin ilgisi sadece empati kurulan kişi üzerinde olmalıdır.
2. Empati kuran kişi, empati kurulan kişiyi dinlediğini, sözel ya da sözel olmayan yollarla göstermelidir.
3. Empati kuran kişi, empati kurulan kişinin hissetme yaklaşımını tanımalı ve ona cevap vermelidir.
4. Empati kuran kişi hayali ve sezgisel olarak empati kurulan kişinin ne hissettiğini anlayabilmeli ve hissedebilmelidir. Ama bu duyguların, empati kuran kişiye değil empati kurulan kişiye ait olduğu unutmamalıdır.
5. Empati kurulan kişi, duygularının yorumlamasının doğru olduğunu kanıtlaması gereken empati kuran kişiye, kendi duygularını geri yansıtabilmelidir.
6. Empati kuran kişi, empati kurulan kişinin duygularının değerlendirilmesinin değil, geçici bir analizinin yapılmasını önermelidir.
7. Empati kurulan kişi, empati kuranın kendisini anladığını hissetmeli ve kendini gerektiği şekilde ifade etmeye devam edecek gibi hissetmelidir (White, 1997; Kandemir, 2006).

2. 5. Empatinin Bileşenleri

Morse ve arkadaşları (1992)'na göre empatinin dört bileşeni vardır. Bunlar; duyuşsal bileşen, bilişsel bileşen, ahlaki bileşen ve davranışsal bileşenlerdir. Duyuşsal bileşen; bireyin karşı "ben" in duygularını dolaylı olarak hissedilmesidir. Ahlaki bileşen; empati kurmanın içsel motivasyonudur. Bilişsel bileşen; empati kuran bireyin entelektüel ve analitik becerilerini kapsar; karşı kişinin duygularını anlama yeteneğidir.

Davranışsal bileşen; empati kuran bireyin aktif dinleme, yansıtma, netleştirme ve doğrulama ile gösterdiği iletişim becerilerini kapsar. Bu dört bileşenin sadece sonuncusu gözlenebilir ve objektif olarak ölçülebilir, bu da araştırmacıların davranışsal bileşen üzerine yoğunlaşmalarına neden olmuştur (Akt. Wiseman, 1996).

Rogers, empatinin, duygusal (hissetme), bilişsel (gözlem ve zihinsel işleme) ve iletişimsel (yardım eden kişinin tepkisi) olarak üç bileşeni olduğunu söylemektedir (Dökmen, 2005).

2. 5. 1. Algısal (Perceptual) empati

Algısal empati, diğer kişinin bakış açısını tahmin etmedir. Algısal empati'nin diğer bileşenlerin gelişimi için gerekli bir unsurdur. Karabağ' a (2003) göre, empatinin algısal bileşeni, kişinin empati kurma deneyimindeki ilk adımdır. Diğer kişinin bakış açısını fark etmeyle ilgili ve bu hedef kişinin hareketleri, yüz ifadesi, sesinin tonu, konuşmasının içeriği, zamanlaması, gibi pek çok verilere dikkat vermesini içermektedir (Goldstein ve Michaels, 1985).

2. 5. 2. Bilişsel (Cognitive) empati

Bilişsel empati; diğer kişinin ne düşündüğünü ve niyetini tahmin etmedir. Dökmen'e (1987) göre, empatinin bilişsel yönü karşımızdakinin rolüne girerek onun ne hissettiğini anlamadır. Empati kurmak isteyen insan, karşısındaki kişinin öznel alanına girmeli, yani kişilere özgü algısal alana girmesidir. Bireyin karşı Ben'in duygularını, düşüncelerini sözel ve sözel olmayan tepkilerini anlama becerisini kapsamaktadır (Davis, 1983).

2. 5. 3. Duygusal (Affective) empati

Empatinin duyuşsal boyutu, kişinin karşıdaki bireyin duygularını anlamadır. Yani, bir olayı başkasının nasıl algıladığına odaklanma ve olayı algılamaya duygusal anlamda nasıl tepki vereceğini tahmin etme işidir (Gladstein, 1977). Dökmen'e (2005) göre karşımızdakinin rolüne girerek, karşımızdakinin ne düşündüğünü anlamamız bilişsel nitelikli bir etkinliktir (bilişsel perspektif alma / bilişsel rol alma) ve karşımızdakinin hissettiklerini aynen hissetmemiz duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal perspektif alma/duygusal rol alma). Bilişsel rol alma da duygusal rol almanın

ön koşuludur. Duygusal bileşen, empatik becerinin çok önemli bir parçası olarak ele alınmıştır (Davis ve Fronzoi, 1991).

2. 6. Empatinin Gelişimi

Empatinin kökeni hakkında tam ve kesin bir bilgiye sahip olunmamakla birlikte, gelişimi ile ilgili bazı teorik açıklamalar yapılmaktadır. Psikoanalizin, empatinin erken çocukluk döneminde çocuk/ebeveyn ilişkilerinden itibaren gelişmeye başladığı ileri sürülürken, sosyal öğrenme kuramcıları ise, empatinin koşullar içinde kazanılacağını ifade etmektedirler (Tanrıdağ, 1992). Empatinin doğuştan var olduğunu savunan kuramcıların sayısı sınırlıdır. Empati gelişiminde biyolojik faktörlerin çok fazla dikkate alınmamasına rağmen Hoffman (1981) motor taklitçiliğe ve klasik koşullanmaya dayalı empatik canlanmanın, türe özgü bir tepki olarak ele alınabileceğini ve empatide biyolojik temelli bir gelişimden söz edilebileceğini ileri sürmektedir (Akt: Ünal, 2003).

Psikoterapi kuramlarında empatinin ele alınmasıyla beraber empatinin nasıl ortaya çıktığı ile ilgili çeşitli argümanlarla değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Bir psikoanalist olan Kohut çocukların empati gelişiminde özellikle annenin empatik becerilerinin önemi üzerinde durmuştur. Annenin empatik becerilerinin çocuğun hem benlik gelişiminde hem de empati gelişiminde önemli olduğunu ifade etmiştir (Emery, 1987). Ayrıca çocukların empatik beceri gelişiminde anne-babanın empatik beceriye sahip olup olmadıklarının da etkisi üzerinde durmuştur (Feshbach, 1990).

Sullivan direkt olarak empatiden bahsetmemesine rağmen, katılımcı gözlem terimiyle empati süreci üzerinde durmuştur. Sullivan, çocuğa bakan bireyin çocuğa karşı gösterdiği empatik anlayışın çocuk tarafından hissetme ve sezgi yoluyla kavrayışını etkilediğini ifade etmektedir (Şimşek, 1995). Sullivan'a göre çocuk-bakıcı arasındaki her türlü etkileşim ve iletişimi kolaylaştıran empatidir. Sullivan'ın görüşüne göre empati, çocuk-bakıcı çiftinden meydana gelen bir sosyal çevre içinde gelişir (Akt: Yılmaz-Yüksel, 2003).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, çocuklarda empati gelişimi gözlemlene, model alma, taklit gibi yollarla gelişmektedir. Çocuğun empatisi gözlemlediği, model aldığı ya da taklit ettiği birey ya da bireylerin karşı Ben'lerin duygusal ifadeleri hakkında nasıl bilgi elde ettiğini gözleyerek geliştiğini söylemektedirler (Akt: Yılmaz-Yüksel, 2003). Bandura'ya göre empati, sosyal öğrenme

ilkeleri içerisinde gelişmekte, Rushton (1980)'a göre de empati, çocukların empatik olarak tepki göstermeye şartlanmaları sonucu gelişmektedir (Akt: Yılmaz-Yüksel, 2003).

Hoffman (1994) empatik kaygı şemasının, yani diğer bir insanın üzüntüsü karşında empatik coşkusal bir tepkinin, bireyin acı çeken tehlike içinde olan ya da yoksulluk çeken diğer bir birey karşısında masum bir izleyici modeli ile başladığını ve sosyal bilişsel gelişimle ve çeşitli nedensel yüklemelerle ya da  ıkarsamalarla dengelenen altı tür empatik duyuşla ortaya çıktığını belirtmektedir. Hoffman bu duyuşların kendiliğinden olduğunu ve bir önceki evrede yer alan duyuşun yerine geçebilen ya da duyuşu da içinde barındıran birbirini takip eden evreler dizisi oluşturmadıklarını ifade etmektedir (Akt: Kandemir, 2006).

2. 6. 1. Birinci döngüsel tepkiler

Hoffman (1994) yeni doğan bir çocuğun diğer bir çocuğun ağlaması karşısında ağlamaya başlaması olarak açıkladığı ilk empatik duyuşun, bebeklik sonrasında, ağlamaya karşı kontrolün geliştirilmesi ile birlikte ortadan kalktığını belirtmektedir.

2. 6. 2. Hareket taklitçiliği

Hoffman'ın (1994) taklitçilik olarak açıkladığı ikinci empatik duyuşun üzüntülü bir insanda dokunaklı ipuçları gözlediği takdirde, gözlemleyen kişide kaygı gösteren taklit etme davranışının ortaya çıkmakta olduğunu belirtmektedir. Taklit yolu ile empati uydurmanın iki basamaklı bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Birinci döngüsel tepkilerde, gözlenen kişi otomatik olarak ve coğunlukla bilinçli olarak karşısındaki kişinin, hem yüz ifadesini hem de vücut duruşunu taklit ettiği, sonrasında ise bu hareketlerin içsel kinestetik ipuçları ile sonuçlandığı, bunların da gözlemcide duyuşsal geri bildirime yol açtığı belirtilmektedir (Akt. Kandemir, 2005).

Goleman (2004), hareket taklidinin, aslında Titchener'in ilk kez kullandığı empati sözcüğünün özgün karşılığı olduğu belirtmektedir. Titchener' in (1920) kuramına göre empatinin, başkasının sıkıntısına bir tür bedensel taklit yoluyla aynı hislerin uyandırılmasından kaynaklandığı ifade etmektedir. Hareket taklidinin bebekler iki buçuk yaşlarına geldiklerinde davranış repertuarlarından silindiği ve o noktada

bebeklerin başkasının acısının kendi acılarından farklı olduğunu anladıkları ve karşıldakini rahatlatacak hale geldikleri belirtilmektedir (Akt: Ünal, 2003).

2. 6. 3. Klasik koşullanma

Hoffman (1994), klasik koşullanma olarak açıkladığı üçüncü empatik duyuşun, diğer bir insanın üzüntüsü ile empati kurulduğu durumlarda kişinin kendi üzüntüsünün de açığa çıktığı ve diğer kişiden alınan üzüntü ile ilgili ipuçlarının kişinin bu üzüntü karşısında verdiği empatik tepki arasındaki bağı artırdığını belirtmektedir

2. 6. 4. Doğrudan ilişki

Hoffman (1994), başkalarının bir duyguyu yaşamasını gözlerken, onların yüz ifadeleri, sesi, duruşu ya da bizim geçmişte o durumdaki kendi deneyimimizle ilgili herhangi bir ipucunun bizde aynı duyguyu aynı anda yaratabileceğini belirtmektedir. Bunun da aynı süreçle ilişkili olmalarına rağmen “Doğrudan İlişki”nin “Klasik Koşullanma”dan çok daha esnek olduğunu ortaya koyduğu, ancak her ikisinde de benzer ve ilkel bilişsel sürece ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Akt: Ünal, 2003).

2. 6. 5. Dil aracılığı ile çağrışım

Hoffman (1994) dil aracılığı ile çağrışımın büyük bir bölümünün yüzeysel bilişsel işleyiş düzeylerini gerekli kıldığını ve çoğunlukla önceden tasarlanmamış duyular olduğunu ifade etmektedir. Böylece, çoğunlukla önceden tasarlanmamış bir tepki olmasının sürpriz olmadığını ve kişinin konuyla ilgili ipuçlarını yakaladığı sürece empatik yanıtın oluşacağını belirtmektedir.

2. 6. 6. Rol alma

Hoffman (1994) bireyin kendini, diğer kişinin yerine konması, diğer kişi merkezli olarak açıkladığı bu empatik duyuşta ise ebeveynler ve terapistlerin, kendilerini, çocuklarının ya da hastalarının duygularını hissedecekleri takdirde daha etkili olabileceklerini düşündüklerini ifade etmektedir. Bu empatik duyuşta gözlemcilerin karşıldakini etkileyen durumla karşılaştıklarında neler hissedeceklerini hayal etmelerini gerektiren acı bir çaba içerisine girmeleri gerektiği belirtilmektedir. Kişinin kendini karşıldakinin durumunda hayal etmesinin, geçmişte yaşadığı benzer

deneyimlerinden doğan ilişkiyi tetikleyeceği belirtilmekte ve bu yüzden bu tür duyuşun “doğrudan ilişki” ve “dille ilişki” ile benzerlikleri bulunduğu ifade edilmektedir (Davis, 1999).

Yaklaşık 2-3 yaşın başlangıcından geç çocukluğa doğru, çocuk artan bir şekilde karmaşık rol alma yeteneklerini gelişimine ihtiyaç duyar. Bu dönemde dil yeteneklerinin hızlı gelişimi süreci pekiştirir ve çocukların diğerlerinin duygusal durumuyla ilgili, daha karmaşık ipuçlarının kullanmalarına izin verir (Duru, 2002).

Tablo 1: Hoffman’ın Empati Gelişim Modeli: Bir Duygusal-Bilişsel Sentez.

Yaş	En yakın ortaya çıkış modu	Başkalarını bilişsel olarak algılama	Empatik cevap
0–1 yaş	Birinci döngüsel tepkiler Hareket taklitçiliği Klasik koşullanma Doğrudan ilişki	Karşındaki ile kendini bir olarak algılıyor. Kendi ve başkaları aralarında belirgin bir ayırım yok	Global empatik kaygı olumsuz duygunun paylaşımı, kendisinin mi karşıdakinin mi sıkıntıda olduğu belirsiz.
1–2 yaş	Hareket taklitçiliği Klasik koşullanma Doğrudan ilişki	Kişi devamlılığı oluşmuş. Kişi ve başkaları arasında içsel karşılığı var	Kişinin kendisi ve başkaları arasındaki ayırım belirgin olduğu için empati olası. Başkalarına yardım etme çabaları rol-alma yeteneğinin eksikliğinden dolayı genelde uygunsuz.
3–10 yaş	Hareket taklitçiliği Klasik koşullanma Doğrudan ilişki Dil aracılığı ile çağrışım Rol alma	Kompleks rol alan gelişimi giderek artar.	Rol alma yeteneğinin artması çoğul ve karşıt duygular olan gelişmiş empatiye yol açar. Yardım etme giderek daha uygun hale gelir.
10 yaş- yetişkin	Hareket taklitçiliği Klasik koşullanma Doğrudan ilişki Dil aracılığı ile çağrışım Rol alma	Kişi kimliği tamamlanır, başkaları zaman ve durumlar karşısında sürekliliğini korur.	En gelişmiş düzeyde empatiyi duyma artık mümkündür. Durumlardaki ipuçlarının ötesinde hayata ve olaylara özet kategorilerle empatize edebilir.

(Davis, 1999; Akt. Kandemir; 2006).

Empatiyi psikolojik danışmanın kalbi haline getiren Rogers'ın psikolojik danışma kuramında olmasa olmaz üç temel ilkesi; empatik anlayış, şartsız kabul ve içtenliktir. Bu üç ilke danışma ortamında danışmanın, danışanını şartsız olarak kabul etmesi, danışanın durumunu bütün elementleriyle danışanın bakış açısına göre anlaması, içten, dürüst ve samimi davranması sonucu iyi ve iyileştirici bir terapötik ortam sağlanmış olur (Özbay ve Şahin, 1999). Rogers'a göre çocuğun, kabul edildiği, empatik anlayışın olduğu ve içtenlikle karşılandığı bir sosyal çevrede büyümesi empati beceri geliştirmesinde önemlidir (Şahin, 1997).

2. 6. 7. Hoffman: duygusal-bilişsel sentez

Çocuğun herhangi bir noktada başkalarına karşı bilişsel algısı gelişirken başkalarının yerine duyulan duygu ile çakıştığı, bunun sonucunda empatik deneyimin oluştuğu ifade edilmektedir. Davis'e (1999) göre, duygusal bilişsel sentez sonucu ortaya çıkan dört değişik derecede empatik kaygı vardır. Ayrıca Hoffman (1977)'a göre bir çocuğun empatik beceri yeteneği Piaget'in bilişsel gelişim kuramına benzer aşamalar halinde oluşmaktadır. Hoffman'ın bilişsel-duyuşsal sentezi empatiyi dört farklı düzeyde oluşturmuştur. Bunlar;

2. 6. 7. 1. Evrensel (Global) empati

Bu aşamada bebeklerin empatik kaygıyı, diğer insanları kendilerinden bağımsız birer fiziksel varlık olarak algılamalarından çok önce, en basit düzeydeki harekete geçirici yöntemler aracılığı ile yaşamalarının mümkün olabileceği belirtilmektedir. Yaşamın ilk yılında sıkıntılı bir insanı gözlemenin evrensel empatik bir tepkiye yol açabileceği ifade edilmektedir. Bu zamanlarda çocuğun, aslında tam olarak kendisinin mi, başkasının mı sıkıntı yaşadığından emin olamadığı ifade edilmektedir. Hoffman (1994:165), bu olumsuz duygu paylaşımını “empatik kaygı” olarak tanımladığı ve bu durumun pasif, istemsiz, sadece en alt düzeydeki bilişsel işlevleri gerektirmesi ile karakterize edildiği, aynı zamanda daha karmaşık empatik tepkilerin de üzerine kurulacağı bir temel olduğunu belirtir (Kandemir, 2006).

2. 6. 7. 2. Ben- Merkezci (Ego-Centric) empati

Bu aşamada, sürekli bir nesne aracılığıyla ve ben'den fiziksel olarak bağımsız olan diğer kişi düşüncesinin aşama aşama ortaya çıkması sonucunda, çocuğun evrensel empatik kaygısının, duygusal yanının ortaya çıkan bağımsız bir ben imgesine ve diğer imgesine aktarıldığı belirtilmektedir. Bu durumda çocuğun kendisinin değil diğerinin üzüntülü olduğunun farkına varmayacağı, çünkü diğer kişinin içsel durumunun bilinmezliğini koruduğu, bu noktada ben'in içsel durumu ile bir ve aynı olduğunun düşünüldüğü ifade edilmektedir (Hoffman, 1994).

2. 6. 7. 3. Başkalarının duygularına yönelik empati

Yaklaşık 2-3 yaşından başlayarak ve genç çocukluk dönemi boyunca devam ederek artan karmaşıklıkta gelişen rol alma yeteneğinin devreye girmesi ile birlikte çocuğun diğer insanların duygularının kendi duygularından farklı olduğunun farkına varmaya ve kendi ihtiyaçlarını belirleyerek olaylara kendi yorumlarını katmaya başladığı bilinmektedir (Davis, 1999). Bunun sonucunda çocuğun ifadesel, durumsal, sosyal çevreye uygun daha geniş çeşitlilikte karşıdakinin gerçekten neler düşündüğünü ortaya koyan ipuçlarına karşı daha duyarlı olmaya başladığı, hatta birbiriyle karşı olabilen pek çok sayıda duyguya aynı anda cevap verebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca bu sırada dil yeteneğinin hızlı gelişimi sonucu daha karışık sembolik ipuçlarının kullanımının bu süreci güçlendirdiği, çocuğun gittikçe daha karmaşık bir hal almaya başlayan duygularını daha iyi bir şekilde ifade ettiği, başkalarının durumuna hangi yardımın daha uygun olduğunu anlayabildiği belirtilmektedir (Hoffman, 1994; Davis, 1999).

2. 6. 7. 4. Başkalarının genel durumuna yönelik empati

Son çocukluk ya da erken ergenlik döneminde kişi kimliğinin kazanılması ile kendisinin ve diğer insanların bağımsız yaşantılarına ve kimliklere sahip olduklarının farkına varmaya başlayan çocukların, diğer insanların sadece belirli durumlarda değil, aksine yaşamın büyük bir bölümünde zevk ve acı duygularını yaşadıklarının farkına vardıkları belirtilmektedir (Hoffman, 1994; Davis, 1999). Bunun sonucunda, kişinin karşıdakinin hayatı ile ilgili daha kronik bakış açılarını ele alabileceği ve belirli durumlarda ortaya çıkan ipuçlarından o kadar etkilenmeyeceği karşıdakinin

üzüntüsünün geçici değil de kalıcı olduğunun farkına vardığında sergilediği empatik tepkinin daha yoğun olduğu ifade edilmektedir (Davis, 1999).

2. 7. Feshbach’ın Üç Faktör Modeli

Önemli empatik gelişim modellerinden biride Feshbach’ın üç faktör modelidir (1978). Bu modelde üç faktörden biri duygusal diğer ikisi ise bilişsel faktördür. Bu modelde birinci bilişsel faktör, çocuğun etkileşimde bulunduğu diğer Ben’in duygusal durumunun farkına varma yeteneğinin gelişmesidir. İkinci faktör, çocuğun karşı Ben’in perspektifini varsayma yeteneğinin gelişmesidir. Üçüncü faktör ise duygusal tepkidir. Çocuğun karşı Ben’in duygularını anlama yeteneğidir.

Feshbach ve Hoffman’ın empati modelleri birbirine benzemekle beraber önemli ayırım noktaları da vardır. Haffman’ın empati kuramı, diğergam davranışta empatinin gelişimi ve oynadığı rol ile ilgili iken Feshbach’ın empati kuramı ise çocukların empati yaşantılarının gelişimi ile ilgili önemli araştırmalar üzerine kurulmuştur. Her iki empati modelinin duyuşsal bileşenleri farklıdır (Duru, 2002).

Bu iki empati kuramında empati beceri boyutunda duyuşsal olarak empatiyi ele almışlardır. Fakat özellikle Feshbach’ın araştırmalarında empatiyi bilişsel, duyuşsal parçalar halinde ele almanın sakıncaları üzerinde durulmuştur (Davis, 1994).

2. 8. Dökmen’in Empati Sınıflama Aşamaları

Dökmen (1988), empati kurmanın “ya hep ya hiç” sorunu olmadığını, empatik tepkilerin başarılı ya da başarısız olarak iki grupta toplanamayacağını ifade etmektedir. Empatik tepkilerin birbirini takip eden basamaklar halinde tanımlanmasının yararları şu şekilde belirtilmektedir. Bunlardan birincisi, eğer elde iyi tanımlanmış empati basamakları bulunursa, bu basamaklara bakılarak kişiler arası gözlenebilen empatik iletişimler daha rahat değerlendirilebilir. İkincisi, mevcut empati basamaklarından yararlanarak, kişilere empati eğitimi vermek ve eğitim sonuçlarını değerlendirmek mümkün olabilir.

Dökmen (1988), aşamalı empati sınıflaması adı verilen bir empati modeli geliştirmiştir. Bu modelde empatik tepkileri dört basamakta ele almıştır. Her bir basamak kendi içinde duygu ve düşünce olmak üzere iki temel alt basamaktan oluşmaktadır.

1. Onlar Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, sorun üzerinde düşünmez ve sorun sahibinin duygu ve düşüncelerini dikkate almaz. Onlar basamağında düşünce düzeyinde tepki veren kişi, toplum görüşlerini ve değer yargılarını dile getiren bildirimde bulunarak genellemeler yapar. Duygu boyutunda ise, sorun karşısında toplumun duygusunun ne olabileceği belirtilir.

2. Ben Basamağı: Ben basamağında empatik tepki veren kişi, ben merkezcidir. Kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine soruna ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini dile getirir. Ben basamağında düşünce düzeyinde empatik tepki veren kişi, kendisine sorununu anlatan kişiyi eleştirir, ona nasihatlerde bulunur, soruna hemen teşhis koyar ya da kişiyi sorunuyla bırakıp kendinden söz etmeye çalışır. Duygu düzeyinde ise empatik tepki veren kişi, sorunla ilgili olarak kişisel duygularını ifade eder. Ben merkezci davranan kişinin kendi duygu ve düşünceleri ön plandadır. Duyuşsal ya da bilişsel olarak karşısındaki kişinin rolünü alamaz. Bu yüzden yeterli düzeyde empati kurmuş sayılamaz.

3. Sen Basamağı: Sen basamağında empatik tepki veren kişi, toplum ve kendine ait bakış açısından sıyrılarak, kendisini, karşısındaki insanın yerine koyabilir yani onun rolünü alabilir. Bu basamağın bilişsel düzeyinde, empatik tepki veren kişi olaylara, problemlere, karşısındaki kişinin bakış açısıyla bakmayı ve onun düşüncelerini anlamayı başarır. Duygu boyutunda ise, empatik tepki veren kişi, karşısındaki kişinin duygularını derinden anlar ve ona geri bildirim verir.

4. Biz Basamağı: Sen basamağına ulaşmış kişiler, belirli olaylar karşısında düşünce düzeyinde karşısındaki kişinin nasıl düşüneceğini doğru tahmin edebilirler. Duygu düzeyinde empatik tepki veren kişiler, belirli bir olay karşısında birbirinin ne hissedebileceği ile ilgili doğru tahminde bulunabilirler ve gerektiğinde birbirlerine yardımda bulunabilirler. Bu noktadan sonra empati yerine daha ziyade sempatiden söz etmek gerekir.

Dökmen, aşamalı empati sınıflaması dışında bir iletişim kuramı olan Transaksiyonel Analiz'den yararlanarak bu kuramda yer alan benlik durumlarını

empatinin duygusal ve bilişsel faktörlerine karşılık gelecek şekilde bütünleştirmiştir ve bu kuramda yer alan “Ana-baba, Çocuk, Yetişkin” benlik durumlarının, Rogers’ın empati kavramındaki öğelerle bütünleştirmiştir (Duru, 2002).

Dökmen (2005)’e göre empati kurmak için bireyin yetişkin benlik durumu karşı Ben’in fiziksel boyutu karşısında algısal ve bilişsel akılcı rol almasını sağlar. Bu benlik durumu empati kurmak için gerekli olmakla beraber yeterli görülmemiştir. Empatik beceri için gerekli diğer benlik durumu, çocuk benlik durumudur. Empati kuracak bireyin çocuk benlik durumuna sahip olması özellikle doğal çocuğunu bastırmamış olması gerekir. Ana-baba benlik durumu ise diğer Ben’lere empatik ilgi duyması ve tepki vermesi ile ilgilidir.

Empati gelişiminde benlik durumlarına göre, duygusal faktör için çocuk benlik durumu özellikle doğal çocuk gerekli görülmektedir. Bilişsel ve algısal rol alma için ise yetişkin benlik durumu gerekli görülmektedir (Dökmen, 2005).

2. 9. Empati Eğitimi

Empatik beceri eğitimi konusu, 1960’lı yıllardan beri tartışılan ve araştırılan bir konudur. Bir kısım araştırmacılar empati kurma becerisinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu savunurken, bir kısım araştırmacı da empati kurma becerisi eğitimle kazanıldığını savunmaktadır. Tanrıdağ (1993)’a göre ise empatiyi bir yetenek olarak ele alındığında öğretilemez ancak eğitimle bireyde var olan empati yeteneğini kendi potansiyelinde geliştirilir.

Empatik beceri eğitimi didaktik yollarla veya model oluşturmakla gerçekleştirilebilir (Birk, 1972, Payne, Weiss ve Kapp, 1972). Bu durum rol almaktan öteye davranış bütünlüğü içerisinde, danışmana gerekli olan empati becerisinin bir model veya bir kalıp oluşturularak öğretilmesidir (Dalton, Syndblad ve Hylbert, 1973). Empatik beceri geliştirme kişinin kognitif fonksiyelliğinden ziyade duygusal duyarlılığıyla ilişkili bulunmuştur (Gantt, Billingsley ve Gıordano, 1980; Sıms,1989). Rogers’e (1961) göre empatik kişi sosyal duyarlılığa sahip olan kişidir. Bu özelliği bulunan bireyler bu özelliklerini eğitim yoluyla daha üst seviyeye çıkartırlar.

Empati kurma becerisinin eğitimle geliştirildiğini gösteren çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Payne ve diğerleri (1972), empatiyi geliştirmede kullanılan teknikleri dört temel başlık altında toplamıştır.

2. 9. 1. Didaktik yaklaşım

Didaktik yaklaşımda uzman bir kişi tarafından eğitim alan kişilere empati ve empatik iletişim kurma konusunda bilgiler verilebilir.

2. 9. 2. Yaşantısal yaklaşım

Yaşantısal yaklaşım tekniğinde, öğrencilerin bir başkası ile kurduğu iletişim, uzman kişi tarafından gözlenerek, videodan izlenerek eleştirilir.

2. 9. 3. Rol oynama yaklaşımı

Empatik beceri eğitimi alan kişi, bazen kendisi olarak, bazen de karşındakinin rolüne girerek iletişim kurar. Bu alıştırma ile birlikte empati becerisi artırılması amaçlanır.

2. 9. 4. Modelden öğrenme yaklaşımı

Çalışmada model, uzman kişidir ve eğitimi alan kişi, modelin başkasıyla kurduğu empatik iletişimi ya doğrudan ya da banttan/ videodan seyrederek öğrenmeye çalışır.

Empatiyi psikolojik danışmanın kalbi haline getiren Rogers ilk empati eğitimi programını geliştirmiş ve araştırmalarında kullanmıştır (Şahin, 1997). Rogers psikolojik danışma kuramında olmasa olmaz üç temel ilkesi; empatik anlayış, şartsız kabul ve içtenliktir. Bu üç ilke danışma ortamında danışmanın, danışanını şartsız olarak kabul etmesi, danışanın durumunu bütün elementleriyle danışanın bakış açısına göre anlaması, içten, dürüst ve samimi davranması sonucu iyi ve iyileştirici bir terapötik ortam sağlanmış olur (Özbay ve Şahin, 1999). Empati kurma becerisinin bir kişilik özelliği olarak bütün terapist adaylarında istenilir düzeyde gerçekleşmesi zordur. Bunun yanında, danışmaya temel teşkil etmesi nedeniyle danışman eğitiminde bu yönde beceri kazandırılması bir zorunluluktur (Özbay ve Şahin, 1996).

Empati beceri eğitiminin amacı; bireylerde varolan empati kurma becerisini geliştirmek, her yaş grubundan bireylerle iyi ilişkiler kurulmasını sağlamaktır (Yılmaz-Yüksel, 2003). Bireyin empatik becerisini geliştirmek için yapılan eğitim, bireyin karşı Ben'e ilişkin empatik tepkisini içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerini geliştirmesini

ve empatik anlama aşamasında duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları içermektedir (Akt; Yılmaz-Yüksel, 2003).

Eisenberg (1983) çocuklarda empatik eğilimin ve diğer sosyal özelliklerin geliştirilmesi için sosyal teşvikler, model olma, doğrudan sorumluluk yükleme, pekiştirme, çevredekilerin duygusal desteği ve ahlaki yargıların önemli olduğunu ve empatinin ve diğer sosyal özelliklerin gelişmesinde bunların kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Kandemir, 2006).

2. 10. Sosyal Teşvikler

Eğitimciler, çocukların davranışlarını değiştirmek veya etkilemek için zaman zaman sembolik olarak olumlu sosyal davranışlar konusunda çocuklara model olmakta (olumlu sosyal davranışlarda bulunacaklarını belirtmekte) ya da yardımseverliğin erdemlerinden bahsetmektedirler. Teşvikler üzerine yapılan önceki araştırmalar, erişkinlerin çocuklara verilen öğretileri yalnızca olumlu sosyal davranışlara yönelik referanslar taşıdığı zaman, bu söylemler çocukların daha sonraki gönüllü bağışlarını geliştirmemekte olduğunu ortaya koymuştur (Kandemir, 2006). Bu araştırmaya dayanarak bazı araştırmacılar, çocukların olumlu sosyal davranışlarının başkalarının söyledikleriyle etkilenmediği sonucuna varmışlardır. Ancak son zamanlarda yapılan araştırmalar, ahlaki söylemlerin çocukların davranışlarını etkileyebileceğini; ancak ahlaki söylemlerin, içeriklerinin işlev olarak birbirlerinden farklı olduklarını göstermektedir. Çocuklardaki paylaşım duygusu, sembolik model oluşturan teşviklerle, yani ortadaki modelin niyetinin ne olduğuna yönelik açıklamayı da içeren ya da “empatik” bir tepki uyandırabilecek yardımcı gerekçeler içeren modeller ile geliştirilebilmektedir (Eisenberg, 1983).

2. 11. Model Olma

Olumlu sosyal davranışları teşvik eden, ancak çocuğun empatik eğilimlerine doğrudan dokunduğu gözlenmeyen sosyalleştirme yöntemlerinden biri de model olma. Model olma, başkalarının taklit edilmesi için bazı davranış örnekleri teşkil etme eylemine atıfta bulunmaktadır. Model olma kavramı üzerine yapılan araştırmaların çoğu laboratuvar çalışmaları olup, burdan bir çocuğun, tanımadığı bir erişkinin olumlu sosyal davranışını veya bencilliğini taklit etmesi değerlendirilmektedir. Ancak

ebeveynlerin cömertliği veya yardımseverliği ile çocuğun olumlu sosyal davranış tepkileri arasındaki bağlantının yanı sıra, çocuğun ayrıca bilinen eğitimcileri taklit etmesi de değerlendirmeye alınmaktadır. Araştırmacılar, genel olarak şu sonuca varmışlardır: (çocuklar da dâhil olmak üzere) Model olarak cömert bir insanı gözlemleyen kişiler, olumlu bir sosyal davranışı gözlemlememiş ya da cimri bir insan modelini alan kişilere göre kendileri de daha cömert bir kişilik sergilemektedirler (Eisenberg, 1983). Problemi olan birisine, başkalarının probleme nasıl yaklaştığını çocukların görmesi, çocuklardaki empatiyi şekillendirdiği ve özellikle sıkıntısı olan bireylere yardımcı olma konusunda çocukların gördüklerini taklit ederek empatik tepkilerini geliştirdikleri açıklanmaktadır (Goleman, 2004).

2. 12. Doğrudan Sorumluluk Yükleme

Olumlu sosyal davranışlar konusunda anlatım veya uygulama, olumlu sosyal davranış eğilimlerini teşvik etmede yararlı olan diğer yöntemdir. Diğerlerini eğitmekle görevlendirilen çocuklar veya olumlu sosyal eylemlerde bulunmaya sevk edilen çocuklar, bazı durumlarda daha fazla sosyal davranış göstermişlerdir. Benzer şekilde, belirli bir çocuğa diğerleri için bir görev yüklemek de olumlu sosyal davranışı geliştirmektedir. Kültürler arası yapılan bir çalışmada, gençlerin rutin olarak başkalarına yardım etmekle görevlendirildiği kültürlerden gelen çocukların, diğer kültürlerden gelenlere nazaran daha fazla olumlu sosyal davranışlar gösterdikleri tesbit edilmiştir (Eisenberg, 1983).

2. 13. Pekiştirme

Pek çok ebeveyn ve öğretmen, ödüllendirilen veya pekiştirilen davranışların, ödüllendirilmeyen davranışlara göre daha fazla tekrarlanma olasılığına sahip olduğunun bilincindedirler. En azından kısa vadede, olumlu sosyal davranışlar için bunun doğru olduğu söylenebilir. Olumlu pekiştireçler, empati gibi olumlu sosyal eylemlerde bulunulma sıklığını artırmaktadır. Gerek maddi gerekse sosyal pekiştirmeler (Eisenberg, 1983), en azından bazı çocuklar için, olumlu sosyal davranışlara sevk etmede etkin unsurlar olarak belirlenmiştir.

2. 14. Çevredekilerin Korumacılığı ve Duygusal Desteğin Rolü

Sıcak ve destekleyici tutumların, olumlu sosyal davranışlar gösteren çocuklar yetiştireceği sezgisel olarak kabul edilen bir gerçektir. Ne var ki çocuğun çevresindekilerin sıcaklığı ile çocuğun olumlu sosyal gelişimi arasındaki ilişki düşünüldüğü kadar “doğrudan” değildir. Eğitimcilerin olumlu sosyal gelişim konusundaki korumacılığı, korumacı ve destekleyici davranış ile çocuklardaki yüksek ölçülerdeki olumlu sosyal davranışlar arasında yalnızca zayıf ve geçici bir bağlantı vardır. Ancak bu araştırmaların çoğunda ebeveyn korumacılığı doğrudan değerlendirilmemiş, yani ebeveyn davranışlarının değerlendirmeleri ebeveynin veya çocuğun ebeveyn sıcaklığı ile ilgili bulundukları beyanlara dayandırılmıştır. Çocuğun sosyalleşmesine katkı yapmaya çalışan kişilerin korumacılığının deneysel olarak gözlemlendiği veya denetlendiği zaman, onların korumacılığı veya desteğinin çocuktaki olumlu sosyal davranış ile olan ilişkisi daha güçlü ve açık olarak gözlemlenmiştir (Eisenberg, 1983).

Empati eğitim programında, yukarıdaki yaklaşımlardan yalnızca biri kullanılabileceği gibi bir kaçıda bir arada kullanılabilir. Ayrıca duygusal yüz ifadelerini teşhis etme, film, hikâye ve şiir kullanılması, empati oyunu, kişinin kendi duygularına odaklanması, kişinin kendisi ve başkaları arasındaki benzerliklere odaklanması, rol oynama ve özdeşim kurmanın özel bir şekli olarak engelli olanları anlama egzersizleri yaptırma, başkaları açısından düşünme ve başkalarını anlama, sezme çalışmaları, duygusal durumları ifade eden resimleri kullanma, olumlu özellikleri atfetme, ünlü empatik kişiler hakkında çalışmalar vb etkinlikler çocukta empati gelişimini etkileyen faktörler arasında sayılabilir (Ünal, 2003).

2. 15. Empati Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

2. 15. 1. Empati eğitimi ile yurt dışında yapılan bazı araştırmalar

Ançel (2006), hemşirelerde empatik beceri geliştirme, hizmet içi eğitim programı adlı çalışmasında, empati eğitimini hemşirelerin iletişim becerilerini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Hacettepe Üniversitesi hastanesinde çalışmakta olan 263 hemşire üzerinde yapılan bu çalışmada, bilgi toplama formu ve Dökmen tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği B” formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, verilen empatik eğitimin hemşirelerin iletişim becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha geniş ve sürekli bir eğitimle bu becerilerin daha da artabileceğini ifade etmiştir.

Gysels ve arkadaşları (2005), kanserli hastalara bakan sağlık çalışanları için iletişim ve empati becerilerini artırmada verilen eğitimin etkisini araştırmışlardır. Çalışmada, psikodrama, empati, rol oynama ve teorik bilgiler kullanarak eğitim vermişlerdir. Çalışmanın sonunda, verilen eğitimin iletişim ve empatik becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Irit (2000), suç işlemiş ve tutuklanmış anneler üzerinde “Anne-Çocuk Hayatı Gelişim Programı’nın yeniden suç işleme, ümit etme, empati, prososyal davranışların gelişimi ve anne-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın deneysel çalışmayla yapılan bölümünde, ön test ile son test puanları arasında farklılık gözlenmiştir. Deney grubunun Kontrol grubuna göre, ümit etme, empati, prososyal davranışların gelişimi ve anne-çocuk ilişki düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barraclough (2000), empati eğitiminin psikolojik danışmanların empatik olma düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Verilen empati eğitimi sonunda erkek psikolojik danışmanların empati becerilerinin bayan danışmanlarınkinden daha fazla arttığını tespit etmiştir.

Frera (1997), empati eğitiminin sosyal hizmet bölümü son sınıf öğrencileri üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Deney grubuna beş ay haftada iki saat empati eğitimi vermiş, kontrol grubunda hiçbir çalışma yapmamıştır. Araştırmanın sonucu, deney grubunun empati ölçeğinden aldığı skorlarda kontrol grubuna göre daha fazla bir artış olduğu bulunmuştur.

Holm (1997), hemşire okulunda 429 öğrenci ile yaptığı araştırmada empati eğitimi programının etkinliğini araştırmıştır. Çalışmada bir grup hemşire adayına empati eğitimi vermiş, diğer gruba ise empati eğitimi vermemiştir. Empati eğitimi sonunda grupları karşılaştırmış ve empati eğitimi alan hemşire adaylarının empati düzeylerinin, bu eğitimi almamış hemşire adaylarının empati düzeylerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Empati eğitiminin bireylerin empatik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Hatcher ve diğerleri (1994)'de yaptıkları bir çalışmada Rogerien metotlarla (Rogers'in arkadaşlık ilişkileri kolaylaştırma stilleri eğitimi programı kullanılmıştır) empatinin öğretilmesinin etkisini araştırmışlardır. Deneysel metotla yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre, empati eğitimi almış grup empati eğitimi almamış gruba göre daha yüksek puanlar almışlar. Sonuç olarak empatik eğitimin empati beceri üzerinde pozitif yönde etkisini olduğunu ifade etmişlerdir.

Kalliopuska ve Tutinen (1991) yaptıkları bir çalışmada, empati programları sonunda empatik gelişimin nasıl olduğunu incelemişlerdir. Bu çalışmada 62 ana sınıfı çocuğunu, verilen empatik eğitimden önce ve sonra gözlemişlerdir. Çalışmanın sonunda, okul öncesi dönemde empatinin artış gösterdiği ve empatinin sosyalleşmeyi artırdığını bulmuşlardır.

Payne, Weiss ve Kapp (1972), Model alma, didaktik ve yaşantısal tekniklerin empati eğitimi üzerinde etkisi araştırmışlardır. Araştırmada dört deney grubu oluşturulmuş her gruba farklı teknikler ile danışmanlara empati eğitimi verilmiştir. Verilen eğitimler sonunda, model alma ve didaktik tekniklerin yaşantısal tekniğe göre danışman eğitiminde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. 15. 2. Empati eğitimi ile Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar

Ünal (2003), empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara il merkezinde M.E.B’na bağlı iki ilköğretimin ana sınıfına devam eden çocukların annelerinden tesadüfi yolla seçilen 34 kişiden oluşmuştur. Bunların 17’si deney, 17’si ise kontrol grubuna atanmışlardır. Araştırmada Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” kullanılmıştır. Empati iletişim eğitimi 10 oturum ve haftada bir saat olarak verilmiştir. Araştırmanın sonunda, deney grubunda bulunan

annelere verilen empatik iletişim eğitiminden sonra son test uygulaması sonunda empati beceri puanlarında istatistiksel olarak manidar bir gelişme olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunun son test puanları sonucu bir artış gözlenmemiştir.

Özdağ (1999) yaptığı çalışmada, hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı, atılgan davranış, empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri üzerinde psikodramanın etkisini incelemiştir. 14 haftalık psikodrama uygulaması sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığını, empatik eğilim, benlik saygısı ve atılgan davranış düzeylerinde ise bir değişime rastlanmamıştır.

Dilekman (1999), grupla psikolojik danışmanın, öğretmen adaylarının empatik beceri ve demokratik tutum düzeyleri üzerinde etkisini araştırmış, grupla psikolojik danışma seanslarına katılan öğretmen adaylarının empatik beceri ve demokratik tutum düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı farklılığın olduğunu belirlemiştir.

Voltan Acar (1998) modelden öğrenme ve rol oynama tekniklerini kullanarak yapmış olduğu terapötik beceri eğitimi sonunda, bireylerin empatik beceri düzeylerinin beceri eğitimi vermeden önceki duruma oranla anlamlı düzeyde yükseldiğini ortaya çıkarmıştır.

Çam (1998) psikodramanın empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmasını hemşirelik yüksek okulu öğrencileri üzerinde 3 saatlik 20 seansta yapmıştır. Çalışma sonucunda, bu eğitimi katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin puan ortalamalarında eğitim almış grup lehine fark bulunmuştur. Ön test son test puanları arasında fark olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sardoğan (1998), Florida İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Modeli'nin üniversite öğrencilerinin kaygı, yalnızlık, atılganlık, kendini açma ve empatik beceri düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmasında, ön test son test kontrol gruplu model kullanmış, verilen eğitimin öğrencilerin kaygı, yalnızlık, kendini açma ve atılganlık düzeylerinde olumlu yönde bir değişime rastlanırken, empatik beceri düzeylerinde manidar bir değişime rastlanmamıştır.

Dökmen (1988)'de psikodramanın empatik beceri ve empatik eğilim üzerine isimli çalışmasını A.Ü.E.B.F. öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde yapmıştır. Deney grubu üzerinde yaptığı 14 haftalık eğitim çalışmasından sonra, deney grubunun

ön test son test puanlarına bakılmış ve son testte empatik beceri ölçeğinden aldıkları puanların arttığını gözlemlemiştir. Kontrol grubunun ön test son test puanları arasında bir fark olmamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre psikodrama eğitiminin empatik beceri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu, empatik eğilim üzerinde ise etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Sargın (1993), empati eğitiminin, rehber öğretmenlerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde ve RAM'da çalışan rehber öğretmenler oluşturmuştur. Tesadüfi örnekleme ile seçilen 11'i deney ve 11'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 22 rehber öğretmenle bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Her iki gruba ilgili ölçekler ön ve son test olarak uygulanmıştır. Empati eğitim programı 8 hafta sürdürülmüştür. Çalışmanın sonunda, empatik eğitimin, empatik beceri üzerinde etkili olduğu, empatik eğilim üzerinde ise etkili olmadığını görülmüştür.

Okvuran (1993), yaratıcı drama eğitiminin, empatik beceri ve empatik eğilim üzerindeki etkisini inceleyen araştırması sonucunda, yaratıcı drama eğitimi almanın deneklerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

Öz (1992), hemşirelerin empatik iletişim becerileri ve eğilimleri üzerinde empatik eğitimin etkisini incelediği çalışmasında, deney grubunda bulunan hemşirelerin empatik iletişim becerilerinde artış gözlenmiştir. Ancak deney grubunda bulunan hemşirelerin empatik eğilimlerinde bir farklılığa rastlanmamıştır.

Dökmen (1987) de yüz ifadesi konusunda verilen eğitimin, duygusal yüz ifadelerini teşhis etme becerisi üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Yüz ifadeleri konusunda eğitim alan grubun, bu eğitimi almayan gruba göre yüz ifadelerini teşhis etme becerisinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Empatik beceri açısından duygusal yüz ifadelerinin teşhisi oldukça önemsenmektedir.

2. 15. 3. Çocuklara verilen empati eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan bazı araştırmalar

Froeschle (2006), kasıtlı veya kasıtsız yangın çıkarma eğiliminde olan çocuklara yönelik çözüme dayalı empati eğitim grupları düzenlemiştir. Verilen eğitim, duygusal empati, aktif dinleme teknikleri, rol oynama, sosyal durumlara ilişkin davranmayı

öğrenme ve kendini başkasının yerine koyma çalışmalarından oluşmuştur. Çalışmanın sonunda, empatik eğitimin çocukların yangın çıkarma eğilimi üzerinde olumlu etki yaptığını ve empatik beceri kazandıklarını bulmuştur.

Otfinowski, (2000), empati eğitiminin akran kabulündeki etkisini ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde araştırmıştır. Öğrencilerden hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları öğrencilerin isimlerini yazmalarını istemiştir. Arkadaşları tarafından hoşlanılmayan öğrencilerin empatik beceri düzeylerini ölçmüş ve empati eğitimi verilmiştir. Empati eğitimi ve empatik tepki verme çalışmaları tamamlandıktan sonra ölçek son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, empati eğitimi sonrası çocukların empati beceri düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Empati becerisi artan çocukların arkadaşları tarafından kabul edildiği de gözlemlenmiştir.

Kalliopuska ve Ruokonen (1993), çocukların empati beceri düzeyleri üzerinde empati eğitimin etkisini araştırmışlardır. Empati eğitim programında müzikten yararlanmışlardır. Çalışma grubunu 32 okul öncesi çocuk oluşturmuştur. Araştırmayı deneysel yöntemle yapmışlar ve bir deney bir de kontrol grubu atamışlardır. Hazırlanan empati eğitim programı haftada bir saat olmak üzere 12 oturumda tamamlamışlardır. Çalışmada, daha çok çocukların duygu boyutu üzerinde durulmuş, bu içerikte şarkılar söylenmiş ve dinletilmiştir. Çalışmanın sonunda, ön test son test sonuçları deney grubunda bulunan çocukların empati becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalliopuska ve Titinen (1991) yaptıkları çalışmada, iki farklı empati eğitimi programının, çocukların empatik becerilerine ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma grubu, 62 ana sınıfı çocuğundan oluşmuştur. Bu araştırmada iki deney iki de kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci deney grubuna müzik, resim ve fiziksel egzersizi içeren eğitim programı uygulanmıştır. İkinci deney grubuna ise rol oynama ve hikâyelerden yararlanılarak bir eğitim programı uygulanmıştır. Her iki kontrol grubuna ise hiçbir şey uygulanmamıştır. Deney gruplarına her iki eğitim haftada iki saat, sekiz hafta devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda, her iki eğitim programının da empatik beceri üzerinde etkili olduğu fakat rol oynama ve hikâyelerden yararlanılarak yapılan eğitim programının diğer programa göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

2. 15. 4. Çocuklara verilen empati eğitimi ile ilgili Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar

Yılmaz-Yüksel (2003) yaptığı çalışmada, empati eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin empatik becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma grubu, Bursa’nın Nilüfer ilçesindeki Özel Çakır İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bir deney grubu ve bir kontrol grubuyla yürütülmüştür.

Empati eğitim programı haftada bir saat olmak üzere sekiz hafta uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan empati eğitim programının tamamlanmasından sonra, deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından uyarlanması yapılan “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Bu çalışma dışında Türkiye’de çocuklara empati eğitimi vererek empati becerilerini geliştirmeye dönük bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2. 15. 5. Empati eğitimi, zorbalık ve saldırganlık ile ilgili yurt dışında yapılan bazı araştırmalar

Robert ve Strayer’in (2004) okul çağı çocukların empati düzeyleri ile öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda, empati becerisi yüksek olan çocukların öfke, fiziksel ve sözel şiddet düzeylerinin düşük olduğu ve prososyal davranışları daha fazla yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Robert ve Strayer’in (2004), çocukların öfke, empati ve duygusal ifadelerinin anne-babanın duygusal ifadeleri, empati ve anne baba davranışları arasındaki ilişkisini incelediği araştırması sonucunda, anne babaların bu özellikleri ile çocukların bu özellikleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Warden ve Mackinnon (2003), prososyal çocuklar, zorbalar ve kurbanların sosyometrik konumları, empatileri ve sosyal sorunlarını çözme yöntemleri üzerinde geniş çaplı bir araştırma konulu çalışmalarında, 9–10 yaşları arasındaki 131 çocuktan oluşan çalışma grubundaki her çocuğu yeni geliştirilmiş ve deneysel olarak kanıtlanmış “Sosyal Davranış Test”ine tabi tutmuşlar. Bu test sonunda 21 prososyal, 23 zorba ve 14 kurban çocuk üzerinde bu çalışmayı yapmışlardır. Çalışma sonucu, prososyal çocukların

hem zorbalarla hem de kurbanlarla kıyaslandığında, daha çok empatik duyarlılığa sahip oldukları, sosyal problemler karşısında daha yapıcı çözümler sundukları, olumsuz davranışlarının sonuçları hakkında daha fazla duyarlılığa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Loudin, Loukas ve Robinson (2003), 19–25 yaş arası erkek ve kız üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ve empati ile saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubu, “Sağlık Eğitimi ve Eğitim Psikolojisi” bölümlerinde okuyan 300 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada ölçek olarak Davis’in (1993) “Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada, toplumsal kaygının üniversite öğrencileri arasındaki artan saldırganlığa neden olduğu, empatinin saldırganlığının ortaya çıkmasını azalttığını ya da hafiflettiğini, genç kızların ve yetişkin erkeklerinin akran karşı cinse oranla daha saldırgan eğilimli oldukları ve erkeklerin empati skorlarının kızların empati skorlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Strayer ve Roberts (2004), beş yaşındaki çocukların empati gelişimlerini, öfke ve saldırganlık ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın amacı, empati, öfke ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi anlayabilmenin, çocuklardaki saldırganlık düzeylerini anlama ve çözümlemede bulgular sunmaktır. Çalışma grubu beş yaşında 24 çocuktan oluşmuş ve bu grubun yarısı kız yarısı erkek olarak seçilmiştir. Çalışmada, kız çocuklarının erkek yaşıtlarına göre empati duyguları daha çok gelişmiştir. Erkek çocuklar ise kız yaşıtlarına göre öfkeli ve saldırgan oldukları, empati yetisi daha çok gelişmiş çocuğun daha az öfkeli, daha az saldırgan olduğu, daha az oyuncak kavgası yaptığı ve daha çok sosyal ilişkilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaukiainen ve diğerleri (1999), toplumsal zekâ, empati ve üç çeşit agresiflik arasındaki ilişki isimli çalışmalarını, üç farklı yaş grubundan (10, 12 ve 14) 274 kız ve 252 erkek toplam 526 Fin’li okul çocuğu üzerinde yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda, empati ile sosyal zekâ arasında ilişkinin oldukça yüksek olduğu ve empatinin üç tip agresiflik üzerinde ket vurucu, hafifletici ve yatıştırıcı etkisi olduğu görülmüştür.

Ohbuchi, Ohno ve Mukai (1993) de yaptıkları çalışmada empati ve saldırganlık arasında ilişkiyi incelemişler. Çalışmada deneklerin kendilerini açığa vurma tutumlarının empatik beceriye neden olduğunu varsaymışlar. Çalışmada kendini açığa vurup-vurmama, açığa vurmayı reddetme, korkulu görölme-görölmeme durumlarını incelemişler. Bu çalışmalarında sahte elektrik şoku kullanmışlar ve denek olarak kız

üniversite öğrencilerini katmışlar. Çalışmanın sonuçlarına göre kendini açığa vurma tutumu deneklerde empati kurmayı sağladığını ve saldırganlığı azaltmakta etkili olduğunu bulmuşlardır.

Pecokonis (1990) da yaptığı bir çalışmada saldırganlık ile empatik beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında saldırgan tanısı konulmuş 24 ergen kız üzerinde empati eğitimi programının etkisini araştırmıştır. Çalışmada yaptığı ön test son test sonucunda empati eğitimin etkisini istatistiksel olarak manidar bulmuştur. Empati eğitiminin özellikle duyuşsal empati puanları üzerinde yüksek düzeyde etkisi görülmüştür.

Feshbach (1989), 7–11 yaşları arasındaki çocukların empatik becerileri, prososyal davranışları, benlik sayısı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkileri, geliştirdiği bilişsel ve duyuşsal empati eğitimi programı ile incelemiştir. Geliştirdiği empati eğitimi programı, empatik becerileri, prososyal davranışları, benlik sayısını artırmış, saldırganlığı ise azaltmıştır (Walter ve Krystina, 1999).

2. 15. 6. Özsaygı ve empati ile ilgili yapılmış araştırmalar

Kandemir (2006) yaptığı çalışmada, ilköğretimde algılanan sınıf içi empatik atmosfer ile benlik algısı arasındaki etkileşimin akran zorbalığı ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin sınıfta hissettikleri, algıladıkları empatik atmosferin artması ile özsaygı düzeylerinin artmakta olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin benlik saygısı puanları arttıkça zorba davranışlarda azalma tespit edilmiştir.

Shirley ve Nes (2005), görme bozukluğu olan ve görme bozukluğu olmayan 152 ergenlik öncesi çocukta, benlik saygısı ve empatik becerileri arasındaki ilişki konulu çalışmalarında, görme engeli olan çocuklarla, görme engeli olmayan çocukların benlik saygıları ve empatik becerileri arasında bir farklılığa rastlamamışlardır.

Erol (2004), üstün yeteneklerde duygusal zeka ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonunda, üstün yeteneklilerde duygusal zeka ile özsaygı arasında olumlu bir ilişki olduğunu tesbit etmiştir. Özsaygı ile duygusal zekanın alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemesi sonucu, empati, farkında olma, duyguları yönetme, kendini motive etme ile özsaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Körükçü (2004), farklı empatik becerilere sahip (düşük, orta, yüksek) annelerin çocuklarını, özsaygı düzeyleri açısından incelemiştir. Araştırma grubuna Ankara’da devlet üniversitelerinin anaokullarına devam eden 115 çocuk ve anne dahil edilmiştir. Araştırmada bilgi formu ve “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın bulgusu, çocukların özsaygı düzeyleri ile annenin empatik beceri düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı şeklindedir.

Furnham ve Cheng (2000), yirmili yaşların başındaki normal gençlerde benlik saygısı, kişilik (dışadönüklük, nevrotiklik, psikotiklik, yalan) ve ebeveyn yetiştirme stillerinin(oteriter, yetkili, bilgikli) gençlerin mutluluklarını nasıl belirlediğini ölçmek için yaptıkları araştırmada, benlik saygısının gençlerin mutluluğunda en baskın ve en güçlü belirleyici faktör olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Bierer (2000), İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden evcil hayvanlara sahip olan çocuklarla, evcil hayvana sahip olmayan çocukların empati ve özsaygıları arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalarında, evcil hayvana sahip çocukların diğer çocuklara göre empati beceri ve özsaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur.

Eroğlu (1995) empatik eğilimi farklı olan annelerin çocuklarının uyum ve başarı düzeylerini incelediği araştırmasında, sekizinci sınıfa devam eden 401 öğrenci ile bu öğrencilerin annelerini çalışma sürecine dahil etmiştir. Verileri toplamak için, “Empatik Eğilim Ölçeği ve Hacettepe Kişilik Envanteri”ni kullanmıştır. Çalışmanın bulguları; empatik eğilim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının genel uyum, kişisel uyum ve sosyal uyum düzeylerinin, empatik eğilimleri düşük annelerin çocuklarının genel uyum, kişisel uyum ve sosyal uyum düzeylerinden yüksek çıktığı şeklindedir.

Watson, Bidermen ve Sawrie (1994) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin empati, özsaygı, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonunda, üniversite öğrencilerinin empatik becerileri ile özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, empatik becerinin artması özsaygı düzeyinin yükselmesi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Pecukonis (1990), duyuşsal ve bilişsel empati eğitimi programının empati üzerindeki etkilerini ve empati ile benlik gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, yaşları 14-17 arasında değişen orta sosyo-ekonomik düzeye sahip

saldırgan davranışları olan 24 kızın empatik eğitimi sonunda, empatik beceri ve benlik gelişimi arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğunu görmüştür.

Kawash ve kozeluk (1990), ilköğretim sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin aile karakteristiklerinin algılanması ve özsayıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma kapsamında 327 sekizinci sınıf öğrencisine “Coopersmith Özsayı Envanteri” uygulanmış ve elde edilen verilere göre, ilgili, şefkatli, açık iletişimli ve yüksek özsayılı ailede yetişen çocuğun özsayı düzeyinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Koestner ve arkadaşları (1990), 26 yıl süren boylamsal çalışmalarında, yetişkinlerin empatik ilgilerinin erken çocukluk döneminde ebeveyn davranışları ile ilişkisini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın verileri, çocuk 5 yaşında iken annelerinden, 31 yaşında iken kendilerinden Kişilik Ölçeği ve Konuyu Kavrama Testi kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda, yetişkinlikteki empatik ilgi ile çocukluk döneminde ebeveynlerin davranışları arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Feshbach (1989), 7–11 yaşları arasındaki çocukların empatik becerileri, prososyal davranışları, benlik sayısı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkileri, geliştirdiği bilişsel ve duyuşsal empati eğitimi programı ile incelemiştir. Geliştirdiği empati eğitimi programı, empatik becerileri, prososyal davranışları, benlik saygısını artırmıştır (Akt. Walter ve Krystina, 1999).

2. 16. Akran/Okul Zorbalığı İle İlgili Teorik Temeller Ve Kavramsal Çerçeve

2. 16. 1. Psikolojik yaklaşımlarda saldırganlık, zorbalık ve şiddet

Zorba davranış, tekrarlayıcılığı ve sürekliliği olan, zarar verici ve incitici sonuçlar içeren saldırganlık türüdür (Güvenir,2004; Pişkin, 2002). Saldırganlık ve saldırgan davranış türleri teorik temeller açısından ele alındığında, bir görüş saldırganlığın içgüdüsel ve dürtüsel bir başka görüşte sosyal kaynaklı ve öğrenilmiş bir davranış olduğu konusunda yargıda bulunmaktadırlar (Köknel, 1988).

Saldırganlığın nedenlerini açıklayan en eski görüş, saldırganlığın insanların biyolojik yapısında var olan bir özellik olduğu ileri sürülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2004). Biyolojik görüş ile psikanalitik görüş arasında, saldırganlığın organizmanın

doğuştanlığına ve bedenselliğine bağlanması bakımından bir paralellik vardır (Akbaba, 2004).

Psikanalitik görüşe göre ölüm içgüdüsünün en önemli türevi saldırganlık güdüsüdür (Akbaba, 2004). Freud'a göre insan; olumsuz eğilimli, saldırganlık ve cinsellik dürtüleri davranışları üzerinde etkili olan, yıkıcı, tahrip edici bir varlıktır. Freud, her insanın içinde güçlü, kendi kendini yıkıcı içtepilerin bulunduğunu savunmuş ve bazen de dışadönük olarak etkileşebilen bu içtepilere ölüm arzuları adını vermiştir (Dönmez, 2003).

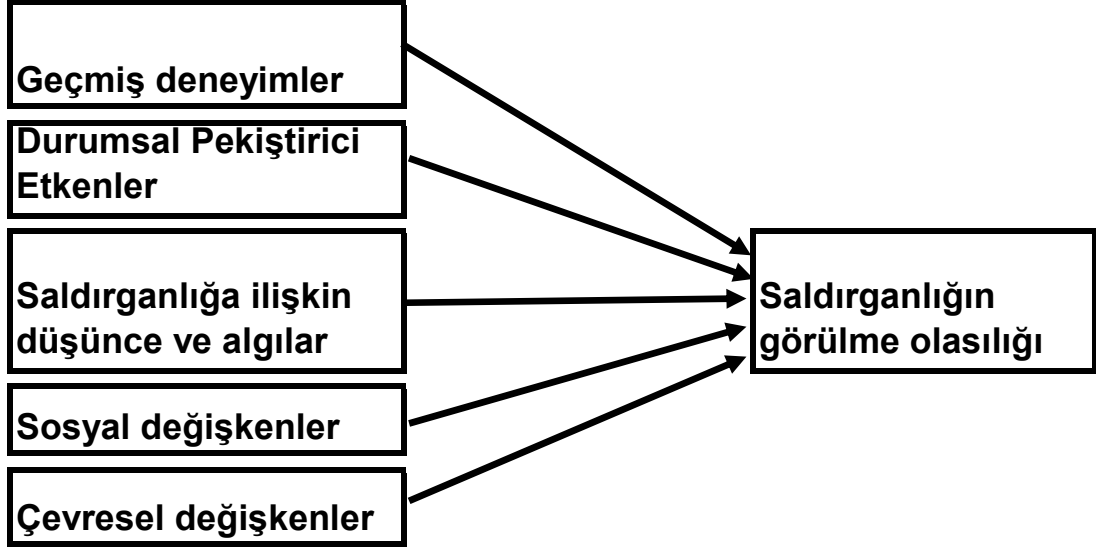
Freud, saldırganlığın yararlı olduğunu ve belki de gerekli bir işlevi yerine getirdiğini öne sürmüştür. Eğer insanlar saldırgan davranışta bulunmazlarsa, saldırgan enerji birikir ve kendine bir çıkış arar. Bu durum bir şekilde davranışa yansımazsa, sonuçta ruhsal rahatsızlık şeklinde kendini gösterir (Kağıtçıbaşı, 2004).

Saldırganlığı açıklayan bir diğer görüş de engellenme (zorlanma) saldırganlık kuramıdır. Bu görüşe göre birey, bir amaca ulaşmak için hareket halindeyken engellendiğinde engeli ortadan kaldırmaya yönelik saldırgan davranışlarda bulunur (Akbaba, 2004). Engellenmenin, genellikle saldırganlığı uyarmakla birlikte, saldırganlığa neden olmadığı koşullar da vardır (Kağıtçıbaşı, 2004).

Hümanist yaklaşımlar, insan doğasının iyiye yönelik olduğunu belirtirler. İnsanın saldırgan davranışta bulunmasının nedenini, içinde yaşadığı toplumun etkisinden kaynaklandığını ileri sürmektedirler (Özbay, 2004). Bu görüş, saldırganlığı azaltmada empatik beceriyi önemli bulmaktadır. Saldırganlık ve öfkenin panzehiri empatik beceri ve özgeci davranıştır. Özgeci davranış acıma duygusundan kaynaklanmaktadır (Akbaba, 2004; 1994).

Saldırganlığı açıklayan en son tutarlı görüş, sosyal öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre diğer davranışlarımız gibi saldırganlıkta gözlem yoluyla, taklit ve model alınarak öğrenilen bir davranıştır (Akbaba, 2004; 2006). Sosyal öğrenme modeli, saldırganlıkla ilgili diğer görüşlere göre, saldırganlığın ortadan kaldırılması konusunda daha iyimserdir. Saldırganlık öğrenilmiş bir davranış şeklidir ve onun yerine başka bir davranış şeklini koymak mümkündür (Kağıtçıbaşı, 2004).

Şekil 1: Saldırganlıkta Sosyal Öğrenme Modeli



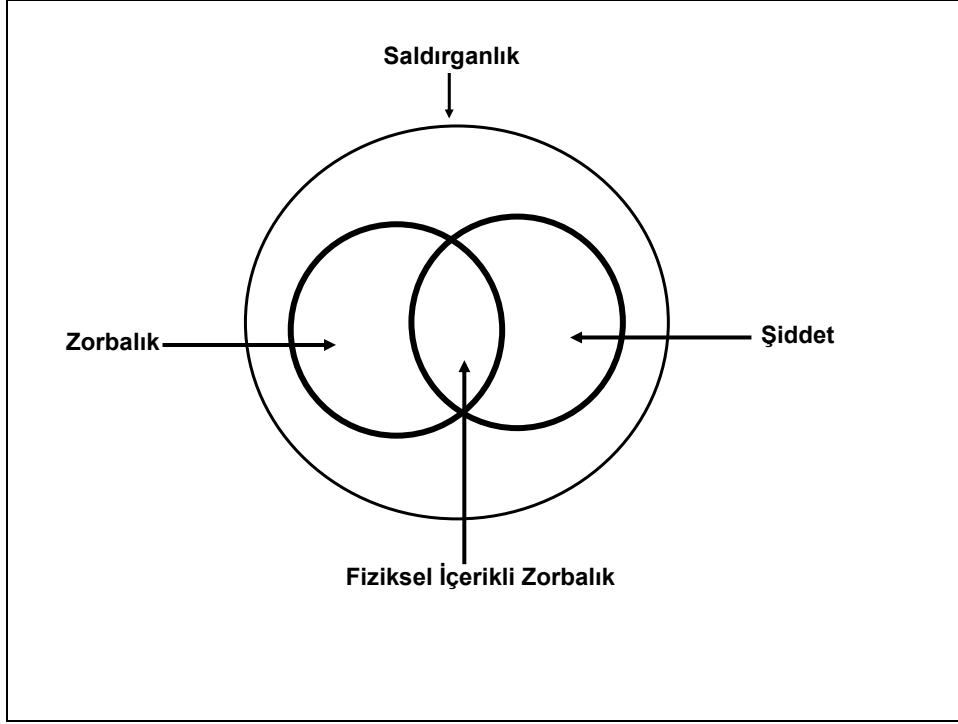
Kaynak: Kağıtçıbaşı, 2004.

2. 16. 2. Okul/akran zorbalığının saldırganlık ve şiddetle ilişkisi

Saldırganlık; öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranıştır (Bulduk, 2003). Şiddet, düşmanlık ve öfke duygularının, kişilere veya nesnelere yönelik fiili, yıkıcı ve fiziksel zor yoluyla dile getirilmesidir (Bulduk,2003). Zorba davranış ise tekrarlayıcı ve sürekliliği olan, zarar verici ve incitici sonuçlar içeren sadırganlık türüdür (Güvenir,2004; Pişkin, 2002).

Okul/akran zorbalığı, saldırgan davranışın bir alt sınıfı olmakla birlikte diğer anti sosyal davranışlardan, sıradan davranışlardan, şaka yollu takılma, boğuşma ve okul bahçesi kavgalarından çok farklıdır (Baldry ve Farrington, 2000). Bu fark, zorbalığın süreklilik göstermesinden ve olaylara karışan çocuklar arasındaki fiziksel yapı, kuvvet ve güç dengesizliğinden kaynaklanır. Zorbalık yapan çocuk, sadece daha yapılı ve güçlü olduğu için değil, ayrıca diğer çocukların kendilerini koruma amacıyla onun yanında yer almaları nedeniyle de kendilerini daha güçlü olarak algılarlar (Kandemir, 2006).

Şekil 2: Okul/Akran Zorbalığının Saldırganlık ve Şiddetle İlişki



Kaynak: Pişkin, 2002.

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi şiddet ve zorbalık saldırganlık davranışının alt boyutudur. Ayrıca zorbalık fiziksel boyutta ortaya çıkınca, (vurma, itme, vb.) bu şiddet olarak kabul edilmektedir (Pişkin,2002). Ancak zorbalık davranışı, sözel ve duygusal zorbalık olarak fiziksel olmayan boyutlarda da ortaya çıkmaktadır (Koç, 2006).

Okul/akran zorbalığı, saldırgan davranışın bir alt sınıfı olmakla birlikte diğer anti sosyal davranışlardan, sıradan davranışlardan, şaka yollu takılma, boğuşma ve okul bahçesi kavgalarından çok farklıdır (Baldry ve Farrington, 2000). Bu fark, zorbalığın süreklilik göstermesinden ve olaylara karışan çocuklar arasındaki fiziksel yapı, kuvvet ve güç dengesizliğinden kaynaklanır. Zorbalık yapan çocuk, sadece daha yapılı ve güçlü olduğu için değil, ayrıca diğer çocukların kendilerini koruma amacıyla onun yanında yer almaları nedeniyle de kendilerini daha güçlü olarak algırlar (Kandemir, 2006).

Olweus (2003) konuyla ilgili olarak agresif davranışlardan, zorbalığı ayırt etmek için üç kriter kullanmıştır:

1. Zorbalık, fiziksel veya duygusal incitmeye neden olduğu için agresif davranışlara benzer; ancak diğer saldırganlık türleri dürtüseldir. Ama zorbalıkta, zorba kişi bu davranışı yaparken eğlenmeyi, zevk almayı ve kazanç sağlamayı amaçlamaktadır.

2. Zorbalık sürekli bir eylem olarak düşünülür. Bir şeyin bir veya iki kez olması zorbalık değildir.

3. Zorbalık yapan çocuk, kendini daha güçlü olarak algılar veya düşünür. En azından zorbalığa maruz kalan kişi çok etkili bir misilleme yapmak için bir durumun içinde olmaz.

Rigby (2003)'e göre zorbalık, dengesiz güç kullanımı ve güçlüünün sürekli olarak saldırmasıdır. Güçleri eşit olan insanların veya güçsüz bir kişinin güçlü insanla çatışması zorbalık değildir. Güçleri eşit olan insanların birbirlerini tehdit etmesi veya birlerine saldırmaları ile zorba davranışlar birbirinden oldukça farklıdır.

Şiddet eylemleri de saldırganlığın bir alt boyutudur. Şiddetin zorbalıkla benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Zorbalığın fiziksel boyutu (vurma, tekme atma v.s.) şiddet olarak ifade edilebilir. Fakat zorbalığın sözel ve duygusal boyutu (ad takma, nanik yapma, iftira v.s.) şiddetten oldukça farklıdır. Ayrıca iki eşit ya da benzer güce sahip olan bireylerin kavga etmesi, daha az güçlü olanın güçlü bir bireye vurması, tekme atması zorbalık değil, daha çok şiddettir (Olweus, 1999a; Pişkin, 2002; Koç, 2006).

Herhangi bir davranışın zorbalık olarak tanımlanması için karşı tarafa zarar vermek üzere ortaya çıkması, süreklilik göstermesi, kendini koruma amacı olmaması gibi özellikler taşıması gerekir (Koç, 2006). Dolayısıyla ilk defa karşılaşılan bir bireyle tartışmak, fiziksel olarak hareket yapmak, sözel olarak bağırarak ya da herhangi bir zarar verme durumu zorbalık olarak ele alınmamaktadır. Çünkü süreklilik gösteren bir saldırgan davranış değildir (Kağıtçıbaşı, 2004). Normal akran çatışmaları ile akran zorbalığı arasındaki farklılıklar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2: Akran Zorbalığının Normal Akran Çatışması İle Farkları

Normal Akran Çatışması	Akran Zorbalığı
Eşit güçler; arkadaşlık var.	Güçte dengesizlik; arkadaşlık yok.
Arada sırada olur.	Tekrarlayıcı olumsuz hareketler vardır.
Ciddi değil.	Ciddidir (ruhsal ve fiziksel zarara yol açar).
Güç ve dikkat arayışı yok.	Güç ve kontrol arayışı var.
Belli bir kazanç arayışı yok.	Güç kazanmayı ya da belli bir eşyayı, parayı almayı deneme var.
Pişmanlık ve sorumluluk alma vardır.	Pişmanlık ve sorumluluk alma yok
Problemi çözmek için çaba sarf edilir.	Problemi çözmek için çaba sarf edilmez.
Eşit duygusal tepki.	Sadece mağdura yoğun olumsuz duygusal tepki.

(Kaynak:Güvenir, 2004)

2. 16. 3. Akran/okul zorbalığı ile ilgili kavramsal çerçeve

Saldırgan davranışın bir alt sınıfı olarak kabul gören okul/akran zorbalığı çeşitli kültürlerde farklı olarak tanımlansa da evrensel bir kavram olarak kabul görmektedir. Akran zorbalığı daha çok çocukluk döneminde ve ergenliğin ilk dönemlerinde ele alınmaktadır. Okul zorbalığı (school bullying), yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak daha güçlü olan öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz olan çocukları sürekli olarak hırpalaması, eziyet etmesi ve rahatsız etmesidir (Olweus, 1993). Zorba öğrenciler, sözel ve sözel olmayan eylemleriyle diğer öğrencileri korkutmakta, alay etmekte, sahip olmaları gereken özgür öğrenme haklarını ellerinden almakta, eşyalarına zarar vermekte, kendilerini ifade etmelerini engellemekte, dolayısıyla çocukların kendilerini okulda güvensiz hissetmelerine ve sıkça devamsızlık yapmalarına sebep olmaktadır.

Zorba davranışlara yönelik ilk tanımlamayı İsveçli araştırmacı Heinemann “möbning” olarak isimlendirmiş ve bir bireye yönelik birden başlayıp birden biten bir grup şiddeti olarak tanımlamıştır (Dölek, 2001). Fakat bu alanda en uzun süreli çalışmalar Dan Olweus tarafından 1970’li yıllardan itibaren İskandinav ülkelerinde başlatılmıştır. Olweus, yaptığı araştırmalarla akran zorbalığını, akranlar arasında gözlenen, kışkırtma unsurunun olmadığı, fiziksel ya da psikolojik açıdan güç eşitsizliği olan akranlardan kuvvetli olanın, karşı bireye isteyerek ve kasıtlı olarak uyguladığı şiddet olarak tanımlamıştır (Olweus, 1994a, 1994b).

Olweus (1991, 1994a ve 1994b) çalışmalarında akran zorbalığını iki boyutta ele almıştır. Bunlar doğrudan ve dolaylı olarak yapılan saldırganlıklardır (Akt: Gültekin, 2003). Doğrudan saldırılar, fiziksel ve sözel olarak uygulanan hakaret ve küçük düşürmeler, naniklerdir. Dolaylı saldırılar ise kurbanın sosyal konumuna, ait olma duygusuna zarar verme yoluyla gerçekleşmektedir (Gültekin, 2003).

Olweus'un fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık boyutuna Mynard ve Joseph (2000) bir dördüncü boyut olarak kişisel eşyalara saldırıyı eklemişlerdir. Kişisel eşyalara saldırı boyutu, kurbanın eşyalarına zarar verilmesi, çalınması, izinsiz alınması gibi zorbalık durumlarını içermektedir.

Bir başka araştırmada akran/okul zorbalığı, kurbanın ırksal kökenine, içinde yaşadığı kültürel özelliklere, kişiliğine saldırı olarak ele alınmaktadır. Kurbanın kültürü ve etnik kökeni zorbalığa maruz kalmasına “grup akran zorbalığı” olarak, kurbanın kişilik özellikleri zorbalığa maruz kalıyorsa da “kişisel akran zorbalığı” olarak adlandırılmaktadır (Verkuynen ve Thijs, 1999).

Elliot (1997) zorba davranışları; fiziksel (vurma, tekmeleme, yumruklama v.s.), sözel (isim takma, dedikodu yayma v.s.), duygusal (duygusal baskı, kabul etmeme, dışlama v.s.) ve tehdit etme (para isteme, eşyasını alma, ödevini alma v.s.) olarak sınıflamaktadır.

Rigby (1997), zorbalığı, kötülük isteği olan ve kötülük isteği olmayan diye iki boyutta ele almaktadır. Kötülük isteği olan zorbalık; kötü niyetli, gücü ile karşdakine bilinçli olarak zarar veren, zorbanın keyif alması olarak tanımlamaktadır. Kötülük isteği olmayan zorbalık; kötü niyet taşımayan, kurbanın zarar gördüğünü düşünmeyen, Başkalarına uyarak eğlenme amacıyla yapılan zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Fakat bu zorbalıkda kurban açısından diğeri kadar zararlıdır.

Eğitim-öğretim etkinliklerini olumsuz etkileyen akran/okul zorbalığı, çocuklar üzerindeki psikolojik ve sosyolojik etkileriyle sadece okul yıllarıyla sınırlı kalmayıp yaşamın sonraki dönemlerinde de devam etmektedir. Bu durumun zorbaların, kurbanların, zorbalığa tanık olanların ve hem zorba hem de kurban olan çocukların da gelişimini olumsuz biçimde etkilediği pek çok çalışmada ortaya konmuştur (Olweus, 1993; Banks, 1997; Olweus, 2003). Akran veya okul zorbalığı Finlandiya’da %11,5 ve İrlanda’da % 49,8 oranında ilköğretim okullarını etkileyen ciddi bir problemdir (Dake ve diğ. 2003).

Zorbalığa ilişkin olarak Türkiye’de yapılan araştırma sayısı ise oldukça sınırlıdır. Fakat bu Türkiye’de çocuklar arasındaki zorba davranışların az olduğu anlamına gelmemektedir. Özellikle batı kültüründe 1970’li yıllardan beri araştırılan akran/okul zorbalığı Türkiye’de 1998 yılından beri ele alınmakta ve bu konudaki çalışmalar hem sayı olarak hem de önlemeye dönüklük açısından sınırlı kalmaktadır. Ülkemizde İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda 206 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin % 40 oranında fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel anlamda tacize uğradıkları bulunmuştur (Kapçı, 2004). Karaman-Kepenekçi ve Çinkır (2003) tarafından zorbalığın liselerde ne ölçüde olduğuna ilişkin yapılan araştırmada sözel zorbalığın % 44, fiziksel zorbalığın % 30, duygusal zorbalığın %18 ve cinsel zorbalığın % 9 olduğu ortaya konulmuştur. Bu oranlar, zorbalık davranışının Türkiye’de de çok fazla olduğunu ve sorunun ciddi olduğunu göstermektedir.

2. 16. 4. Zorbalık türleri

Zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, zorbalığın çeşitli biçimlerde ele alındığını görmekteyiz. Çeşitli araştırmalarda zorbalık; doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki boyutta; fiziksel, sözel, duygusal ve tehdit etme olmak üzere dört boyutta; fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık olarak üç boyutta; kötülük isteği olan ve kötülük isteği olmayan diye iki boyutta ele alındığını görmekteyiz. Fiziksel (dövme, çelme takma vb) ve sözel zorbalıkta (alay etme, ad takma vb.) bireyler direkt olarak saldırıya maruz kalırken, ilişkisel zorbalık yani duygusal zorbalık (oyunlara almama, hakkında söylentiler çıkarma vb) daha çok bireyleri dolaylı bir şekilde etkiler (Eisenberg ve Aalsma 2005; Baldry, 2003; Hunter ve Boyle, 2002; Banks, 1997; Smith ve Diğ. 2002; Trautman, 2003; Rigby, (1997); Eliot,(1997); Olweus, 1994a). Bu sınıflamaya ek olarak Eliot (1992) cinsel zorbalık kavramını getirmiştir. Okullarda yaşanan zorbalığı ortaya çıkaran nedenler arasındaki içsel ilişkilerden kaynaklı olarak çeşitli biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Cinsel zorbalık, fiziksel veya sözel olarak cinsel tacizin yapıldığı zorbalık türüdür. Okul/akran zorbalık türleri ile ilgili çeşitli kaynaklardan alınan tablolar;

Tablo 3: Zorbalık türlerinin sınıflandırılması

	Bedensel/Fiziksel Başkasının bedenine ya da malına zarar verme		Duygusal Başkasının kendilik değerine zarar verme		Sosyal Başkasının gruba kabulüne zarar verme	
Şiddet Düzeyi	Sözel	Davranışsal	Sözel	Davranışsal	Sözel	Davranışsal
1	Alay etme, fiziksel üstünlüğü vurgulama	Tehdit edici mimikler yapma, eşyalarının yerini ve şeklini değiştirme, itme başkalarına ait eşyaları alma	Aşağılayıcı sözler, eşya ya da giysilerle alay etme, birini pis veya mikropulu olduğunu söyleme	Aşağılayıcı bakışlar, burnunu sıkma ya da benzeri aşağılayıcı davranışlar	Dedikodu, söylenti çıkarma ve yayma, herkesin ortasında eşya, giysi vb. alay etme	Dolaylı olarak grup dışında kalmasını sağlama
2	Fiziksel anlamda tehdit etme, hedefteki öğrenciyi suçlama	Eşyalara zarar verme, çalma, kavga başlatma, yaralama, düşmeye neden olma	Ailesini aşağılama, telefonla rahatsız etme, zekâsı ya da bedensel kabiliyeti ile alay etme	Ödevleri değiştirme, ödevlerini bozma, kişisel eşyaları ve giysileri bozma	İrk ya da cinsiyetini aşağılama, dedikodu ve söylentileri artırma, diğer ilişkilerini görmezden gelme	Başkasının aptal görünmesini sağlama, gruptan dışlama
3	Sürekli veya artan şekilde tehdit etme, haraç kesme, sessiz kalmasını sağlamak için tehdit etme	Eşyalara zarar verme ciddi yangın çıkarma, ısırma, kabadayılık, tekrarlayıcı tehditkâr mimikler ve davranışlar, silahlı saldırı	Telefonla korkutma, herkesin ortasında küçük düşürme	Dışlama, kişisel eşyalara ve giysilere zarar verme	Gruptan tamamen dışlama ile tehdit etme	Herkesin aşağılanmasını sağlama, gruptan tamamen dışlama

Tablo 3. Zorbalık türlerini şiddet derecesine göre ayrılması (Hazelden/Johnson Enstitüsü'nün, Akran Zorbalığına Hayır Programı'ndan Akt. Güvenir, 2004).

Tablo 4: Zorbalık türlerinin sınıflandırılması

Kategoriler	Biçimler
Sözel zorbalık	Sürekli olarak kızdırma, isim takma, alay etme, dedikodu yayma
Fiziksel zorbalık	İtme, çimdik atma, yumruklama, tekme atma ve silah kullanma
Duygusal (dolaylı) zorbalık	Dışlama, utandırma ya da alay konusu etme
Başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı	Birisinin cebindeki para, şeker ya da değerli bir şeyleri vermeye zorlama
Saklama zorbalığı	Elbise, kitap, oyuncak ve para gibi değerli şeylerin kaybolması
İrkçi zorbalık	Bireyin etnik kökeni, elbisesi, beden yapısı, şivesi ile alay etme, ırkçı duvar yazıları yazma ya da harekette bulunma
Davranış zorbalığı	Yumruk gösterme, yüz ekşitme, fiziksel rahatsızlığını göstermek için iki parmağını ağzına sokma, bazen birisine kötü bakmak için iki parmağını havaya kaldırmak
Bozucu zorbalık	Sınıftaki çalışmaların ve ev ödevlerinin üzerini karalamak ya da oynanan bir oyunu bozmak
Cinsel zorbalık	İstenmeyen fiziksel temas (cinsel tacizde bulunmak) ya da küfür niteliğindeki ifadeler ve hareketlerde bulunmak

Kaynak: European Community European Social Fund (2001)'dan uyarlanarak alınmıştır (Akt: Koç, 2006).

Tablo 5: Zorbalık biçimlerinin sınıflandırılması

Kategoriler	Doğrudan	Dolaylı
Fiziksel	Vurma İtme Tükürme Taş atma	Bir başka kişinin bir kişiyi dövmesini sağlamak
Sözel	İsim takma Tehdit Sözlü hakaretler	Bir başka kişiyi birisine hakaret etmesi için ikna etme Kötü dedikodular yapma
Sözel olmayan	Tehdit edici ve küçültücü el hareketleri veya yüz mimikleri	Eşyalarını saklama, bir grup veya etkinlikten bilerek dışlama

Kaynak: Rigby, K. (1997). Bullying in Schools. What to do About It. Melbourne: Acer (Akt: Dölek, 2001).

2. 16. 5. Zorba davranışlarda bulunan kişilerin özellikleri

Tablo 6: Zorba Öğrencilerin Kişilik Özellikleri

Madde	Özellikler
01	Çoğunlukla fiziksel olarak güçlü ve saldırgandırlar
02	Kolaylıkla şiddete başvururlar
03	Kendilerine güvensiz ve zayıf iletişim becerilerine sahiptirler
04	Evde az zaman geçirirler ve aile içi olumlu etkileşimleri düşüktür
05	Kendilerine güvenleri vardır, alaycı ve dalgacıdırlar
06	Başları otorite ile derde düştüğünde kurtulmayı bilirler
07	Özellikle erkek zorbalar, kendi toplumsal beklentilerine uygun buldukları baskın ve güçlü erkeklere kolayca uyum sağlarlar ve akranlarınca da kabul gören maço imajı taşırlar
08	Nadiren endişeli olmalarına karşın, genelde kaygı düzeyleri düşüktür
09	Kendilerini sert, başarılı ve becerikli görürler. Güce dayalı benlik algısına sahiptirler
10	Kendilerine güven düzeyleri yüksek, dışa dönük ve rahattırlar. Okulda almış oldukları notlara göre kendilerini daha akıllı bulurlar
11	Başa çıkma becerileri yüksektir, bağımsız hareket edebilirler
12	Sıklıkla yalana başvururlar ve ahlaki değerler açısından olgunlaşmamışlardır
13	Etkileme arzusuna sahip oldukları için genellikle bozucu ve ayırıcıdırlar
14	Umursamazdırlar ve dikkat çekme istekleri baskındır
15	Sorumluluğu kabul etmedikleri gibi, empatik anlayıştan yoksundurlar
16	Kurbanın cezayı hak ettiğine inanırlar
17	Genellikle güç ve kontrol sahibi olmak isterler
18	Yetişkinleri dinlemedikleri gibi, okulda ve evde kurallara uymazlar
19	Kendi çıkarları için diğer öğrencileri kullanırlar
20	Kurban olarak, kendilerinden küçük, kaygı düzeyi yüksek, arkadaşı olmayan ve diğer çocuklardan farklı çocukları seçerler
21	Başkalarına acı çektirmekten hoşlanırlar ve toplumsal olarak da atak olarak tanımlanırlar

(Akt: Koç, 2006).

Literatür taraması yapıldığında, zorbacı davranışlar gösteren kişilerin sosyal zekâ düzeyi düşük, başkalarının zihinsel ve duygusal durumlarını anlamayan ve zorbacı davranış gösteren kişiler olduğu ve bu kişilerde empati ve sempati duyma eksikliği söz konusu olabilmektedir (Kandemir, 2006). Zorbalık gösteren çocuklar ve kurbanları okulda mutsuz olan, okuldaki performansı kötü olan, kederli öğrencilerdir. Akademik başarıları düşüktür. Akran ilişkileri zayıftır, çok az sayıda arkadaşları vardır ve okuldaki popülerlikleri düşük durumdadır (Ahmed ve Braithwaite, 2004).

Zorba çocukların üstü kapalı sözleri anlama ve yorumlama bakımından sosyal bilgi aktarımında eksiklikler olduğu ve onların agresif olmayan çocuklara oranla durup dururken düşmanca tavırlar sergileme eğilimlerine sahip oldukları bulunmuştur (Crick ve Dodge, 1994). Ayrıca zorbaların, saldırgan ve agresif olmayan çocuklara kıyasla pozitif sonuçları algılayıp negatifleri göz ardı ederek daha olumlu tepkiler verdiğini, zorbaların, kurbanlara ve destekçilerine oranla üstün zekâ becerilerine sahip oldukları ve zorba çocukların başkalarının inanç, duygu ve arzu gibi durumlarını anlayıp bir avantaja dönüştürdüklerini de düşünülmektedir. Fakat zorbaların prososyal çocuklardan eksiklikleri ve onları ayıran en önemli faktör, kendi davranışlarının başkaları üzerinde ne gibi duygusal sonuçlar doğurabileceğini anlama kabiliyeti, paylaşma duygusu ve başkaları ile empati kurmaktır (Sutton, Smith, Swettenham, 1999; Arsenio ve Lemerise, 2001; Warden ve Mackinnon, 2003).

Zorbaların, problemleri çözerken agresif metotlar ürettikleri ve bunların kurbanlarının da bu sorunlar karşısında pasif çözüm önerileri getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca zorbaların, davranışlarının doğurduğu sonuçlardan memnun oldukları ve duygularını gizlemekten yoksun oldukları belirlenmiştir. (Warden ve Mackinnon, 2003).

Zorba öğrenciler, bir çetenin elemanı ya da lideri olduklarında çok güçlü, yönlendirici, karizmatik olabilirlerken, yalnız kaldıklarında kişiler arası becerileri zayıf, silik olmaktadır. Zorba öğrenciler, güçleri ve saldırgan tutumlarıyla akranlarını baskı altına alırken, buna paralel olarak etkili liderlik becerilerine sahip değildirler. Zorba öğrenciler, zorba eylemlerde bulunmaktan zevk alan, yaptığı davranışların seyredilmesinden hoşnut olan, akranlarının acı çekmelerinden mutlu olan, okul ortamında güçlü ve hareketli olmaktan gurur duyan, kendi grubu içinde kabul gören, diğer öğrencilere saygı duymadan ve empati kurma becerileri düşük olan bireylerdir (Olweus, 1993; Olweus, 1995; Besag, 1995; Banks, 1997; Koç, 2006).

Zorbalar, başkalarının düşündüklerini, hissettiklerini, eylemlerini anlamakta güçlük çeken, yaşama ve sosyal çevreye karşı farkındalık düzeyleri düşük olan, sosyal zekâ ve beceri düzeyi düşük bireylerdir. Zorbaların, empatik beceri ve iletişimlerinin diğer kişilere göre daha az olduğu bulunmuştur (Dautenhahn ve Woods, 2003; Bridge, 2003; Baldry ve Farrington, 2000). Zorba bireylerin, zorbacı, kurban ve bu sınıflamaya girmeyen öğrencilere göre sosyal kabul seviyelerinin daha az olduğu

ortaya çıkmıştır (Andreou, 2000). Yıldırımın yapmış olduğu bir araştırmada zorbalar, kavgacı ve rahatsız edici olarak bulunmuştur. İşbirliği ile ilgili kişilik özelliğinden de en düşük puanı zorbalar almıştır (Yıldırım, 2001).

Zorbalar, agresiflikten zevk alan, kaygı taşımayan, çatışmaları çözmek için şiddete başvuran, akademik olarak iyi olmayan ve fiziksel olarak güçlü erkeklerdir. Başka çalışmalar zorbaların anksiyete, depresyon, kişisel olarak güvensiz ve düşük özsaygıya sahip olduklarını göstermektedir (Dake ve diğ., 2003). Hem zorbalık yapan hem de kurban olan öğrenciler ise kavgacı ve etrafı rahatsız eden kişiler olarak bulunmuştur (Yıldırım, 2001).

2. 16. 6. Zorbalığın etkileri

Yapılan araştırmalarda, okul yıllarında zorbaca eylemlerde bulunan öğrencilerin yetişkinlikte de yasal olarak suç sayılan eylemlere karıştıkları bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada, 6. ve 9. Sınıf öğrencileri arasında zorba olduğu saptananların % 60'ının 24 yaşına gelene kadar en az bir kez, % 35-40'ının ise en az üç kez bir suçtan dolayı mahkemelik olduğu saptanmıştır (Pişkin, 2002). Ortaokulda zorba olarak belirlenen öğrencilerin yaklaşık %60 kadarı 23 yaşına gelene dek en az bir kez suç işlemiş durumdadır. %35 - %40 kadarı ise, üç ya da dört suçtan ceza almış durumdadır. Sekiz yaşında zorba olan birisinin otuz yaşına geldiğinde bir ceza alma olasılığı yüksektir. (Bridge, 2003).

Araştırmalara göre, zorbalık davranışı gösteren çocuklar çeşitli psikolojik hastalıkların riski altındadır. Bunlar içinde en yaygın problem de depresyondur (Dake ve diğ. 2003). Avustralya’ da ortalama 10 yaş grubu 353 ilköğretim öğrenci arasında yapılan bir araştırmada akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin zorbalığa maruz kalmayan öğrencilere göre daha fazla klinik depresyon belirtisi gösterdiği tespit edilmiştir. İngiltere ve Finlandiya ilköğretim okullarında yapılan araştırmalar da bu sonuçlarla aynıdır. Bu etkinin yanı sıra, zorbalığa maruz kalan öğrencilerde kaygı, kızgınlık, güvensizlik, uykusuzluk, günlük yaşam faaliyetlerinden zevk almama, karamsarlık gibi olumsuzluklar, zorbalığa maruz kalmayan öğrencilere göre daha fazla yaşanmaktadır (Kandemir, 2006). Ayrıca Finlandiya ve Avustralya’da yapılan bir çalışmada zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, zorbalığa maruz kalmayan öğrencilere göre daha fazla intihar düşüncesi taşıdıkları saptanmıştır (Rigby, 2003).

Zorbalığa uğrayan çocuklar, zorbacı eylemlere okulda uğradıklarında okulu sevmeme, okulda zorbalığın meydana geldiği yerlere gitmekten kaçınma (bazı öğrenciler zorbacı davranışlardan dolayı okul tuvaletlerini kullanamadıklarını belirtirler) ve hatta okuldan kaçma gibi tepkiler verebilmektedirler. Öğrencilerin % 90'ı zorbalıkla karşılaşan kişinin sosyal, duygusal ve akademik sorunlar yaşadığını düşündüklerini belirtirler (Akt: Kandemir, 2006). Okul, zorbaların aksine kurbanlar için güvensizliğin hüküm sürdüğü, korku duyulan ve mutsuz olunan bir mekândır. ABD' de yapılan bir araştırmada öğrencilerin yaklaşık % 7'sinin ayda en az bir kez zorba öğrenciler yüzünden okula gitmeyip evde kalmayı tercih ettikleri bulunmuştur (Banks, 1997).

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin, kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları yaşadıkları; zorbalığın, okula gitmek istememe, bazı kronik hastalıkların ortaya çıkma ve hatta intihara kalkışma sebebi olabileceği ileri sürülmektedir. Bu tür davranışlara maruz kalmanın etkisiyle öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı, başarılarının düştüğü, özsaygılarının olumsuz biçimde etkilendiği ile ilgili bulgular vardır (Akt: Pişkin, 2002). Okul yıllarında zorbaca eylemleri alışkanlık haline getiren öğrencilerin bu özellikleri, yetişkinlik yaşamlarını nasıl olumsuz bir biçimde etkiliyorsa, benzeri bir biçimde kurban öğrencilerin okul yıllarında yaşadıkları zorbalığın sonucu geliştirdikleri depresyon ve düşük özsaygı da bu öğrencilerin yetişkinlik yıllarını olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir (Olweus, 2003).

Zorbalığın akademik performans üzerindeki etkisi fazla irdelenmemiş olmasına karşın okuldan kaçmanın, okulla ilgili etkinliklerden kaçınmanın ve kendini okulun tamamında ya da belli bölgelerinde güvensiz hissetmenin öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir (Kandemir, 2006). Nitekim bu görüşü destekleyen bazı araştırma bulguları vardır. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin % 90'ının, okul notlarında bir düşüş yaşadıklarını ifade ettikleri kaydedilmiştir. Ayrıca başka bir araştırmada, erkek kurbanların notlarının, kurban olmayan öğrencilerin notlarından daha düşük olduğu bulunmuştur (Hazler ve diğ. 1992).

2. 17. Benlik Saygısı (Özsaygı) İle İlgili Kavramsal Çerçeve

2. 17. 1. Benlik kavramı

Literatürde kişilik sözcüğü, Latince maske anlamına gelen "persona" sözcüğünden türetilmiştir (Arseven, 12001). Kişilik, bireyin kendine özgü (characteristic) ve diğer bireylerden ayırıcı (distinctive) davranışların bütünü olarak tanımlanır (Köknel, 1985). Bireyin kişiliğini oluşturan davranışlar bütünü, birtakım katmanlardan oluşur (Marsh ve Yeung, 1998). Kişiliğin temel özelliklerini veren "Ben" ya da "Benlik" denilen katman, son yıllarda ruh bilimcilerin en çok çalıştıkları alanlardan biri durumuna gelmiştir. Benlik ve kişilik arasında, gelişme ve yapı bakımından kesin sınır çizmek çok zordur. Benlik ve kişilik iç içe olmakla birlikte, benlik kişilikten farklı özellikler taşımaktadır. İnsan, kişiliğinin karakter ve mizaç gibi kimi özelliklerinin bir bölümünden ya da bütününden haberdar olmayabilir. Kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından değerlendirilen yanlarını bilmez, tanımaz (Kandemir, 2006). Benlik, insanın kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, insanın kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Yani benlik, insanın özellikleri, amaç ve beklentileri, yetenek ve olanakları, değer yargıları ve inançlarından oluşan, durağan olmayan, her an değişen bir yapıdır (Köknel, 1985). Bireyin kişiliğinin yanında sergilediği davranışların üzerinde düşünmesi de benlik kavramının şekillenmesinde rol oynar.

Yörükoğlu'na göre benlik kavramı, bireyin kendini nasıl algıladığıdır. Birey kimi alanda kendini yüceltirken, kimi alanda küçültebilir. Ayrıca bireyin kendini değerlendirmesi ile başkalarının onu değerlendirmesinde farklılıklar olabilir. Bu fark çok az olabileceği gibi çok fazla da olabilir. Bu fark büyükse bireyde uyumsuzluk ve sorunlar çıkabilir. Her bireyin ulaşmak istediği bir ideal benlik kavramı vardır. İdeal benliğe ulaşmak bireyi mutlu eder. İdeal benliğin gerçek dışı olduğu durumlarda birey, bunalıma girer (Yörükoğlu, 2004).

Benlik bir taraftan bilişsel süreçleri kapsarken (self-concept) diğer taraftan değerlendirici boyutu ile kişinin kendisi hakkındaki afektif çıkarımlar (self-esteem) yapmasını sağlayan yerdir. Benlik, bireyin kendi içinde kendini gözlemleyen, yargılama süreçlerini işleten, değerlendirici ve davranışa yönlendirici bir güçtür (Coopersmith, 1967; Ersanlı, 1996). Ayrıca benliğin, bireyin zeka, başarı, yetenek gibi bir takım kişilik

özelliklerini gözlemleyen ve süreçlendiren bir yanı da vardır. Bireyin kendi kişiliğini algılayış biçiminin bir ifadesi olan "benlik", kişiliğin gelişim sürecinde oluşan bir kişilik boyutu olarak ele alınmaktadır. Başka bir açıdan benlik, gelişim sürecinde tüm bunları entegre bir yapı olarak bütünleştirici bir özellik taşır ve psikososyal olarak yapılandırılır (Can, 1990). Benlik kavramı psikososyal gelişimin sonlarına doğru kristalize olmasına rağmen, yaşam boyu gelişimin içerisinde değişikliklere uğradığı da kabul edilmektedir (Ackerman ve Rolfhus, 1999; Marsh ve Roche, 1996;). Bireyin benlik gelişimi tüm yaşamı süresince gelişir. Fakat ergenlik ve yetişkinliğin ilk döneminde son derece dinamik bir gelişim gösterir.

Bireyler, farklı düzeylerde benlik farkındalığına, kişi olarak kendileri hakkında farklı fikirlere ve bunun sonucunda kendi kişiliği olarak yorumladığı olguyu ifade etmede farklı yollara sahiptirler. Benlik, bireyin kişiliği yoluyla pek çok farklı şekilde yansıyabilir. Bu, birinin atılganlığı diğerinin utangaçlığı ya da bir başkasının çok konuşması, diğerinin sessiz güveni olabilir. Her birimiz "ben böyle bir kişiyim" tarafından yapılandırılmış belli bir benlik imgesine sahibizdir (Onur, 1995). Benlik, "ben neyim?", "ben ne yapabilirim?", "değer yargılarım nedir?", "hayattan ne bekliyorum?", isteklerim ve arzularım nelerdir?" sorularına verdiği cevapların bir anlatımıdır. İlk iki soruya verilen cevaplar gerçek benliği, diğer sorulara verilen cevaplar ise arzu edilen- ulaşmak istenen ideal benliği ifade etmektedir. O halde benliği, bireyin değişik alanlardaki nitelikleri hakkında olumlu ya da olumsuz yönde geliştirdiği kendine özgü yargılar olarak tanımlamak mümkündür (Ersanlı, 1996).

Benlik, sosyal etkileşimler sonucunda oluşan ve sosyal bir konumda yer alan sosyal üründür. Benlik, bireyin benlik algısını yansıttığından bilişsel ve içgörüseldir. Sosyal bilişim ve güdüyü içerecek şekilde etkileşimseldir (Kağıtçıbaşı, 2000).

Benlik, daha geniş bir çerçeve olan karşılaştırmalı kişiler arası ilişkiler çerçevesinde gelişen toplumsal bir olgu olarak görüldüğünde en iyi şekilde anlaşılabilir. Yani, bireyin benlik duygusu yalnızca ideal olarak olmak istediği yapıyla değil aynı zamanda diğer insanlarla etkileşiminde kendi benliğini nasıl gördüğüyle de beslenmektedir. Birey, toplumsal bir dünya içinde yaşadığından, benliğin toplumsal bir ürün olması şaşırtıcı değildir (Alicke ve diğ., 1997).

Peterson (1973), kişinin olumlu bir benlik tasarımı geliştirebilmesi ve kendini kabul edebilmesi için, onun başkaları tarafından kabul edilmesi ve bazı alanlarda

başarılı olması gerektiği görüşündedir. Birey kendini, benlik kavramına tutarlı olarak davranışını algıladığında, yeterlilik, güven ve değerli olma duygularını yaşar. Tanımadığı ve normalden farklı olarak davrandığını algılıyorsa tehdit, yetersizlik, güvensizlik ve değersizlik duygularını yaşar.

Birey, çevresinde olan kimselerin kendisi ile olan ilişkileri sonucunda, kendi benliğini betimleyici bazı fikir ve görüşlerde edinmeye başlar. Sosyal beklentilerin ve başkalarının, özellikle anne-baba, öğretmenler ve arkadaşların ve ya bizim için önemli olan kimselerin bizi değerlendiriş tarzlarının, bireyin kendisi tarafından benliğimizin işlemi ve değerler sistemimizi saptar. Bunlar da davranışlarımızı, çevredeki olay ve insanları algılayışımızı ve sonuçta başarımızı etkiler. Böylece benlik algılandığı gibi kişiyi davranışa iten bir etmen olarak, tüm güdülenme problemlerini çözen bir güce sahip olur. Rogers (1979)'e göre; algılanan benlik, kişinin yaşantılarının ürünü olduğu kadar yaşantılarının da bir yaratıcısı haline gelmektedir.

Gerçek yaşantıları, benlik tasarımlarına uygun olmayan kişilerde bazı kaygılar ve huzursuzluklar belirir: “Çalışmam lazım ama bir türlü derse oturmak istemiyorum”, “iyi bir evlat gibi anne-babamı sevmem ve onlara saygı duymam gerek ama bir türlü yapamıyorum”, “işime ve derslerime muntazam bir şekilde devam etmeliyim ama bir bardak bira içince bütün iradem elden gidiyor”. Tüm bunlar gerçek ve ideal benlik arasındaki tutarsızlık ve dengeyi belirten durumlardır. Genel anlamda benliğe ilişkin olumlu ve olumsuzluk atıfları da bunlar üzerinde gerçekleştirilir. Benlik sunumunda, tutarlılığın ruh sağlığı açısından önemli olduğu kabul edilmektedir (Kılıççı, 2000; Maccoby, 1980). Birey benlik kavramı doğrultusunda davrandığında, kendini güvenlik ve yeterli hisseder. Davranışları, kendilerini değerlendirmelerinden, kendilerine verdikleri rolden farklı olduğundan ve bireyler istediklerinin dışında davranmaya zorlandıklarında rahatsız olurlar, kendilerine olan güvenleri zedelenir. Başkalarına karşı benlik kavramına uygun ve tutarlı bir şekilde davranma eğilimindedir (Arıca&Kulaksızoğlu, 1999; Kulaksızoğlu, 1998)

Benlik kavramı, hem psikolojik hem de bedensel özellikleri içerir. Bireyin fiziksel görünümüne ilişkin tanımlama ve değerlendirme biçimi, psikolojik boyutuna ilişkin tanımlama ve değerlendirme biçiminden erken oluşmaktadır. Çünkü psikolojik benlik, düşüncelerin, duyguların ve duyumların üzerine kurulmaktadır. Birey, bu alanları tanımamla ve değerlendirme düzeyine geldiğinde her iki benlik kavramı

bütünleşir ve birey, kendini bir bütün olarak algılar (Bee, 1981). Literatürde benlik ile ilgili yapılan tanımlamalar;

Benlik, bireyin kendi içinde kendini gözlemleyen, yargılama süreçlerini işleten, değerlendirici ve davranışa yönlendirici bir güçtür (Ersanlı, 1996).

Benlik, bireyin kendisi, fiziki ve sosyal çevresi ile etkileşimleri sonucu sahip olduğu, kendine ait duygu, değer ve kavramlar sistemidir (Tan, 1970).

Offer ve arkadaşlarına göre benlik, bireyin kendine ilişkin tüm algıları, duyguları ve düşünceleridir (Akt. Erol, 2004).

Benlik, kişiliğin en önemli kavramı olup, bireyin “Ben”i ile ilgili algılarının örgütlenmiş biçimidir (Rogers, 1979).

Jung’a göre benlik, kişiliğin bütünlüğü ve odak noktasıdır (Akt. Ersanlı, 1996).

Horney’e göre benlik, bireyin ilgi ve enerjisinin kaynağı, istek ve karar verme yetisidir (Akt. Ersanlı, 1996).

Benlik, bireyin kendini tanımlaya değerlendiren, yargılayan, davranışlarını düzene koyan bir güçtür (Can, 1990).

2. 17. 2. Özsaygı (Benlik Saygısı)

Özsaygı en genel anlamıyla bireyin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli biri olarak algılama derecesi, kişinin bireysel olarak kendisini değerlendirmesi olarak tanımlanır (Brooks, 2004; Kandemir, 2006). Bireyin kendine ilişkin algıladığı yeterlilik ve değerlilik duygusu öz saygısının temelini oluşturur. Bu duygular sonucu oluşturduğu özsaygı, bireyin hem kendisine hem de dış dünyaya olan bakış açısının ve davranışlarının önemli bir belirleyicisidir. Bu nedenle kişinin özsaygı düzeyinin düşük ya da yüksek olması yaşamını doğrudan etkilemektedir (Koç ve Gün, 2006; Kandemir, 2006). Eğer birey sahip olduğu yetenek ve özellikleri olduğu gibi kabul edip, kendisiyle barış içinde yaşamını sürdürüyorsa, sosyal ve okul yaşamına uyum sürecinde de başarılı olacaktır. Bu nedenle düşük özsaygıya sahip çocuklar, okula uyum sağlamada ve örgün eğitim sürecinde başarısız olmaktadır (Sivribaşkara, 2003; Koç ve Gün, 2006).

Benlik saygısı, benlik kavramının, benlik imgesinin beğenilip beğenilmemesidir. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramından doğan beğeni durumudur (Yörükoğlu, 2004).

Benlik saygısı, bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farka ilişkin duygularını gösterir. Benlik saygısı insanların birey olarak, değerleri konusunda ulaştıkları kanıdır. Yüksek benlik saygısına sahip birey kendisine gerçekçi hedefler koyabilen ve bunları gerçekleştirebilen bir birey olarak kabul edilir. Düşük benlik saygısına sahip kişi kapasitesinin daha altında başarılar hedefleme eğiliminde olur (Yavuzer, 2001).

Erikson'a göre, çocukluğun ilk dönemlerinde öz saygının ortaya çıkmasını sağlayan içsel aynılık ve süreklilik duygusunun, ergenlik döneminde başkaları tarafından yapılan değerlendirmenin ayrılık ve sürekliliği ile uyuşması sonucunda benlik duygusu gelişir. Erikson, bebeklik özsevisinin ileriki dönemlerde olgun bir benlik saygısına dönüşmesi için ergenin, çocuklukta öğrendiklerini uygulayabilme ve dolayısıyla sürekli bir toplumsal anlam kazanma olanağına sahip olmasının gerektiğini de vurgulamıştır (Erol, 2004; Çuhadaroglu, 1986).

Özsaygı, bir bireyin kendini özgün bir kişi olarak değerli, karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilecek kadar yeterli hissetmesidir (Koç ve Gün, 2006).

Alfred Adler'a göre özsaygı, aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçişi temsil eder. Organ eksikliğinin, reddedilmişliğin, engellenmişliğin, doğum sırasının ve çocuğun aile içindeki durumunun da benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (Weinner, 1985).

Sullivan'a göre öz saygı, kişiler arası ilişkilerin geliştirdiği kültür sonucunda kişilik gelişimindeki iki temel grup gereksiniminden biri olan korunma gereksinimlerinin gerçekleştirilmesiyle gelişir. Bireylerle ilişkide güçsüz oluşa karşı bir kurtulma hissinin sonucu olarak benlik saygısı, bireyin kişiler arası ilişkilerinde eksiklik duymamasını sağlar (Sullivan, 1953).

Otto Rank, özsaygının büyüme sürecindeki birleşme-ayrılma ve benzerlik-farklılık kutuplaşmalarıyla ilişkili olduğu görüşündedir. Birey, başka bireylerle birleştiğinde onlara benzediğini fark eder. Rank, bu birliktelikle diğer bireyde kendi yansımaları görmesi ile bireyin benlik saygısının ortaya çıktığını savunur (Weinner, 1985).

Özsaygıyı çok yönlü ele alan psikososyal kuramcılar ise, temel kabullenme, duruma bağlı kabullenme, gerçek ve ideal öz uyumu ve kendini değerlendirme olmak üzere dört ana tema üzerinde durmuşlardır. Bu kuramlara göre birey kendisiyle ilgili

değerlendirmeleri güçlendirmeye, bireysel doyum, değerlilik ve işe yararlılık duygularının desteklenmesine ihtiyaç duyar (Erol, 2004). Yüksek öz saygıya sahip olanların düşük öz saygıya sahip olanlara göre bu gereksinimler açısından daha doyurulmuş oldukları kabul edilir. Öz saygı gereksinimi bireyin diğer insanlardan aldığı değerlendirmelerle de ilgilidir. Bireyin olumlu geri bildirimler alması, sevildiğini, yaptığı işlere değer verildiğini bilmesi öz saygı gereksinimine doyum sağlar (Jones, 1973).

Özsaygı, kişinin kendisini değerlendirmesi ve kendisinden memnun olup olmaması sonucu oluşan öznel bir olgudur. Olumlu ya da olumsuz olabilir, yani statik değildir. Koşullara, konuma, gelişmelere göre değişebilir. Kişinin yüksek ya da düşük özsaygı düzeyine sahip olması olaylar karşısındaki duygularını ve davranışlarını farklı yönlerde etkiler (Sivribaşkara, 2003).

Özsaygı, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği (ideal benlik) arasındaki fark, bireyin özsaygı düzeyidir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir. Bireyin, kendini nasıl gördüğü yani hali hazırdaki benlik imgesi ile ulaşmayı arzuladığı ideal benliği arasında bir farkın olması doğaldır ve bu fark normal bir olgu olarak kabul edilmektedir (Pişkin, 2001).

Bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri benlik saygısıyla ilişkisi, kendini değerlendirme ve öz değerden oluşur. Kendini değerlendirme, kişinin kendisinin sosyal önemini göz alarak yaptığı bilinçli bir yargılamadır. Özdeğer ise bireyin kendini sosyal duruma göre değerlendirmeden olduğu gibi hissetmesinin verdiği duygudur. Kendini değerlendirme özsaygının dışsal yönünü, özdeğer de içsel yönünü oluşturur (Harter, Whitesell ve Junkin, 1998).

Chrzanowski (1981) öz saygının en geniş anlamıyla bireyin yeti ve güçlerinin iyi değerlendirilmesine dayanan, kendisiyle ilgili olumlu imgesi olduğu görüşündedir. Özsaygının yapısında, kişisel onur, hüner ve kişinin özünün kabullenmesi vardır. Özsaygının bazı yönleri zeka, görünüm, beden yapısı gibi bireyin doğal özelliklerinin üzerinde gelişir. Çevresel faktörler, aile, toplum, kültür, yaşam deneyimleri bu yapılanmada rol oynar. Öz saygı bireyin yaşamı boyunca devam eder ve çevresindeki

bazı değişikliklerden, bazı insanlarla ilişkilerinden, bireyin iş veya özel yaşamından etkilenebilir (Akt: Çuhadaroğlu, 1986).

Eisnitz (1974), özsaygının benlik imgelerinin baskın olan iyi yönlerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu, kişinin kendine bakış açısı veya bakmayı istediği şekil açısından değerlendirildiğinde, özsaygı, benlik oluşumunun temelini oluşturmaktadır.

Kişinin kendini yeterli biri olarak değerlendirmesi olumlu bir kişilik özelliği sayılmaktadır. Özsaygısı yüksek olan kişiler, kendilerini saygıya ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak algılama eğilimindedirler (Dönmez, 1985). Özsaygı düzeyi düşük olan bireyler ise kendilerini çevrelerine karşı olumlu olarak göstermekte ve yeterli bir kişi olduğunu kanıtlama ihtiyacı duymaktadırlar. Reddedilmekten korktukları için insanlarla ilişki kurmaktan kaçınırlar, kendi içlerine çekilirler. Öğrencilerin akademik başarıları ya da yeteneklerine dayanarak oluşturdıkları, kendileri hakkındaki spesifik hüküm ve fikirler, onların benlik duygularının tümüne katkıda bulunmaktadır (Skaalvik ve Hagtvet, 1990).

Bireyin, belli bir alana ilişkin özsaygı düzeyinin düşük olması, onun genel özsaygı düzeyini pek fazla etkilemeyebilir. Çünkü her bireyin sahip olduğu yüzlerce hatta binlerce özellik vardır ve her birimiz her gün bir o kadar farklı durumla karşı karşıya kalırız. Başarısız olduğumuz ve özsaygı düzeyimizin düşük olduğu durumlardan kaçmamız mümkün olduğu için bu durumun üzerimizde yarattığı olumsuz etkiyi bir biçimde telafi etmemiz olasıdır. Ancak başarısız olduğumuz ve kendimizi yetersiz algıladığımız bir durum ile sık sık karşı karşıya kalıyorsak ve kendimizi kötü hissettiğimiz bu durum ve olaylardan kaçmamız bir şekilde olanaklı değilse, nihayet bu duruma ilişkin spesifik özsaygımız bizim genel özsaygı düzeyimizi olumsuz biçimde etkileyebilir (Pişkin, 2001).

Mağden ve Aksoy'a (1993) göre özsaygı düzeyi yüksek olan bireyler genelde, kendilerine güvenen, başarıma isteği olan, iyimser, zorluklardan yılmayan, yeni düşünce ve deneyimlere açık ve araştırmacı, insan ilişkilerinde rahat ve sevecen, sorumluluk yüklenen ve atılımcı bir kişilik özelliğine sahiptirler (Akt: Sivribaşkara, 2003).

Coopersmith (1967) özsaygısı düşük bireylerin özelliklerini şöyle ifade etmiştir: Bu kişilerin kendine güvenleri yoktur, değişik düşünceler ileri sürmekten, kendilerini sergilemekten kaygı duyar ve kaçınırlar. Kendilerini sergilemek ve dikkat çekecek

şeyler yapmak istemezler. Sosyal gruplarda dinlemeyi, katılmaya tercih ederler. Çevreleriyle çok fazla ilgilenmezler, sosyal ilişkileri sınırlıdır.

Stanford ve Donovan'a (1999) göre, gerçekte iki tür özsaygı vardır: Genel ve özel özsaygı. Genel özsaygı, algıladığımız benliğimizi bir bütün olarak ne kadar sevdiğimizin ve onayladığımızın bir ölçüsüdür. Özel özsaygı ise, kendimizin belli bir parçasını ne kadar sevdiğimizin ve onayladığımızın bir ölçüsüdür (Akt. Sivribaşkara, 2003).

2. 17. 3. Özsaygının gelişimi

Çocuğun özsaygı düzeyinin gelişmesinde, hayatının ilk yıllarından itibaren sevilme, korunma, benimsenme ve kendine uygun olan işlerde başarılı olabilme gibi temel ihtiyaçlarının uygun ölçüde karşılanmasının büyük önemi vardır (Baymur, 1994). Bireyin, benlik kavramına ilişkin duygularını yansıtan özsaygı bu doğrultuda gelişmektedir. Bireyin benlik kavramı gerçekçi ve olumlu ise ideal benlik ile de zıtlık içinde değilse, kişiden yüksek özsaygıya sahip olması beklenmektedir (Sezer, 2001).

İnsanların büyük ölçüde önemli gördükleri kişilerin yargıları ya da değerlendirmelerinden etkilendikleri görülür. Sosyal etkileşimde insanlar sadece başkalarının görüşleriyle kendini algılama eğiliminde değildirler, aynı zamanda bu görüşleri içselleştirmeleri ve onları değerlendirmeleri de mümkündür. Zamanla etkileşim süresi boyunca başkalarının kendileriyle ilgili görüşlerinden çıkardıkları işaretler ve yaptıkları gözlemler yoluyla aşamalı olarak, kendilerine karşı duyguları ve tavırları şekillenebilmektedir (Sivribaşkara, 2003).

Coopersmith'in (1967) çalışmalarının odak noktasını da özsaygının oluşumu meydana getirir. Ona göre özsaygı, kimlik değerlendirmesini, savunma mekanizmasını ve bu olguların değişik görünümelerini içeren karmaşık bir kavramdır. Özsaygı, kişinin tavır ve davranışlarını belirleyen, kendi hakkındaki değerlendirmeleridir. Coopersmith bu çalışmalarını iki grupta toplamıştır:

- a) Kişinin kendisini algılaması ve kendisini tanıması olan öznel tutum,
- b) Kişinin özsaygısını dışa yansıtan davranışsal tutum.

Kendini değerli, saygın hisseden yüksek özsaygıyı ve kendini değersiz hisseden, fakat kişiliği tehdit eden bu hissi kabul edemediği için savunma yöntemlerine başvuran,

savunmacı özsaygıyı irdelemiştir. Özsaygının gelişimi için üç temel koşul olduğunu ileri sürmektedir:

- a) Tamamen ya da kısmen ailenin çocuğu kabulü,
- b) Açıkça tanımlanmış kurallar,
- c) Sınırları tanımlanmış bireysel faaliyetlere saygı ve hoşgörü ile muamele

(Kandemir, 2006).

Özsaygının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantısını algılayış biçimine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Yaşantıların algılanış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Özellikle kendisine yakın olan kişilerin tutumu onun için çok önemlidir. Bu konuda onu hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan türlü yaşantılar sonucu birey, kendine değer verme duygusunu geliştirmektedir (Geçtan 1988). Sağlıklı aile ilişkileri, bireyin kişisel ve sosyal uyum düzeyi ile benlik kavramının gelişiminde olumlu bir etkiye sahiptir.

Yine çevremizdeki insanlar tarafından genellikle önemli bulunan bir alanda başarısız oluyorsak ve bu başarısızlığımız süreklilik arz ediyorsa, bu durumda da bu alana ilişkin özsaygı düzeyimiz, genel özsaygı düzeyimizi etkileme gücüne sahiptir. Belki de bu nedenledir ki, okuldaki derslerinden kaçamadığı için başarısız olan pek çok öğrenci, bu başarısızlıklarını kolayca genelleyebilmekte ve kendini genelde başarısız olarak algılayabilmektedir. Kuşkusuz bu durumda olan öğrenciler, sadece kendilerini belli derslerde değil hemen hemen her alanda başarısız hissetmekte ve genel özsaygı düzeylerinin düşük olmasını engelleyememektedirler (Pişkin, 2001).

Özsaygı gelişimi, aile, okul, başarı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-baba tutumları, kaçınıcı çocuk olunduğu, kardeş ilişkileri, anne-babanın sağ ya da ölü olması ve arkadaş ilişkileri gibi faktörlerden etkilenmektedir (Alicke ve diğ.,1997; Arıcak ve Kulaksızoğlu,1999; Can, 1986; Dodgson ve Wood, 1998; Ersanlı, 1996; Hacker ve diğ., 2000; Lent ve diğ., 1997; Marsh ve yeung, 1997; Marsh ve yeung, 1998; Pişkin, 2001; Sezer, 2001; Sivribaşkara, 2003; Torucu, 1990; Watkins ve Dong, 1997).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma gerçek deneysel desene uygun (true experimental design) olarak hazırlanmış ve ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır (Karasar, 1994).

3. 1. Araştırma Deseni

Bu araştırma gerçek deneysel desene uygun olarak hazırlanmıştır. Deneysel desenler, en az bir bağımsız değişkenin manipüle edildiği, kontrol düzenekli ve bağımlı değişkeni açıklamaya yönelik bir yapıyı tarif edebilmelidir (Kerlinger, 1986). Gerçek deneysel desenler, davranış araştırmalarında kullanılan en ideal modeldir. Ön test-son test kontrol gruplu model, son test kontrol gruplu model ve Solomon dört gruplu model gerçek deneme modelleridir (Karasar, 1994). Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu model özelliğindedir.

Gerçek deneysel desende, deneklerin deneysel koşullara yansız (seçkisiz) bir şekilde atanması söz konusudur (Büyüköztürk, 2001). Yansız atamada, herhangi bir evrenden yansız (seçkisiz) yolla iki ayrı örneklem oluşturulduğunda, sonuçları etkileyebilecek özellik ya da özelliklere sahip olma yönünden, her iki grupta da aynı dağılım olacağı için, grupların başlangıç düzeyindeki farklılıklar önlenmektedir (Hovardaoğlu, 1994).

Gerçek deneysel desenlerin, uygulama etkisini doğru şekilde açıklamak için iç ve dış geçerlik durumlarının gözetilmesi gerekir (Arık,1998; Karasar, 1994; Bulduk, 2003; Kerlinger, 1986). Araştırmada dış geçerliği yüksek tutmak amacıyla;

1. Ön test ölçümü ile uygulamaların başlaması arasında bir süre bırakılmasına (on beş gün) dikkat edilmiştir. Yaklaşık aynı süre, deneysel çalışmanın bitimi ile son test arasında da uygulanmıştır. Ölçüm tepki etkileşimi, gerçek deneysel için kontrol edilmesi güç bir faktör olarak tanımlanır (Bulduk,2003). Bu durum, deneysel çalışmaların kabul edilebilirlik sınırları içerisinde en uygun şekilde yapılandırılmaya çalışılmıştır.

2. Çalışmaya katılan üyelere, uygulama süreci ve araştırmanın denenceleri hakkında bilgi verilmemiştir. Kontrol grubuna alınan bireylere de çalışma içeriği ve kontrol grubu kavramı hakkında bilgi verilmeden, grup halinde kısa görüşme

yapılmıştır. Bu çerçevede araştırmaya ilişkin özel bir eğilim geliştirmeleri engellenerek, “Hawtorne Etkisi” azaltılmaya çalışılmıştır.

3. Kırk beş günlük takip çalışması yürütülmüştür.

4. Ön test ve son test karşılaştırmalı deneysel kontrol uygulanmıştır.

İç geçerlik değişkenler arasında bir ilişki ortaya çıkmışsa, bu ilişkinin sadece bağımsız değişkenin etkisinden veya sadece hipotezimizde belirttiğimiz iki değişken arasındaki ilişkiden dolayı ortaya çıktığını ifade eder (Arık,1998). İç geçerliği yüksek tutmak amacıyla;

1. Deney öncesi ve sonrası, uygulama ve kontrol grubuna aynı ölçekler uygulanmıştır.

2. İç geçerliğe yönelik etkisi nedeniyle de ölçme araçlarının uygulanması ile uygulamaya başlama arasında belli bir süre bırakılmıştır.

3. Deney süresi, çalışmaya alınan katılımcıların sorunlarını yaşadıkları süre ile oranlandığında, büyük bir olgunlaşma etkisi doğuracak düzeyde olmamıştır.

4. Ölçme sonuçları hakkında katılımcılara bilgi verilmeyerek, merkeze yönelme etkisinin giderilmesi amaçlanmıştır.

5. Deneysel düşmeler göz önünde bulundurularak, oryantasyon süresi zorba öğrencilerin grupla çalışma dirençleri gözetilerek kurgulanmıştır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlemler

Gruplar	Öntest*	İşlem	Sontest*
Deney Grubu N= 9	Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği - Çocuk Formu, Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulandı	10 hafta boyunca 60 dakika süreli empati eğitimi programı uygulandı	Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği - Çocuk Formu, Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulandı
Kontrol Grubu N= 9	Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği - Çocuk Formu, Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulandı	10 hafta boyunca 30 dakika süreli Trabzonspor’da yaşanan güncel sorunlar hakkında paylaşımda bulunuldu	Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği - Çocuk Formu, Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulandı

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunun belirlenmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada zorbalık puanlarına bağlı olarak ön tarama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ön taramanın yapıldığı öğrenci grubu, 2006–2007 eğitim ve öğretim yılının birinci yarıyılında Trabzon il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören, rastgele yöntemlerle seçilen (özel ilköğretim okulları araştırma dışı tutulmuştur) toplam 504 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8: Ön taramayla İlgili Tanımlayıcı Bilgiler

DEĞİŞKEN		f	%	DEĞİŞKEN		f	%
Sınıf	4. sınıf	250	49,6	Anne-Baba Birliktemi Yaşıyor	Evet	482	95,6
	5. sınıf	254	50,4		Hayır	22	4,4
	Toplam	504	100		Toplam	504	100
Cinsiyet	Kız	239	47,4	İkamet Yeriniz	Köy	47	9,4
	Erkek	265	52,6		İlçe	23	4,6
	Toplam	504	100		Şehir	434	86
Anne Sağ mı?	Evet	490	97,2		Toplam	504	100
	Hayır	14	2,8	Kalınan Yer	Aile	492	97,6
	Toplam	504	100		Yurt	4	,8
Baba Sağ mı?	Evet	482	95,8		Akraba	8	1,6
	Hayır	22	4,2		Toplam	504	100
	Toplam	504	100	Sosyo-Ekonomik Düzey	Yüksek	161	31,9
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	79	15,7		Orta	318	63,1
	Ortaokul	86	17		Düşük	25	5
	Lise	151	30		Toplam	504	100
	Üniversite	188	37,3	Başarı durumu	Çok Olumlu	129	25,6
	Toplam	504	100		Oldukça Olumlu	286	56,7
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	129	25,6		Orta Olumlu	73	14,5
	Ortaokul	101	20		Oldukça Olumsuz	8	1,6
	Lise	156	31		Çok Olumsuz	8	1,6
	Üniversite	118	23,4		Toplam	504	100
	Toplam	504	100	Babanın Mesleği	İşsiz	14	2,8
Annenin Mesleği	Ev Hanımı	369	73,2		Serbest	272	54
	İşçi	45	9,1		İşçi	40	8

	Memur	84	16,7		Memur	159	31,4
	İşveren	5	1		İşveren	19	3,8
	Toplam	504	100		Toplam	500	100

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ikinci aşamada, birinci aşamada elde edilen bilgi ve veriler ışığında öğrencilerin tespit edilmesi, duyuruların yapılması ve 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden başvuruların alınması yolları izlenmiştir. Toplam öğrenci sayısı belirlendikten sonra, öğrencilerin yarısı yansız ve seçkisiz olarak deney grubuna diğer yarısı ise kontrol grubuna tayin edilmişlerdir. Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerle İlgili Tanımlayıcı Bilgiler

GRUP	DEĞİŞKEN		f	%	GRUP	DEĞİŞKEN		f	%
DENEY GRUBU	Sınıf	4.sınıf	4	44,4	KONTROL GRUBU	Sınıf	4.sınıf	4	44,4
		5.sınıf	5	55,6			5.sınıf	5	55,6
	Cinsiyet	Kız	1	11,1		Cinsiyet	Kız	2	22,2
		Erkek	8	88,9			Erkek	7	77,8
	Anne sağ mı	Evet	7	77,8		Anne sağ mı	Evet	6	66,7
		Hayır	2	22,2			Hayır	3	33,3
	Baba sağ mı	Evet	8	88,9		Baba sağ mı	Evet	9	100
		Hayır	1	11,1			Hayır	0	0
	Anne-baba birliktemi yaşıyor	Evet	7	77,8		Anne-baba birliktemi yaşıyor	Evet	6	66,7
		Hayır	2	22,2			Hayır	3	33,3
	Annenin eğitim durumu	İlkokul	1	11,1		Annenin eğitim durumu	İlkokul	2	22,2
		Ortaokul	3	33,3			Ortaokul	2	22,2
		Lise	4	44,4			Lise	4	44,4
		Üniversite	1	11,1			Üniversite	1	11,1
	Babanın eğitim durumu	İlkokul	0	0		Babanın eğitim durumu	İlkokul	1	11,1
		Ortaokul	2	22,2			Ortaokul	2	22,2
		Lise	4	44,4			Lise	4	44,4
		Üniversite	3	33,3			Üniversite	2	22,2

3. 3. Uygulamacı Yeterliliği

Grup yaşantıları tek uygulamacı tarafından yönetilmiştir. Uygulamacı, Gestalt bakış açısına giriş eğitiminin temel kavramlar ve metodoloji bölümü grup yaşantısına toplam 115 saat katılmış ve iki sertifika almıştır. Empati eğitimi konusunda süpervizyon alan uygulamacı, on yıldan beri empati konusunda ulusal ve uluslar arası değişik araştırmalar (1996a; 1996b; 1997; 1998; 1999a; 1999b; 2000; 2003; 2004; 2005) yapmaktadır.

3. 4. Ölçme Araçları

3. 4. 1. Bilgi toplama formu

Bilgi toplama formu, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bilgi formunda; sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, anne-baba sağ mı, babanın mesleği, annenin mesleği, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, ikamet yeri, baba-anne birlikte mi yaşıyor, kardeş sayısı, kaldığı yer, babanın tutumu, annenin tutumu, ailenin gelir durumu, başarı durumu, kaçınıcı çocuk olunduğu ve sınıfta kaç tane iyi arkadaşı olduğuna ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3. 4. 2. Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği /Çocuk Formu

Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği, Çocuk Formu, Pişkin ve Ayas (2006) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma Ankara ilinde farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarının 4, 5, 6, 7, 8. sınıflarına devam eden 425 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu ölçekler akranlarına “zorbalık yapan” ve “zorbalığa uğrayan” öğrencileri belirlemek amacıyla toplam 37 madde ve beş faktörden (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma ve eşyalara zarar verme) oluşmaktadır.

Akran zorbalığı belirleme ölçeği, biri “zorba ölçeği” diğeri “kurban ölçeği” olarak adlandırılan ve aynı maddelerin farklı biçimde sorulmasından oluşan paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Öğrencilerin zorba ölçeğinde yer alan söz ve eylemleri ne sıklıkla yaptıklarını, kurban ölçeğinde ise bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri beklenmektedir.

Her iki ölçeğe ilişkin yapılan psikometrik çalışmalar aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

a) Zorba Ölçeği: Ölçeğin geçerlik çalışması için önce uzman görüşüne başvurulmuş, ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA sonucunda uyum indeksi Kay kare = 1422.14 (sd=616, p.= .00), Kay kare / sd= 2.30 RMSEA= 0.056, GFI= 0.85, AGFI= 0.82, CFI=0.92, NFI=0.87 ve NNFI= 0.91 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda uyum indeksleri Kay kare = 1471.43 (sd=621, p.= .0000), Kay kare / sd= 2.36, RMSEA= 0.057, GFI= 0.84, AGFI= 0.82, CFI=0.96, NFI=0.87 ve NNFI= 0.91 olarak bulunmuştur.

Zorba ölçeğinin cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0.87, “fiziksel zorbalık” alt ölçeği için 0.71, “sözel zorbalık” alt ölçeği için 0.68, “izolasyon” alt ölçeği için 0.60, “söylenti yayma” alt ölçeği için 0.64 ve “eşyalara zarar verme” alt ölçeği için 0.70 olarak hesaplanmıştır.

b) Kurban Ölçeği: Bu ölçeğinin geçerlik çalışması için de önce uzman görüşüne başvurulmuş ve ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA sonucunda, uyum indeksi Kay kare= 1016.52 (sd=617, p.= .00), Kay kare / sd= 1.65 RMSEA= 0.039, GFI= 0.89, AGFI= 0.87, CFI=0.97, NFI=0.92 ve NNFI= 0.96 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda; uyum indeksleri Kay kare = 1112.81 (sd=624, p.= .0000), Kay kare / sd= 1.783 RMSEA= 0.043, GFI= 0.88, AGFI= 0.86, CFI=0.96, NFI=0.91 ve NNFI= 0.96 olarak bulunmuştur.

Kurban ölçeğinin cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0.90, “fiziksel zorbalık” alt ölçeği için 0.74, “sözel zorbalık” alt ölçeği için 0.66, “izolasyon” alt ölçeği için 0.68, “söylenti yayma” alt ölçeği için 0.79 ve “eşyalara zarar verme” alt ölçeği için 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin, zorba boyutunun alt ölçekleri; fiziksel zorbalık 1–10, sözel 11–16, izolasyon 17–21, söylenti 22–28, eşyalara zarar verme 29–37. maddelerinden oluşmuştur. Ölçekte bir öğrencinin zorba olarak kabul edilmesi için soru maddelerinin 4. ve 5. derecelerini işaretlemesi gerekmektedir. Öğrencinin zorbalık puanı, işaretlediği 4. ve 5. derecelerin toplamı olarak hesaplanmaktadır.

3. 4. 3. Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Bu ölçek 1982 yılında Bryant tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz (Yüksel) tarafından 2003 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Çocuklar İçin Empati Ölçeğinin güvenirliği, iç tutarlılık kat sayısının hesaplanması ve test-tekrar test tekniğiyle araştırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi, Cronbach Alpha Katsayısı. 70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kararlılık düzeyi; Person-Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı yoluyla hesaplanmış ve $r=.69$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur.

Çocuklar İçin Empati Ölçeği'nin geçerlilik çalışması, Türkçe'ye çevrilen ölçek Bursa'da 237 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programından yararlanılarak bilgisayarla analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi uygulanmıştır. Bu çalışmada 22 maddeden oluşan ölçek üzerinde Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yapılmış ve tek faktörlü çözüm aranmıştır. Toplam Varyans'ın %14,79'unu açıklayan birinci faktör yükünün 3'ün üzerinde olduğu bulunmuştur. Maddelerin faktör yüklerinin büyük ölçüde birinci faktörde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Buna göre, 245 ve daha yukarı faktör yüküne sahip maddeler seçilmiştir. İki maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Bu iki maddeden 10. maddenin faktör yükü. 245 sınırın altında olduğundan (.156), 7. madde ise birinci faktörde - .150 faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkartılmışlardır. Bu biçimiyle ölçek 20 maddeden oluşmuştur.

Ölçeğin puanlanması; 1., 4., 5., 6., 7., 9., 10., 11., 12., 17., maddeler pozitif madde olup “doğru” olarak işaretlenmesi “1” puan, diğer maddeler ise negatif maddeler olup “yanlış” işaretlenmesi “1” puandır.

3. 4. 4. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri

Bireylerin özsaygı düzeylerini belirlemek için geliştirilen bu ölçek, toplam 58 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 8'i savunucu tutumlara karşılık gelen yalan maddeleri olarak değerlendirilmekte ve 5 madde savunucu tutumlara karşılık yanıtlığında değerlendirmeden çıkarılması önerilmektedir. Ölçekten alınacak puan aralığı 0–50 olup puan artışı ile benlik algısının yüksekliği ifade edilmektedir (Kapçı, 2004:3). Envanterin güvenirlik ve geçerliğine ilişkin yurtdışında yapılmış olan çalışmaları Pişkin (1996) şöyle özetlemiştir: Coopersmith (1959) aracın test-tekrar-test

güvenirlilik katsayısını 0.88 (5 hafta arayla) ve 0.70 (3 yıl arayla) bulmuştur. Yine Coopersmith (1967) aracın Kuder Richardson güvenirlilik katsayısını kızlar için 0.91 ve erkekler için 0.80 olarak bulduğunu belirtmektedir. Kimball (1973) aracın iç-tutarlık katsayısını bulmak için Kuder-Richardson-20 formülünü kullandığı araştırmasında, 4.sınıf öğrencileri için 0.92, yedinci sınıf öğrencileri için ise 0.89 düzeyinde güvenirlilik katsayıları bulmuştur. Johnson ve arkadaşları (1983) tarafından aracın yapı geçerliğini saptamak amacıyla yapılan bir çalışmada yazarlar, Coopersmith Özsaygı Envanteri, Piers-Harris'in Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (Piers, 1969; Piers ve Harris, 1964) ve Crandall, Crandall ve Katkowsky (1965) tarafından geliştirilen Çocuklar için Sosyal İstenirlilik Ölçeği'ni beşinci sınıfta okumakta olan 55 erkek ve 50 kız öğrenci üzerinde uygulamışlardır. Bu çalışmada her öğrencinin benlik kavramı aynı zamanda öğretmenlerinin bakış açılarıyla da değerlendirilmiştir. Regresyon analizi sonuçları, Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin convergent geçerliğini (Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği ve Coopersmith Davranışsal Akademik Değerlendirme Ölçeği), discriminant geçerliğini (Çocuklar için Sosyal İstenirlilik Ölçeği yönünden) ve ölçeğin farklı akademik başarı yönünden duyarlılığını (alfa katsayısı = 0.86) göstermiştir. Bu bulgular Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

Pişkin (1996), Coopersmith Özsaygı Envanteri'ne ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmaları da incelemiştir ve envanteri Türkçe'ye ilk uyarlayanın Özoğul (1988) olduğunu belirlemiştir. Özoğul (1988) ilkokul 4. ve 5. sınıfta okuyan 120 öğrenci üzerinde yaptığı incelemede aracın güvenirlilik katsayısını 0.77 olarak bulmuştur. Yazar, maddelerden bir tanesinin (It is difficult to be me) çevirisinin Türk öğrenciler tarafından iyi anlaşılmadığı gerekçesiyle ölçekten çıkarıldığını ve geriye 57 maddenin kaldığını, bu durumda ölçekten alınabilecek maksimum benlik saygısı puanının 57 olduğunu belirtmektedir. Ancak, 57 madde üzerinde kullanılacak olsa bile, yalan maddeleri dikkate alınıp bunlardan alınan puan toplam puana katılmadığında, envanterden 57 puanın alınmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Görüldüğü gibi gerçekte bu ölçme aracından alınabilecek maksimum puan 50 ya da Coopersmith'in önerdiği gibi $50 \times 2 = 100$ olmaktadır (Pişkin, 1996). Güçray (1989) aracı ilkokul 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine (23 erkek ve 28 kız) iki hafta arayla uygulamış ve 0.70 güvenirlilik

katsayısı bulmuştur. Aynı yazar daha sonra 9–11 yaş arası 583 ilkokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada, aracın güvenirlik (KR–21) katsayısını 0.83 olarak saptamıştır.

Araştırmada, özsaygı envanterinin 25 sorudan oluşan “Kısa Form”u kullanılmıştır. Ölçeğin puanlanması; beklenen cevaplar “1”, diğer cevaplar ise “0” puandır. Beklenen puanlar; 1 evet, 2 hayır, 3 hayır, 4 evet, 5 evet, 6 hayır, 7 hayır, 8 evet, 9 evet, 10 hayır, 11 hayır, 12 hayır, 13 hayır, 14 evet, 15 hayır, 16 hayır, 17 hayır, 18 hayır, 19 evet, 20 evet, 21 hayır, 22 hayır, 23 hayır, 24 hayır, 25 hayır. “Kısa form” için bir öğrencinin özsaygı puanı maksimum 25 olabilir ya da Coopersmith’in önerdiği gibi $25 \times 2 = 50$ olabilir.

3. 5. Araştırmanın İşlem Yolu

Veri toplama işlemine başlamadan önce, örneklemeye giren okullarda uygulama yapabilmek için gerekli görülen izinler alınmıştır. Örneklemeye giren okulların yöneticileri ve rehberlik servisi görevlileri ziyaret edilmiştir. Okullarda yapılacak uygulama çalışmaları, belirlenen ay, gün ve saatte, tek oturumda yapılmıştır.

Çalışmanın I. bölümünde Trabzon il Merkezi’nde bulunan İlköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören, rastgele yöntemlerle seçilen 5 kız ve 5 erkek öğrenciye (özel ilköğretim okulları araştırma dışı tutulmuştur) Pişkin ve Ayas (2006) tarafından geliştirilen Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ölçme aracını doldurma gönüllülük esasına dayandığı öğrencilere ifade edilmiş, doldurmak istemeyen öğrencilere ölçme aracı verilmemiştir. Ancak ölçme aracının doldurulmasının hem araştırmacıyı memnun edeceği hem de bilimsel bir çalışmaya katkı sağlamanın önemi belirtilmiştir. Daha sonra öğrencilere ölçme aracının nasıl doldurulacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Ölçme aracı doldurulduktan sonra formlar bir zarfa konulup üzerine okulun adı ve sınıf düzeyi yazılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümü için, çalışma I’den elde edilen bulgular sonucunda tespit edilen öğrencilerle konuşup grup çalışmalarına gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilere Çocuklar için Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulanmıştır. Bu öğrencilerin Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği, Çocuklar için Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri’nden aldıkları puanlar gözden geçirilmiş ve aşırı farklılık gösteren puanlar alan öğrenciler

elimine edilmişlerdir. Daha sonra deneysel çalışma için tesadüfî olarak 20 öğrenci seçilmiştir. Deneysel çalışmayı gerçekleştirmek için iki grup oluşturulmuştur. Grubun her birine 9 öğrenci alınmıştır. Çalışmanın iç geçerliği üzerinde etkili olabilecek “deneysel etki yayılmasını (experimental treatment diffusion) önlemek amacıyla aynı okul ya da sınıftan olan öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerin aynı gruba düşmemesi sağlanmıştır. Bu gruplar “A” ve “B” şeklinde kodlanmış ve kura çekimiyle deney-kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Daha sonra deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen “Empati Eğitim Programı” haftada bir kez 10 oturumlu 60 dakika süreli olarak uygulanmıştır. Kontrol grubuna alınan bireylere de çalışma içeriği ve kontrol grubu kavramı hakkında bilgi verilmeden grup halinde kısa görüşme yapılmıştır. Bu çerçevede araştırmaya ilişkin özel bir eğilim geliştirmelerini engellenerek “Hawtorne Etkisi” azaltılmaya çalışılmıştır. Bunun için kontrol grubuna her hafta 30 dakika süreli, Trabzonspor’da yaşanan güncel sorunlar hakkında paylaşımda bulunulmuştur. Deney grubuna verilen eğitim tamamlandıktan 15 gün sonra her iki grupta bulunan öğrencilere, Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği “Çocuklar için Empati Ölçeği” ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulanmıştır. Bu işlem takip çalışması için 60 gün sonra tekrar edilmiştir.

3. 6. Empati Eğitim Programının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen eğitim programı, Özbay ve Şahin (2006)’ın çalışması temel alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca Feschbach (1983)’ın modeli hakkında kuramsal bilgiler ve bu modelin kullanıldığı deneysel araştırmalara ilişkin bilgiler incelenmiştir. Bu bilgiler ışığında eğitim programı oluşturulmuş ve bu program sonucunda, kazandırılması istenen hedef davranışlar belirlenmiştir.

3. 6. 1. Empati eğitim programının amacı

Bu program, ilköğretim 4. ve 5. sınıfta zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin empatik becerilerini geliştirerek, yaptıkları olumsuz davranışları fark etmelerini, bu davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirmelerini, çeşitli duygulara ilişkin duyarlılık geliştirmelerini ve prososyal davranışlarda bulunmalarını sağlamak için geliştirilmiştir. Bu genel amaca ulaşmak için eğitime katılan zorba öğrencilere aşağıda verilen hedef davranışlar kazandırılmaya çalışılmıştır;

1. Farklı duyguları tanımları ve ifade etmeleri
2. Yaşanılan bir olaya ilişkin hangi duyguyu yansıttığının farkındalığını kazanma
3. Bir olay ve olguya ilişkin duygu, düşünce ve davranışın farklı kutuplarını algılayabilme
4. Bir olay ve olguya ilişkin kendi duygusunu tanıma ve sözlü-sözsüz ifade edebilme
5. Başka Ben'lerin sözlü-sözsüz ifade ettiği duyguları olduğu gibi algılayabilme
6. Bir olay ve olguya ilişkin farklı Ben'lerin farklı bakış açıları olabileceğini algılayabilme ve ifade etme
7. Empatik dinleme becerisine sahip olabilme
8. Empatik tepki basamaklarını öğrenme ve empatik tepki verme becerisini geliştirme
9. 3–5. basamakta empatik tepki vermeyi yaşantı haline getirme becerisi geliştirme

3. 6. 2. Empati eğitimi programının ilkeleri ve kuralları

1. Empati eğitim programı literatüre bağlı kalınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.
2. Empati eğitim programının uygulanacağı ortam araştırmacı tarafından grup çalışmalarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır.
3. Eğitim sürecinde kullanılacak materyallerin neler olacağına araştırmacı karar vermiş, bunların hazırlanmasında çeşitli kaynak ve bireylerden yararlanılmıştır. (resim, slayt, illizyon, tiyatro oyuncular, hikâye).
4. Eğitime alınan öğrencilerin ilgili ölçeklerden aldıkları puanlar dikkate alınmış ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına özen gösterilmiştir.
5. Her bir oturumun içeriğine bağlı kalınmış ve her bir üyenin paylaşımda bulunmasına özen gösterilmiş ve gerekli fırsat tanınmıştır.
6. Grup ortamında güven oluşturulmasına ve etkili iletişim ve etkileşim kurulmasına özen gösterilmiştir.
7. Empatik eğitim programı haftada bir kez toplanmış ve on oturum sürmüştür. (ön test ve son test uygulamaları bu süreye dâhildir)

8. Her bir grup çalışmasının süresi 60 dakikadır.

9. Grup üyelerinin her bir oturuma isimlerinin yazıldığı yaka kartlarıyla katılmalarına ve etkili bir iletişim–etkileşim sağlamak için “U” şeklinde oturmalarına özen gösterilmiştir.

10. Her bir oturumda her bir üyenin çalışmalarda sorumluluk almasına ve grup atmosferinde kazanılan davranışların pekiştirilmesi için verilen ev ödevlerinin yerine getirilmesine önem verilmiştir.

11. Herhangi bir zorunluluktan dolayı oturuma katılamayan grup üyesinin eğitiminin tamamlanmasına özen gösterilmiştir.

3. 6. 3. Empatik eğitim programının uygulanması

Empatik eğitim programının uygulanması, 18 Ekim 2006 tarihinde başlamış ve 20 Aralık 2006’da tamamlanmıştır. Empatik eğitim programının hazırlanması ve uygulaması araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

Eğitim programının uygulamasına 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde, yapılan işlemler sonucu belirlenen 9 kişi katılmıştır. Uygulamalar haftada bir defa olmak üzere 60 dakika süreli 10 oturumda tamamlanmıştır. Grup üyelerinin her bir oturuma isimlerinin yazıldığı yaka kartlarıyla katılmaları ve etkili bir iletişim–etkileşim sağlamak için “U” şeklinde oturmaları sağlanmıştır.

Eğitim programının uygulanması sürecinde bilgi verme, model alma, rol oynama, duygusal yüz ifadelerini teşhis etme, kısa video gösterileri, şiir ve hikâye, bireyin kendi duyguları üzerine odaklanması, bireyin bir duruma ilişkin kendi ve başkası arasındaki fark ve benzerliklere odaklanması, ev ödevleri verme teknikleri kullanılmıştır.

Eğitim programına katılan öğrencilere, empatik eğitim programının hedef davranışlarının sırasına uygun bir şekilde eğitim verilmiştir. Her oturum sonunda kısa özetler yapılmış ve her oturuma başlarken bir önceki grup yaşantısının değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı ve grup üyelerinin beraber belirlediği ev ödevleri gözden geçirilmiştir.

3. 6. 3. 1. I. Oturum: Tanışma ve ölçeklerin doldurulması

Oturumun Amaçları: Öğrencilerin etkili bir iletişim ve etkileşim kurmalarını sağlamak. Grup kuralları ve yaşantısı hakkında bilgi vermek. Öğrencilerin Çocuklar için Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri’ni doldurulmalarını sağlamak.

Yaşantı: Öğrencilere “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği”i uygulandıktan 15 gün sonra birinci oturum başlamıştır. Empatik eğitim programına katılan öğrencilerin etkili bir iletişim ve etkileşim kurmalarını sağlamak amacıyla “U” şeklinde oturmaları sağlanmıştır. Araştırmacı kendini ve uygulayacağı eğitim programını tanıtarak, grup kuralları ve yaşantısı hakkında bilgi vermiştir. Araştırmacı bu tanıtımdan sonra öğrencilerden, Çocuklar için Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri’ni doldurmalarını istemiştir. Daha sonra eğitim programının amacı, süresi ve çalışmaların nasıl olacağı her bir öğrencinin anlayacağı şekilde açık olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin birbirleriyle tanışma ve olumlu ilişkiler kurmaları için kısa bir yaratıcı drama yapılmıştır. Daha sonra her bir öğrenciden adını, soyadını yüksek sesle söyleyip, adını ve soyadını sevip-sevmediği ve kendisi için taşıdığı önem hakkında kısaca konuşması istenmiştir. Her bir öğrenci bu çalışmayı yaptıktan sonra, düzgün bir şekilde yazılmış yaka kartları öğrencilere dağıtılmış ve yakalarına takmaları istenmiştir. Ayrıca bu kartların her bir oturumda takılacağı ifade edilmiştir.

Araştırmacı daha sonra, öğrencilerin programa ilişkin sorularının olup olmadığı konusunda geri dönüt vermiş ve merak edilen soruları cevaplandırmıştır. Son olarak eğitim programının amacı ve kazanımı konusunda kısa bir özet yaparak oturumu sonlandırmıştır.

3. 6. 3. 2. II. Oturum: Duygusal duyarlılık kazandırma -I

Oturumun Amaçları: Öğrencilerin kendi duygu dünyalarını değişik boyutlarıyla tanımasını sağlamak. Bu duyguları kendi algılamalarına dayalı olarak sınıflamak. Öğrencilerin yaşayabilecekleri duygu listesini çıkarmalarına yardımcı olmak. Duygusal duyarlılık bir anlamda bireyin duygu zenginliği demektir. Bireyin kendi öznel dünyasında tanımadığı, farkında olmadığı duyguyu başkalarında algılaması güçtür. Üzüntü duygusunu kendi içinde yaşamayan veya bunun anlamlı olarak farkına varmayan kişi, karşısındakinin üzüntü duygusunu anlamada güçlük çekecektir.

Yaşantı: İlk önce “duygu” sözlüğü içeriği konusunda öğrencilerle paylaşımda bulunuldu. Öğrenciler, günlük yaşamlarında (okulda, evde, sokakta ve oyun oynarken) karşılaştıkları farklı olay ve olgularla ilgili olarak farklı duygular yaşadıkları veya yaşayabilecekleri konusunda farkındalık kazanmaları konusunda bilgilendirildi. Daha sonra Erkan’ın (2002) “Bir Tabak Duygu” etkinliği temel alınarak farklı duygular (mutluluk, üzüntü, korku, hüzn, şaşkın, öfke, cesaret) üzerinde durulmuştur. Öğrencilere dosya kâğıdı dağıtılmış ve her bir duygu durumunu yansıtan insan yüzü çizimleri istenmiştir. Daha sonra bu duygu durumlarına ilişkin çeşitli ifadeler (Ek-6) söylenerek, bu durum karşısında yaşadığı duyguyu yansıtan kâğıdı kaldırması söylenmiştir. Böylece her bir öğrencinin bu ifadeler karşısında hangi duyguyu yaşadığını, arkadaşının hangi duyguyu yaşadığını görmeleri sağlanmıştır. Son olarak öğrencilerden, gelecek oturuma kadar gazete ve dergilerde kendilerine en ilginç gelen duygu durumunu yansıtan resimleri kesip getirmeleri istenmiştir.

3. 6. 3. 3. III. Oturum: Duygusal duyarlılık kazandırma –II

Oturumun Amaçları: Duygusal duyarlılık I’de farkına varılan duygu durumlarını, her bir öğrencinin kendi üzerinde içselleştirmesi ve yansıtmasını sağlamak. Bu şekilde duygulara karşı bireyde belli düzeyde farkındalılıkla birlikte gelen uyarılmışlık halinin sağlayacağı duygusal duyarlılığı ortaya çıkarmak. Diğer taraftan bireyin, kişiliğinin duygu boyutunu irdeleyebilmesi ve böylece duygulanım durumuna ilişkin ipuçları elde etmesine yardımcı olmak.

Yaşantı: İlk önce öğrencilerin ev ödevi olarak getirdiği resimler ele alınmıştır. Öğrencilerin getirdiği resimlerin, kendisi açısından ilginç olma sebebi konusunda konuşulmuş ve farkında olarak ya da olmayarak daha çok yaşattığı duygu durumunun farkına varmaları sağlanmıştır. Daha sonra Trabzon Devlet Tiyatrosu’ndan dört oyuncuya, araştırmacı tarafından hazırlatılan (çeşitli duygu durumlarına ilişkin yüz ifadeleri ve beden duruşları) CD izletilmiş ve yüz ifadesi ve beden duruşlarının duygu durumları ile ilişkilendirilmesi üzerinde durulmuştur. Daha sonra öğrencilere Ek-6’daki çeşitli ifadeler söylenerek kendi yüz ifadesi ve beden duruşunun nasıl olduğunu göstermeleri istenmiştir. Öğrenciler bu işlemi yaptıktan sonra sözel olarak duygusunu ifade etmesi istenmiş ve bu öğrenciler tarafından yerine getirilmiştir. Son olarak ev

şeklinde, öğrencilere bir hafta içinde yaşadıkları etkili duygu durumları karşısında beden duruşlarını ve yüz ifadelerini izlemeleri istenmiştir.

3. 6. 3. 4. IV. Oturum: Algısal farklılaşma

Oturumun Amaçları: Öğrencilere algısal farklılığın farkındalığını kazandırma, davranışın bütün elementleriyle birlikte algılanması gereğini öğretmek. Öğrencilerin, bireylerin bir olay ve olguya ilişkin farklı duygular yaşayabileceklerini görmelerini sağlamak. Bunun temelinde, bilginin yapılanmasında bireysel farklılıkların olduğu bilgisini kazandırmak. Dolayısıyla aynı duruma ilişkin farklı bakış açılarının olabileceğini ve bunun tolere edilmesi gereğinin önemini kavratmak.

Yaşantı: Bir önceki oturum kısaca değerlendirildi ve ev ödevinin (öğrencilere bir hafta içinde yaşadıkları etkili duygu durumları karşısında beden duruşlarını ve yüz ifadelerini izlemeleri) etkileri konuşuldu. Daha sonra öğrencilere önce 3 tane illüzyonlu resim (Ek,7) gösterildi ve sorularla bu resimlere ilişkin algılarını yazmaları istendi. Her bir öğrenci yazdıklarını grup içinde tek tek okudu. Bu çalışmadan sonra bu sefer öğrencilere (Ek, 8) belirtilen sanatçıların albümünden birer eser iki dakika dinletildi ve bir önceki sorulara benzer sorularla, bu eserlerle ilgili algılamalarını yazmaları istendi. Yazma işlemi bittikten sonra her bir üyenin yazdıklarını grup üyeleri ile paylaşmaları sağlandı.

3. 6. 3. 5. V. Oturum: İçsel bakış açısını yakalama

Oturumun Amaçları: Öğrencilerin, ikili ilişkilerde kendi bakış açılarını ketleyip, karşı Ben'in bakış açısını ön plana almasını sağlamak. İkili ilişkilerde kendi bakış açısını karşısına dikte etmekten kaçınmayı öğretmek. Bunun için karşı tarafın, ne istediğini yakalama, ne anladığını anlama, ne hissettiğini hissetme, birlikte hissetme ve karşı taraf adına anlamadığının ve hissetmediğinin farkında olma.

Yaşantı: Bir önceki oturumun kısaca değerlendirilmesi yapıldı. Daha sonra bir öğrenci tarafından öğretmenine yazılan (Ek, 9) şiir okundu. Bu şiiri yazan öğrencinin ne istediği, ne hissettiği, nasıl duygulandığı her bir öğrenci tarafından sözlü ve sözsüz olarak ifade edilmesi ve bu öğrencinin yerine kendilerini koyup ne hissettiklerini paylaşmaları istendi.

3. 6. 3. 6. VI. Oturum: Empatik alan ve empatik bilgi akış süreci

Oturumun Amaçları: İkili ilişkilerde karşılıklı olarak birbirini doğru ve zamanında (anında) anlamak. Bu etkileşim sürecinde karşı tarafı duygu, düşünce, eylem ve fizyoloji boyutunda anlamaya çaba göstermek. İyi bir empatik bilgi akış sürecini gerçekleştirmenin, davranış değişim hızını artırdığını öğretmek.

Yaşantı: . Öğrenciler ikiyeşerli eşleştirilip dönüşümlü olarak istedikleri bir konuda 3'er dakika konuşmaları istendi. Daha sonra dinleyici durumunda olanlar, karşı tarafın rolüne girerek ne anladığını, ne hissettiğini sözlü ve sözsüz olarak ifade etti. Bu işlemin sonunda aynı ikili gruplar tekrar oluşturuldu ve bilgi akışı sürecine ilişkin birbirlerine geri dönüt verdiler.

3. 6. 3. 7. VII. Oturum: Empatik dinleme becerisi geliştirme

Oturumun Amaçları: İkili ilişkilerde karşımızdaki bireyi daha iyi tanımak. Karşımızdaki bireye kabul edildiği mesajını vererek güven içinde olmasını sağlamak. Gönderilen mesajın özüne inmeye imkân sağlamak. Anladığını geri dönüt vermek.

İşlem: Öğrencilerle “işitmek ve dinlemek” kavramlarının iletişim sürecindeki yeri ve önemi üzerinde konuşuldu. Daha sonra öğrenciler ikiyeşerli olarak eşleştirildi ve resim yapma faaliyetini yerine getirmeleri istendi. Bu faaliyet, Cüceloğlu'dan (2001) esinlenerek alınmıştır. İkiyeşerli eşleştirilen öğrencilerden biri, kendine özgü ve diğerinin görmediği bir şekil tasarlıyor. Bu şekli, partneri olan arkadaşına üç ayrı anlatımla üç defa çizdirecek. Birinci anlatımda partnerinin sırtı dönük olacak, sadece işittiğine göre çizim yapacak. İkinci anlatımda partneri ile yüz yüze olacak ve anlattığı şekle duygu ve heyecanını katacak ve bu anlatıma göre şekil çizilecek. Üçüncü anlatımda ise partnerine şekli sözel olarak, beden dili olarak, duygu ve düşünce olarak bir bütün halinde anlatacak ve şekil çizilecek. Daha sonra her bir öğrencinin çizdiği şekil I, şekil II ve şekil III karşılaştırılacak. Sonuç olarak şekil çizen öğrenciye (Ek, 10)'daki sorular sorulacak ve grup paylaşımında bulunacaktır.

3. 6. 3. 8. VIII. ve IX. Oturum: Empatik tepki vermeyi öğretme ve beceri olarak geliştirme

Oturumun Amaçları: Empatik tepki düzeylerini öğretmek. İfade edilen duygunun şiddetine dikkat etmek ve o duygunun şiddetine uygun tepki vermeyi

öğretmek. Öğrencilerin, empati kurabilmeleri için duygu ve içerik yansıtmasını, yaşam becerisi olarak kazanmalarını sağlamak.

Yaşantı: Araştırmacı, öğrencileri öncelikle empatik tepki basamakları hakkında bilgilendirdi. Öğrencilerin dinledikleri bir bireye nasıl ve ne düzeyde tepki vermeleri gerektiği öğretilip, bu konuda örnekler verilerek tartışmalar yapılmıştır. Daha sonra Voltan-Acar'dan (1998) esinlenerek, öğrencilere çeşitli örnek yaşantılar verilerek en az üçüncü düzeyde tepkiler vermeleri, duygu ve içerik yansıtmaları yapmaları sağlanmıştır. (Ek-11)'de verilen örnek olaylarla, üyelerin empatik tepki basamaklarına uygun tepkiler vermeleri istenmiştir. Son olarak karşı tarafın sözel ya da sözsüz bir iletisine ilişkin aynı anda hem duygu hem de içerik yansıtması çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar iki oturum boyunca sürenin elverdiği kadar örneklerle tekrarlanmış ve her üyenin katılımı sağlanmıştır.

3. 6. 3. 9. X. Oturum: Grup yaşantısını sonlandırma

Oturumun Amaçları: 10 haftalık grup yaşantısı ile ilgili her bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini paylaşması. Grup liderinin, öğrencileri çalışmanın sonlandırılmasına hazırlaması. Öğrencilerin, Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği, Çocuklar için Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'ni doldurulmalarını sağlamak. Grup yaşantısı sonunda olumlu duygularla vedalaşmak.

Yaşantı: Araştırmacı, öğrencilere grup yaşantısının sonuna geldiğini söylemiş ve yaşantı hakkında küçük bir geri bildirim vermiştir. Daha sonra öğrencilerin bu yaşantı ile ilgili duygu, düşüncelerini paylaşmalarını istemiştir. Bu paylaşımlardan sonra araştırmacı, öğrencilerin Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği, Çocuklar için Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'ni doldurulmaları için 15 gün sonra gelmelerini istemiştir. Öğrenciler 15 gün sonra geldiklerinde son testler uygulanmış ve araştırmacı, izleme çalışmaları için 60 gün sonra buluşmak üzere olumlu duygularla vedalaşmalarını sağlamıştır.

Deney grubuyla yapılan bu etkinlikler ayrıntılı olarak Ek'lerde verilmiştir.

3. 7. Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar

Oturumların Amaçları: Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin araştırmaya ilişkin özel bir eğilim geliştirmelerini engellemek, “Hawtorne Etkisi”ni azaltmaya çalışmaktır.

Yaşantı: Kontrol grubundaki öğrenciler haftada bir kez olmak üzere 10 oturumda toplanmıştır. Kontrol grubuna alınan öğrencilere çalışma içeriği ve kontrol grubu kavramı hakkında bilgi verilmeden, Trabzonspor’la ilgili ulusal ve yerel basında bir haftada çıkan önemli haberlerin kritiği yaptırılmıştır. Bu çalışma öğrenciler tarafından önemli ve eğlenceli bulunmuştur. Bu çerçevede araştırmaya ilişkin özel bir eğilim geliştirmelerini engellenerek, “Hawtorne Etkisi” azaltılmaya çalışılmıştır.

3. 8. İzleme Çalışması

Deneysel çalışma sona erdikten 60 gün sonra izleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada, deney ve kontrol grubunda bulunan üyelere ölçekler tekrar uygulanmıştır. İzleme çalışmasının amacı, zorba davranışlar üzerinde zamana dayalı bir değişimin olup olmadığının incelenmesidir.

3. 9. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen betimsel veriler analiz edilmeden önce uçlardaki cevaplamalar elimine edilmiş ve veriler aritmetik ortalama, standart sapma, medyan gibi merkezi eğilim ölçülerine dayalı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Deneysel çalışmadan elde edilen veriler ise çıkarımlı istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir.

Müdahale programında ön test-son test ve deney kontrol grubu etkilerini belirlemek için 2x2 faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bu desenin özgün adı “Split-Plot Design” olan 2x2 faktörlü (iki grup ve iki ölçüm) ve tekrar ölçümlü desendir.

Sosyal bilimlerde, özellikle eğitim bilimlerinde yapılan deneysel çalışmaların çoğu karışık Düzeneklerde yapılmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin analizinde en sık kullanılan analiz türü varyans analizidir.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık (split-plot) Düzeneklerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satır X sütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır.

Bir faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli, iki faktörlü karışık Düzeneklerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü bir analizdir. Bu tür bir Düzenek iki faktörü içerir. Faktörlerden birincisi (sıra faktörü), farklı deneysel işlem koşullarını gösterir. İkinci faktör zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri tanımlar. Bu analiz öntest-sontest kontrol gruplu Düzeneklerde yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2001).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerinin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemlerin sonuçlarında ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zorba Davranış, Empatik Beceri ve Benlik Saygısı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın denenceleri doğrultusunda, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin zorba davranışlarında, empatik becerileri ve benlik saygısı düzeylerinde ortaya çıkan değişim incelenmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Zorba, Empati ve Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm	Değişken	Faktör	N	Ort	Ss.
Ön Test	Zorbalık	Deney	9	62.55	3.47
		Kontrol	9	60.89	3.22
	Empati	Deney	9	12.56	1.42
		Kontrol	9	11.56	1.13
	Özsaygı	Deney	9	13.00	2.45
		Kontrol	9	13.44	2.88
Son Test	Zorbalık	Deney	9	30.78	4.21
		Kontrol	9	57.44	3.09
	Empati	Deney	9	20.78	1.72
		Kontrol	9	14.11	1.17
	Özsaygı	Deney	9	19.11	2.09
		Kontrol	9	13.78	2.28

Tablo 10’da görüldüğü gibi; deney grubunun zorba ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması (Ort= 30.78 Ss= 4.21) ön test puanlarının aritmetik ortalamasından (Ort = 62.55 Ss= 3.47) oldukça düşüktür. Kontrol grubunda ise; zorba ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması (Ort= 60.89 Ss= 3.22) ön test puanlarının aritmetik ortalamasından (Ort= 57.44 Ss= 3.09) çok az bir düşme görülmektedir. Deney grubunun empati ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması, (Ort= 20.78 Ss= 1.72) ön test

puanlarının aritmetik ortalamasından (Ort= 12.56 Ss= 1.42) yüksektir. Kontrol grubunda da son test puanlarının aritmetik ortalaması (Ort= 14.11 Ss= 1.17) ön test puanlarının aritmetik ortalamasından (Ort= 11.56 Ss= 1.13) çok az bir yükselme görülmektedir. Deney grubunun, benlik saygısı ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması (Ort= 19.11 Ss= 2.09) ön test puanlarının aritmetik ortalamasından (Ort= 13 Ss= 2.45) yüksektir. Kontrol grubunda da son test puanlarında ön test puanlarına göre düşük düzeyde yükselme görülmektedir.

Bu puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını açıklamak için tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır.

4. 2. Empati Eğitimi Programının Zorba Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bir müdahale programı olarak, empati eğitimi programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorba davranışlar üzerinde etkililiği belirlemek için tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 11 de verilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zorba Davranışlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

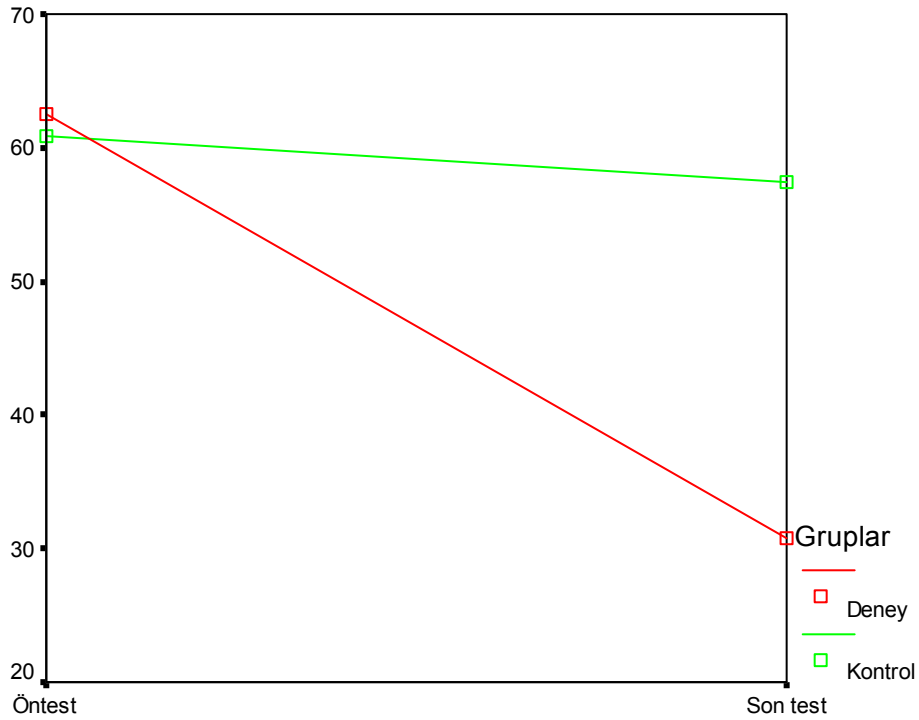
Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	1716.25	17	1428.44		
(Grup) Deney / Kontrol	1406.25	1	1406.25	63.38	p<0.05
Hata	355.00	16	22.19		
Denekleriçi	4639.50	18	4600.23		
(Ölçüm) Öntest – Sontest	2791.36	1	2791.36	1066.19	p<0.05
Müdahale * Zaman	1806.25	1	1806.25	689.92	p<0.05
Hata	41.88	16	2.62		
Toplam	6355.75	35			

ANOVA analizi sonuçlarına göre, empati eğitimi programına katılan öğrencilerin zorba davranış düzeylerinin, deneysel çalışma öncesinden 12 hafta sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin

tekrarlı ölçümlerin, öğrencilerin zorba davranışları üzerinde empati eğitim programının etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,16)} = 689.92$, $p < 0.05$). Bu bulgu, uygulanan empati eğitim programının zorba davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulguyla araştırmanın birinci denencesinin (empati eğitimi programı, zorba davranışların azaltılmasında etkilidir) doğrulandığı görülmektedir.

Empati eğitimi programına katılan öğrencilerin zorba davranış düzeylerinin, deneysel çalışma öncesinden 12 hafta sonrası, değişimine ilişkin Profile Plot Şekil 3’de verilmiştir.

Şekil 3: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Zorba Ölçeğinden Ön Test ve Son Test Çalışması Puanları



Bu çalışmada, ilgili literatüre uygun olarak hazırlanmış empati eğitimi programında, didaktik anlatım, rol oynama, model alma, sosyal teşvik, yaşantısal yaklaşım teknikleri kullanılmıştır. Uygulama sonunda, zorba öğrencilerin empatik beceri kazanarak, yaptıkları olumsuz davranışları fark ettikleri, bu davranışlara maruz kalan arkadaşlarına karşı empati geliştirdikleri, çeşitli duygulara karşı duyarlı hale geldikleri ve yaşanan bir olayda hangi duygunun yansıtılacağını farkına vardıkları gözlenmiştir. Zorba öğrencilerin, uygulama sürecinde kazandıkları sosyal ve duygusal

farkındalıklar sonucu, olumsuz davranışlarını fark ettiklerini ve bunları azalttıklarını söylenebiler.

Çalışmanın bu bulgusu, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır. Strayer ve Roberts (2004), beş yaşındaki çocukların empati gelişimleri ile öfke ve saldırganlık ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, Robert ve Strayer (2004) okul çağı çocukların empati düzeyleri ile öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, Kaukiainen ve arkadaşlarının (1999), “toplumsal zekâ, empati ve üç çeşit agresiflik arasındaki ilişki” isimli çalışmalarında ve Ohbuchi, Ohno ve Mukai (1993)’de empati ve saldırganlık arasında ilişki isimli araştırmalarında verilen empatik eğitimlerin saldırgan davranışları azalttığı, empatik beceri düzeyini artırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

4. 3. Empati Eğitimi Programının Empatik Beceri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bir müdahale programı olarak, empati eğitimi programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati becerileri üzerinde etkililiği belirlemek için tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 12 de verilmiştir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Empatik Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

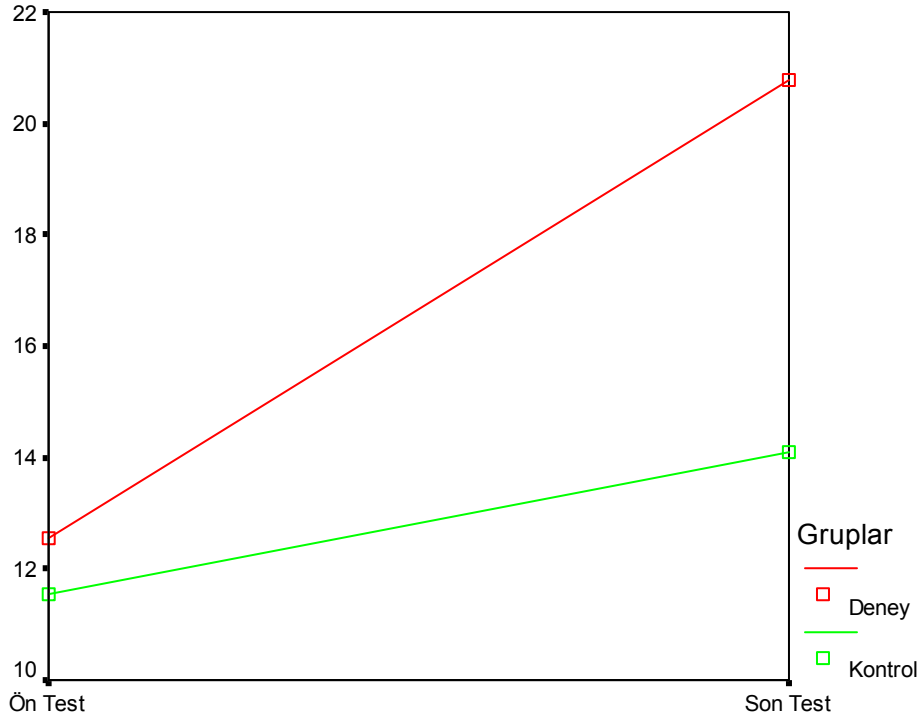
Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	184.25	17	135.50		
(Grup) Deney / Kontrol	132.25	1	132.25	40.69	p<0.05
Hata	52.00	16	3.25		
Denekleriçi	342.50	18	334.17		
(Ölçüm) Öntest – Sontest	261.36	1	261.36	470.45	p<0.05
Müdahale * Zaman	72.25	1	72.25	130.05	p<0.05
Hata	8.89	16	0.56		
Toplam	526.75	35			

ANOVA analizi sonuçlarına göre, empati eğitimi programına katılan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, deneysel çalışma öncesinden 12 hafta sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin tekrarlı ölçümlerin, öğrencilerin empatik becerileri üzerinde empati eğitim programının

etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,16)} = 130.05$ $p < 0.05$). Bu bulgu, araştırmada uygulanan empati eğitim programının öğrencilerin empatik becerilerini yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu araştırmanın ikinci denencesinin (empati eğitimi programı, öğrencilerin empatik beceri kazanmalarında etkilidir) doğrulandığını göstermektedir.

Empati eğitimi programına katılan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, deneysel çalışma öncesinden 12 hafta sonrası, değişimine ilişkin Profile Plot Şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empati Ölçeğinden Ön Test ve Son Test Çalışması Puanları



Geliştirilen programda, zorba öğrencilere duygularla ilgili bilgi verilerek duygusal duyarlılık kazanmaları, aynı olaya ilişkin farklı bireylerin farklı bakış açılarının olabileceği gösterilerek algısal farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. İkili ilişkilerde kendi bakış açısını, karşı tarafa dikte etmeden karşı tarafı anlamaya çalışma becerisi geliştirmişlerdir. Rol oynama tekniğiyle, çocukların çeşitli rollere girerek, girdikleri rollerdeki duygu durumlarını hissetmeleri ve rollere ilişkin bakış açıları geliştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca empatik dinleme becerisi geliştirerek, empatik tepki

vermeyi öğrenmişlerdir. Uygulama sürecinde kazanılan bu sosyal ve duygusal gelişimler, zorba öğrencilerin empatik becerilerini artırmıştır.

Çalışmanın bu bulgusu, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır. Yılmaz-Yüksel (2003), empati eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin empatik becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada ve Otfinowski (2000), ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine verilen empatik eğitimin akran kabulündeki etkisi konulu araştırmasında, benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

4. 4. Empati Eğitimi Programının Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bir müdahale programı olarak, empati eğitimi programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları üzerinde etkililiği belirlemek için tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 13 de verilmiştir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benlik Saygılarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

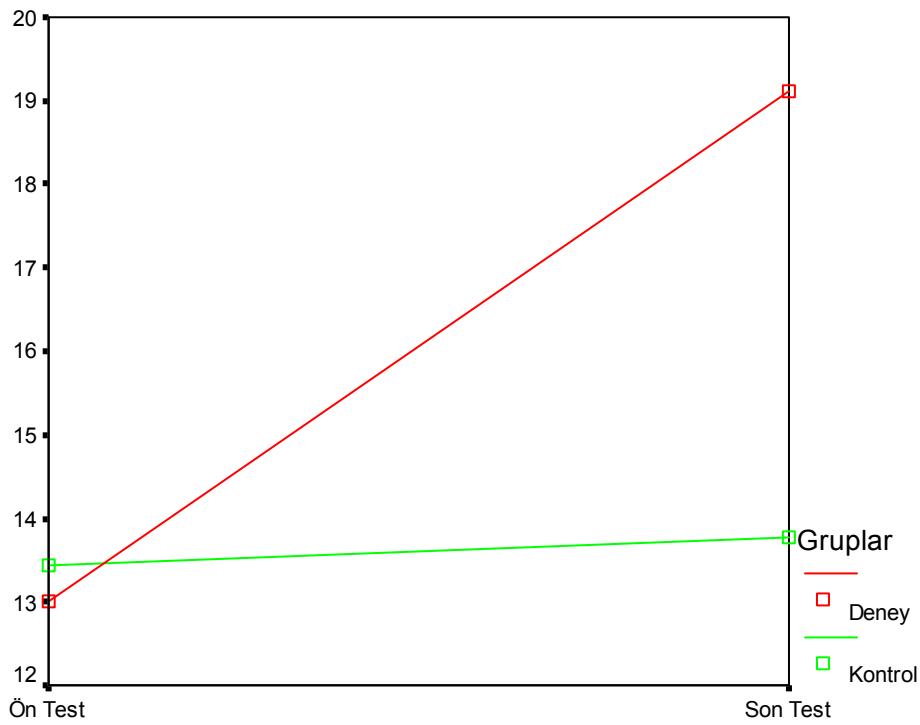
Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	222.00	17	64.29		
(Grup) Deney / Kontrol	53.78	1	53.77	5.11	p<0.05
Hata	168.22	16	10.51		
Denekleriçi	190.99	18	169.96		
(Ölçüm) Öntest – Sontest	93.44	1	93.44	66.61	p<0.05
Müdahale * Zaman	75.11	1	75.11	53.54	p<0.05
Hata	22.44	16	1.40		
Toplam	412.99	35			

ANOVA analizi sonuçlarına göre, empati eğitimi programına katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, deneysel çalışma öncesinden 12 hafta sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin tekrarlı ölçümlerin, öğrencilerin benlik saygıları üzerinde empati eğitim programının etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,16)} = 53.54$ p<0.05). Bu bulgu, araştırma uygulanan empati eğitim programının öğrencilerin benlik saygılarını yükseltmede etkili olduğunu

göstermektedir. Elde edilen bu bulguyla araştırmanın üçüncü denencesinin (empati eğitimi programı, zorba öğrencilerin benlik saygılarını yükseltmede etkilidir) doğrulandığı görülmektedir.

Empati eğitimi programına katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, deneysel çalışma öncesinden 12 hafta sonrası, değişimine ilişkin Profile Plot Şekil 5’de verilmiştir.

Şekil 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Benlik Saygısı Ölçeğinden Ön Test ve Son Test Çalışması Puanları



Empatik eğitim alan zorba öğrencilerin, sosyal ortamlarda duygularını daha rahat ifade etmesi, yaşadığı bir olay karşısında duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olması, ikili ilişkilerde karşı tarafın sözlü ve sözsüz olarak ifade ettiği duyguları daha iyi algılamaları sonucu kendileri hakkındaki yargılarını daha olumlu düzeye yükselttikleri gözlenmiştir. Bu olumlu özellikleri geliştiren ve bunların farkında olan öğrenciler kendilerini daha değerli algılamışlardır. Zorba öğrencilerin bu eğitim sonunda kendileri hakkında olumlu yargıda bulunmaları sonucu, sosyal ve uyumlu davranışlarda bulunma ihtiyaçlarını ortaya çıkarmıştır.

Çalışmanın bu bulgusu, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır. Feshbach (1989), bilişsel ve duyuşsal empati eğitimi programı ile 7–11 yaşları arasındaki çocukların benlik saygılarının arttığı sonucunu bulmuştur. (Akt. Walter ve Krystina, 1999).

4. 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test ve İzleme Çalışmasına İlişkin Zorba Davranış, Empatik Beceri ve Benlik Saygısı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın denenceleri doğrultusunda, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin zorba davranışlarında, empatik becerilerinde ve benlik saygısı düzeylerinde zamana bağlı olarak değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla, zorba davranışlar ölçeği, empatik beceri ölçeği ve benlik saygısı ölçeği 60 gün sonra tekrar uygulanmıştır. Son test puanları ile izleme puanları arasında ortaya çıkan değişim incelenmiştir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Gruplarının Zorba, Empati ve Benlik Saygısı Ölçeği Son Test ve İzleme Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm	Değişken	Faktör	N	Ort	Ss.
Son Test	Zorbalık	Deney	9	30.78	4.21
		Kontrol	9	57.44	3.09
	Empati	Deney	9	20.78	1.72
		Kontrol	9	14.11	1.17
	Özsaygı	Deney	9	19.11	2.09
		Kontrol	9	13.78	2.28
İzleme	Zorbalık	Deney	9	30.33	4.42
		Kontrol	9	56.44	3.97
	Empati	Deney	9	20.56	1.24
		Kontrol	9	14.11	1.36
	Özsaygı	Deney	9	19.33	2.00
		Kontrol	9	13.67	1.22

Deney grubunun zorba ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması (Ort= 30.78 Ss= 4.21) izleme test puanlarının aritmetik ortalamasından (Ort= 30.33 Ss= 4.42) çok az miktarda yüksektir. Deney grubunun empati ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması (Ort=20.78 Ss=1.72) izleme test puanlarının aritmetik ortalamasından (Ort= 20.56 Ss=1.24) düşük düzeyde yüksektir. Deney grubunun benlik saygısı ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması (Ort=19.11 Ss=2.09) izleme test

puanlarının aritmetik ortalamasından (Ort=19.33 Ss=2) düşük düzeyde düşme görülmektedir.

Bu puan ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını açıklamak için tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır.

4. 6. Empati Eğitimi Programının İzleme Çalışması Sonucu Zorba Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bir müdahale programı olarak, empati eğitimi programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin zorba davranışları üzerinde etkililiğinin zamana dayalı olarak devam edip etmediğini belirlemek için tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 15 de verilmiştir.

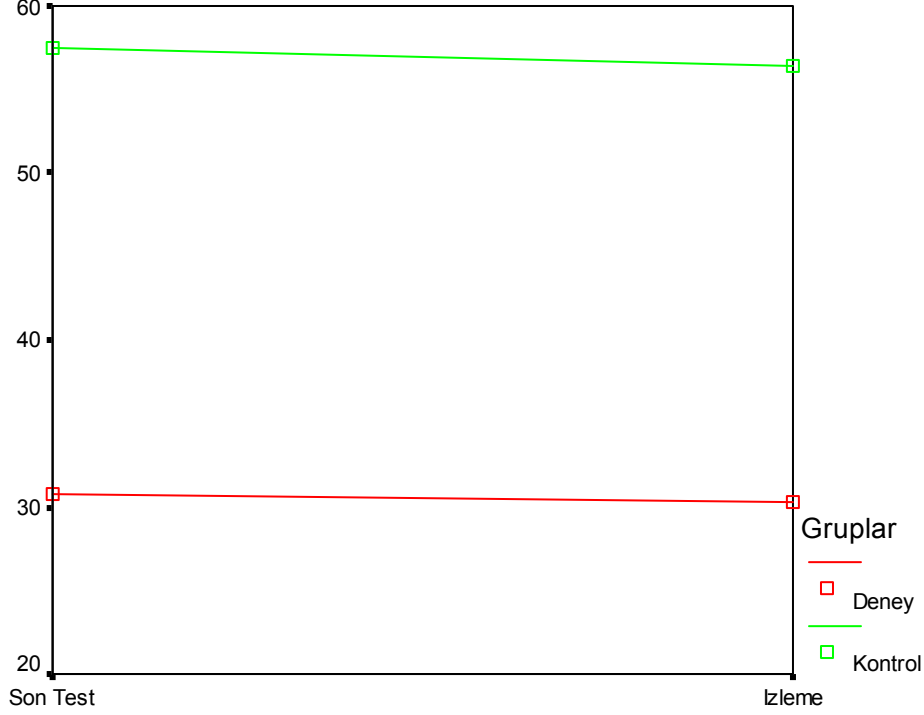
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zorba Davranışlarına İlişkin Son Test ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Kaynak	KO	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	6702.25	17	6294.54		
(Grup) Deney / Kontrol	6267.36	1	6267.36	230.58	p<0.05
Hata	434.89	16	27.18		
Denekleriçi	70.49	18	9.46		
(Ölçüm) Sontest-İzleme	4.69	1	4.69	1.15	p>0.05
Müdahale* Zaman	.69	1	.69	.17	p>0.05
Hata	65.11	16	4.07		
Toplam	6772.74	35			

ANOVA analizi sonuçlarına göre, son test çalışmasından 60 gün sonra yapılan izleme çalışması sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin zorba davranışlarda anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin tekrarlı ölçümlerin, öğrencilerin zorba davranışları üzerinde izleme çalışması süresinde geçen zamanın etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,16)} = .17$ p>0.05). Bu bulgu sonucu, zamanın zorba davranışlar üzerinde anlamlı bir değişim ortaya çıkarmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, araştırmada uygulanan empati eğitimi programının zamana dayalı olarak da zorba davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Empati eğitimi programına katılan öğrencilerin zorba davranış düzeylerinin, son test çalışmasında 60 gün sonrası, değişimine ilişkin Profile Plot Şekil 6 da verilmiştir.

Şekil 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Zorba Ölçeğinden Son Test ve İzleme Çalışması Puanları



Şekil 6’da da görüldüğü gibi, araştırma kapsamında uygulanan empati eğitimi programına katılan öğrencilerin, son test puanları ile izleme çalışması puanları arasında anlamlı bir değişim olmamıştır. Bu bulgu, araştırma kapsamında uygulanan empati eğitimi programının, zorba davranışları azaltmadaki etkisini kalıcı olduğunu göstermektedir.

4. 7. Empati Eğitimi Programının İzleme Çalışması Sonucu Empatik Beceri Düzeyi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bir müdahale programı olarak, empati eğitimi programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileri üzerinde etkililiğinin zamana dayalı olarak devam edip etmediğini belirlemek için tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 16 da verilmiştir.

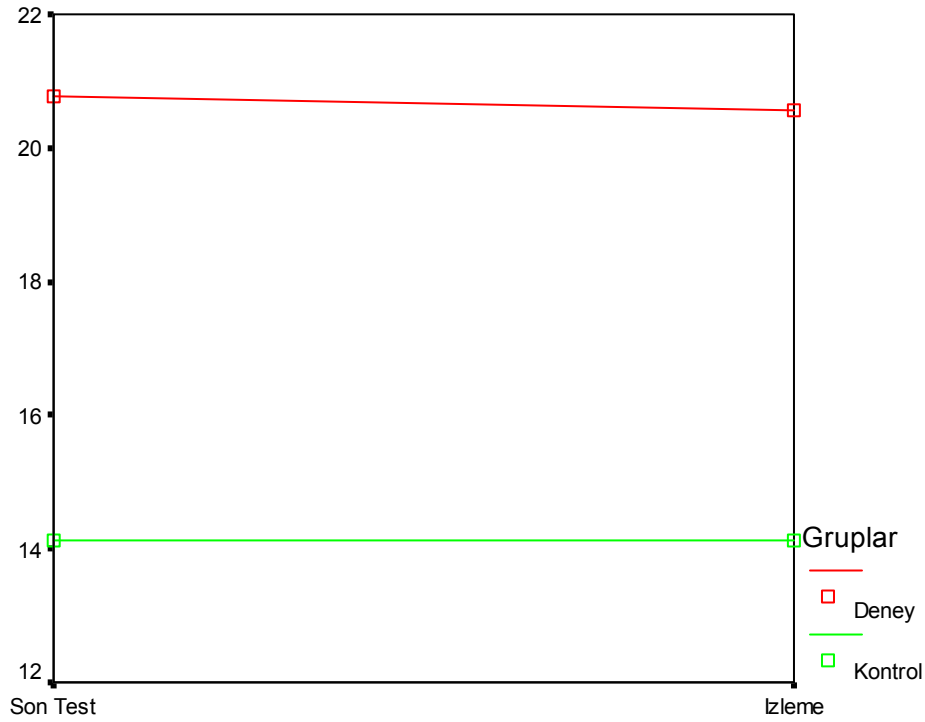
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Empatik Becerilerine İlişkin Son Test ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	339.55	17	370.70		
(Grup) Deney / Kontrol	368.77	1	368.78	201.07	p<0.05
Hata	30.78	16	1.92		
Denekleriçi	31.00	18	2.15		
(Ölçüm) Sontest-İzleme	.11	1	.11	.06	p>0.05
Müdahale * Zaman	.11	1	.11	.06	p>0.05
Hata	30.77	16	1.92		
Toplam	370.55	35			

ANOVA analizi sonuçlarına göre, son test çalışmasından 60 gün sonra yapılan izleme çalışması sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinde anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin tekrarlı ölçümlerin, öğrencilerin empatik beceri düzeyleri üzerinde izleme çalışması süresinde geçen zamanın etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,16)} = .06$ p>0.05). Bu bulgu sonucu, zamanın empatik beceri üzerinde anlamlı bir değişim ortaya çıkarmadığını göstermektedir. Bu bulgu, araştırmada uygulanan empati eğitimi programının zamana dayalı olarak da empatik beceri düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Empati eğitimi programına katılan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, son test çalışmasında 60 gün sonrası, değişimine ilişkin Profile Plot Şekil 7 de verilmiştir.

Şekil 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empati Ölçeğinden SonTest ve İzleme Çalışması Puanları



Şekil 7’de de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında uygulanan empati eğitimi programına katılan öğrencilerin, son test puanları ile izleme çalışması puanları arasında anlamlı bir değişim olmamıştır. Bu bulgu, araştırma kapsamında uygulanan empati eğitimi programının, empati beceri düzeyi üzerindeki etkisini kalıcı olduğunu göstermektedir.

4. 8. Empati Eğitimi Programının İzleme Çalışması Sonucu Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bir müdahale programı olarak, empati eğitimi programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygı düzeyleri üzerinde etkililiğinin zamana dayalı olarak devam edip etmediğini belirlemek için tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 17 de verilmiştir.

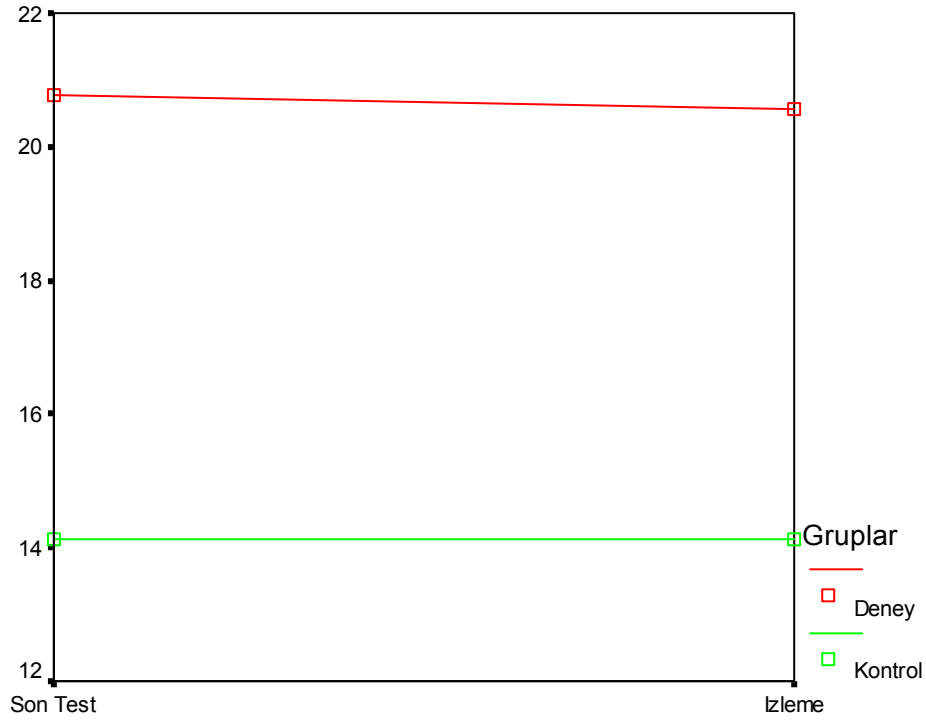
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benlik Saygılarına İlişkin Son Test ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	362.47	17	277.88		
(Grup) Deney / Kontrol	272.25	1	272.25	1732.26	P>0.05
Hata	90.22	16	5.64		
Denekleriçi	33.25	18	49.17		
(Ölçüm) Sontest-İzleme	2.77	1	2.77	.02	P>0.05
Müdahale * Zaman	.25	1	.25	.13	P>0.05
Hata	30.22	16	1.88		
Toplam	395.72	35			

ANOVA analizi sonuçlarına göre, son test çalışmasından 60 gün sonra yapılan izleme çalışması sonrasına deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin tekrarlı ölçümlerin, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri üzerinde izleme çalışması süresinde geçen zamanın etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,16)} = .13$ $p > 0.05$). Bu bulgu sonucu, zamanın benlik saygısı üzerinde anlamlı bir değişim ortaya çıkarmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, araştırmada uygulanan empati eğitimi programının zamana dayalı olarak da benlik saygısı düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Empati eğitimi programına katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, son test çalışmasından 60 gün sonrası, değişimine ilişkin Profile Plot Şekil 8 de verilmiştir.

Şekil 8: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Benlik Saygısı Ölçeğinden SonTest ve İzleme Çalışması Puanları



Şekil 8’de de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında uygulanan empati eğitimi programına katılan öğrencilerin, son test puanları ile izleme çalışması puanları arasında anlamlı bir değişim olmamıştır. Bu bulgu, araştırma kapsamında uygulanan empati eğitimi programının, benlik saygısı düzeyi üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak çalışmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5. 1. Sonuçlar

Bu araştırmada, empati eğitimi ile zorba davranışlar sergileyen ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, empatik beceri geliştirerek olumsuz davranışlarını fark ettikleri, zorba davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirdikleri, arkadaşlarının duygularına karşı duyarlılık sergiledikleri ve özsaygılarını yükselttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında ve Türkiye’de yetişkinlerin empatik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar incelendiğinde; rol aynama, model alma, yaşantısal yaklaşım, didaktik bilgi verme, sosyal teşvikler, doğrudan sosyal sorumluluk yükleme ve pekiştirme gibi tekniklerin bir arada kullanılmasının, empati eğitiminde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Yetişkinlerde, empatik beceriyi geliştirmeye yönelik olarak kullanılan bu teknikler çocukların empatik beceri kazanma çalışmalarında da benzer şekilde kullanılmaktadır. Feschbach 8- 10 yaşındaki çocukların empatik becerisini artırmak için hazırladığı empati eğitimi programında rol oynama, model alma ve didaktik anlatım yöntemlerini kullanmış ve bu tekniklerle verilen empati eğitiminin etkili olduğunu bulmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2003). Bu çalışmada uygulanan empati eğitimi programında, didaktik anlatım, rol oynama, model alma, sosyal teşvik, yaşantısal yaklaşım teknikleri kullanılmış ve empatik beceri geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

5. 1. 1. Zorba davranışlara ilişkin sonuçlar

İlköğretim 4. ve 5. sınıf zorba davranışlarda bulunan öğrencilere uygulanan empati eğitim programının, öğrencilerin zorba davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda empati eğitim programının, deney grubunda bulunan öğrencilerin zorba davranışlarını azaltmada etkili olduğu gözlenmiş,

bu programın uygulanmadığı kontrol grubunda ise zorba davranışlarda her hangi bir değişim gözlenmemiştir.

Çalışmanın bu bulgusu, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır. Strayer ve Roberts (2004), beş yaşındaki çocukların empati gelişimleri ile öfke ve saldırganlık ilişkisini incelemişlerdir. Empati becerisi gelişmiş olan çocukların, daha az öfkeli, daha az saldırgan, daha az oyuncak kavgası yaptığı ve daha güçlü sosyal ilişkiler geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Robert ve Strayer (2004) okul çağı çocukların empati düzeyleri ile öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucunda, empati becerisi yüksek olan çocukların öfke, fiziksel ve sözel şiddet düzeylerinin düşük olduğunu ve prososyal davranışları daha fazla yaptıklarını ortaya çıkarmışlardır. Robert ve Strayer'in (2004), çocukların öfke, empati ve duygusal ifadelerinin anne-babanın duygusal ifadeleri, empati ve anne baba davranışları arasındaki ilişkisini incelediği araştırmalarının sonucunda, anne babaların bu özellikleri ile çocukların bu özellikleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Kaukiainen ve arkadaşları (1999), "toplumsal zekâ, empati ve üç çeşit agresiflik arasındaki ilişki" isimli çalışmalarında, empati ile sosyal zekâ arasında ilişkinin oldukça yüksek olduğu ve empatinin üç tip agresiflik üzerinde ket vurucu, hafifletici ve yatıştırıcı etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Ohbuchi, Ohno ve Mukai (1993)'de yaptıkları çalışmada, empati ve saldırganlık arasında ilişkiyi inceleyerek kendini açığa vurma tutumunun deneklerde empati kurmaya neden olduğunu ve saldırganlığı azalttığını ortaya çıkarmışlardır. Pecokonis (1990), saldırgan tanısı konulmuş 24 ergen kız üzerinde empati eğitimi programının etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada, ön test ile son test arasında istatistiksel olarak manidar bir değişimi gözlemiştir. Bu sonuç empati eğitiminin, çocukların empatik beceri düzeyleri üzerinde etki oluşturduğunu göstermiştir.

5. 1. 2. Empatik beceri ile ilgili sonuçlar

İlköğretim 4. ve 5. sınıf zorba davranışlarda bulunan öğrencilerine uygulanan empati eğitim programının, öğrencilerin empatik becerilerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Bu programın uygulanmadığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinde her hangi manidar bir değişim gözlenmemiştir.

Çalışmanın bu bulgusu, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır. Yılmaz-Yüksel (2003) yaptığı çalışmada, empati eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin empatik becerileri üzerindeki etkisini araştırmış, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını belirlemiştir. Otfinowski (2000), empati eğitiminin akran kabulündeki etkisini, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde araştırmıştır. Empati eğitimi ve empatik tepki verme çalışmaları sonunda, çocukların empati beceri düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Kalliopuska ve Ruokonen (1993), çocukların empatik beceri düzeyleri üzerinde empati eğitimin etkisini araştırırken, müzikten yararlanmışlardır. 32 okulöncesi çocuktan oluşan ve deneysel yöntemle yapılan bu araştırmanın sonucunda, kontrol grubundakilere oranla deney grubundaki çocukların empatik becerilerinde anlamlı artış belirlenmiştir.

5. 1. 3. Benlik saygısı ile ilgili sonuçlar

İlköğretim 4. ve 5. sınıf zorba davranışlarda bulunan öğrencilere uygulanan empati eğitim programının, bu öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Bu programın uygulanmadığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin özsaygı düzeylerinde her hangi bir değişim gözlenmemiştir.

Çalışmanın bu bulgusu, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır. Feshbach (1989), bilişsel ve duyuşsal empati eğitimi programı ile 7–11 yaşları arasındaki çocukların benlik saygılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır (Akt. Walter ve Krystina, 1999).

5. 1. 4. İzleme çalışmasına ilişkin sonuçlar

Son testten sonra yapılan izleme çalışmasında elde edilen sonuç; zaman etkisine bağlı olarak öğrencilerin zorba davranışlarında, empatik becerilerinde ve benlik saygılarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Özet olarak; empati eğitim programının, zorba davranışlar, empatik beceri ve benlik saygısı üzerinde, benzer çalışmalara paralel düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Özellikle benzer değişkenler üzerinde duran Feshbach (1989) çalışmasıyla oldukça

benzerlik göstermektedir. Feshbach (1989), 7–11 yaşları arasındaki çocukların empatik becerileri, prososyal davranışları, benlik sayısı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkileri, geliştirdiği bilişsel ve duyuşsal empati eğitimi programı ile incelemiştir. Geliştirdiği empati eğitimi programı, empatik becerileri, prososyal davranışları, benlik saygısını artırmış, saldırganlığı ise azaltmıştır (Akt. Walter ve K rystina, 1999).

5. 2. Öneriler

1. Empati eğitim programının psiko-eğitimsel boyutu dikkate alınarak, okul rehberlik hizmetleri kapsamında, zorba davranışları önlemeye ya da azaltmaya ilişkin etkinlikler düzenlenebilir.

2. Empati eğitim programının psiko-eğitimsel boyutu dikkate alınarak, ilköğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlar, sınıf rehber öğretmenler ve diğer öğretmenleri bu konuda bilgilendirerek, empatik beceri düzeyi düşük öğrencilere böyle bir eğitim verilerek empatik beceri düzeyleri yükseltilebilir. Böylece öğrencilerin ikili ilişkilerde kendini ve karşı bireyi anlamaları ve iletişim becerileri kazanmaları sağlanabilir.

3. Empati eğitim programının psiko-eğitimsel boyutu dikkate alınarak, ilköğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlar, sınıf rehber öğretmenleri ve diğer öğretmenler bu konuda bilgilendirilerek, özsaygı düzeyi düşük öğrencilere böyle bir eğitim verilerek öğrencilerin özsaygı düzeyleri yükseltilebilir. Böylece öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine katkı yapılabilir.

4. Yapılan bu çalışma konusuna ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemine de yer verilebilir. Uygulanan müdahale programının sonunda çocukların davranışlarındaki değişim doğal ortamlarda gözlenerek, daha ayrıntılı verilere ulaşılabilir.

5. Bu araştırmada iki aylık bir izleme çalışması yapılmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, daha uzun süreli izlemelerde bulunulabilir. Örneğin, dördüncü ve altıncı aylarda izleme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ackerman, P. L. & Rolfhus, E. L. 1999, **The Locus of Adult Intelligence: Knowledge, Abilities and Nonability Traits**. 14 (2), 314–330.
- Akbaba, Sırrı. 2006, **Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamında Öğrenme Psikolojisi**, Aydan Matbaacılık, Ankara.
- _____ 2004, **Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Öğreti Yayınları, Ankara.
- _____ 1994, **Grupla Psikolojik Danışmanın Sosyal Psikolojik Bir Kavram Olan Özgecilik Üzerindeki Etkisi**, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akbay, R., Baysal, A. 1994, **Eğitim Bilimleri Bölümü Öğrencilerinin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması**, I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Adana, 661–671.
- Akkoyun, Füsün. 1982, **Empatik Anlayış Üzerine**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15 (2), 63–69.
- Alberti, R., Emmons, M. 1998, **Atılganlık Hakkınızı Kullanın, Atılgan Yaşam Hakkında Bir Rehber** (çeviren; Katlan, S.), HYB Yayıncılık, Ankara.
- Alicke, M. D, LoSchiavo, F. M, Zerbst, J. & Zhang, S. 1997, **The Person Who Outperforms me is A Genius: Maintaining Perceived Competence In Upward Social Comparison**. Journal Of Personality & Social Psychology, 73 (4), 781–789.
- Ançel, Gülsüm. 2006, **Developing Empathy in Nurses: An Inservice Training Program**. Archives of Psychiatric Nursing, vol. 20, Issue 6, 249-257
- Andreou, Eline. 2000, **Bully/Victim Problems and Their Association With Psycholical Construct in 8 to12 Year-Old Greek School Children, Aggressive Behavior**, Vol. 26, 49-56.
- Arıca, Taner. ve Kulaksızoğlu, Adnan. 1999, **Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Ve Mesleki Benlik Saygılarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Grupla**

Psikolojik Danışma Uygulaması, VIII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 1–3 Eylül 1999, Trabzon.

Arık, Arık 1998, **Psikolojide Bilimsel Yöntem**, Çantay Kitabevi, İstanbul.

Arsenio, W.F. ve Lemerise, E. A. 2001, **Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes and Social Competence**, Social Development, 10, 59–73.

Arseven, A. Doğan. 2001, **Alan Araştırma Yöntemi**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Baldry, A. C. ve Farrington D. P. 2000, **Bullies and Delinquents, Personal Characteristics and Parental Styles**, Journal of Community and Applied Social Psychology, Vol 10, 17–18, Cambridge UK.

Baldry, A. C. 2003, **Bullying in Schools and Exposure to Domestic Violence**, Child Abuse and Neglect, Vol 27, 713–714.

Banks, R. 1997, **Bullying in Schools**, (ERIC Document Reproduction Service No: ED407154).

Barraclough, D. J. 2000, **Changes in Counselor Intentions After Empathy Training**, Retrieved March, 2001, Web: <http://www.umi.com/dissertations>.

Barret-Lennard, G. T. 1985, **The Empathy Cycle: Refinement of a Nuclear Concept**, Journal of the American Psychoanalytic Association, 31, 101–123.

Barrett-Lennard, T. Godfrey. 1993, **The Phases and Focus of Empathy**, British Journal of Medical Psychology. 66, 3–14.

Baymur, Feri. 1994, **Genel Psikoloji**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

Bee, Helen. 1981, **The Developing Child**, 3. Edition, Harper International Edition, Harper and Row Publishers, USA.

Besag, V. 1995, **Bullies and Victims in Schools**, Philadelphia: Open University Press.

Bierer, R., E. 2000, **The Relationship Between Pet Bonding, Self-Esteem and Empathy in Preadolescents**, Unpublished Doctoral Dissertation, Albuquerque, University of New Mexico.

- Birk, J. M. 1972, **Effects of Counselling and Supervision Method and Preference on Empathic Understanding**, Journal of Counselling Psychology, 19, 542–546.
- Bosworth, K., Espelage, D. L. ve Simon, L. 1999, **Factors Associated With Bullying Behavior in Middle School Student**, Journal of Early Adolescence, 19 (3): 341–361.
- Bosworth, K., Espelage, D. L. Ve Simon, L. 2000, **Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence**, Journal of Counseling and Development, 78 (3), 326–333.
- Bridge, Berna. 2003, **Zorbalık: Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri**, Beyaz İstanbul Yayınları.
- Brooks, Robert. 2004, **Self-Esteem and Resilience**, Schwablearning Org, 1–2.
- Bulduk, S. 2003, **Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri**, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Şener. 2001, **Deneysel Desenler**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Can, Gürhan. 1990, **Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler**, AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Coopersmith, S. 1967, **The Antecedents Of Self-Esteem**, Freeman, San Francisco.
- Corey, G. 1982, **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cric, N.R., Dodge, K.A. 1994, **A Review and Reformulation of Social Information Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment**, Psychological Bulletin, 115, 74–101.
- Cric, N. R., ve Diğ. 1997, **Relational and Overt Aggression in Preschool**, Developmental Psychology, 33, 579–588.

- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C. & Rehm, M. 1997, **Role Of Hope İn Academic And Sport Achievement**, Journal Of Personality & Social Psychology, 73 (6), 1257–1267.
- Cüceloğlu, Doğan. 2001, **Yeniden İnsan İnsana**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çam-Kırlangıç, O. 1998, **Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Psikodramanın Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Üzerine Etkisi**, XXII. Uluslar Arası Grup Psikoterapileri Kongresi, Türkiye Grup Psikoterapileri Derneği Yayınları, 07, Ankara.
- Çuhadaroğlu, F. 1986, **Adolesanlarda Benlik Saygısı**, Ankara.
- Dake J. A ve Diğerleri. 2003, **The Nature and Extent of Bullying at School**, ERİC Document Reproduction Service No: 9901494.
- Dalton, R. F., Jr., Sundblad, L. M. ve Hylbert, K. W. 1973, **An Application of Principles of Social Learning to Training in Communicating Empathy**, Journal of Counselling Psychology, 20, 378–383.
- Dautenhahn, K. ve Woods, S. 2003, **Possible Connections Between Behavior, Empathy and Imitation**. ERİC Document Reproduction Service No: 9901485.
- Davis, M. H. 1983, **Measuring Invididual Differences in Empathy: Evidence for A Multidimensional Approach**, Journal of Personality Social Psychology, Vol.44 Nr. 1, 113–126.
- Davis, Mark, H. 1994, **Empathy: A Social Psychological Approach**, WCB, Brown Publishers, Madison, W isconsin, 3-163.
- Davis, Mark, H. ve Diğerleri. 1999, **Empathy, Expectioans and Situational Preferences: Personality İnfluences On The Decision to Participate in Volunter Helping Behaviors**, Journal of Personality, Vol. 67, No.3, 469–491.
- Davis, M., Franzoi, S. 1991, **Stability and Change in Adolescent Self Consciousness and Empathy**, Journal of Research in Personality, 25, 70–87.
- Dilekman, Mücahit. 1999, **Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri DüzeylerineEtkisi**, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Dinkmeyer, D. C.; Dinkmeyer, D. C., Jr. ve SPERRY, L. 1987, **Adlerian Counselling and Psychotherapy**. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Dodgson. P. G. & Wood, J. V. 1998, **Self-Esteem And The Cognitive Accessibility Of Strenghts And Weaknesses After Failure**. Journal Of Personality And Social Psychology, 75 (1), 178–197.
- Dökmen, Üstün. 1987, **Yüz ifadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadeleri Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerine Etkisi**, Psikoloji Dergisi, Vol. 6(21), 780.
- _____ 1988, **Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, XX (1–2), 183–207.
- _____ 2005, **İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Dölek, N. 2001, **İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbacı Davranışların İncelenmesi ve “Zorbalığı Önleme Tutumu Programı”nın Etkisinin Araştırılması**, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, Ali. 1985, **Denetim Odağı, Kendine Saygı Ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı**, Eğitim Ve Bilim, 55, 10, Mayıs, 4–15.
- _____ 2003, **Sosyal Psikoloji**, İmge Kitabevi, Ankara.
- Duru, E. 2002, **Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler, Enstitüsü, İzmir.
- Eisenberg, M. E. ve Aalsma, M. C. 2005, **Bullying and Peer Victimization: Position Paper of The Society for Adoloscent Medicine**, Journal of Adoloscent Health, Vol 36, 88.
- Eisenberg, N., Strayer, J. 1990, **Empathy and It's Development**, Cambridge University Pres.

- Eisenberg, Nancy ve Diğerleri. 1996, **Parent's Reactions To Children's Negative Emotions: Relations to children's social Competence and Comforting Behavior**, Child Development, 67, 2227–2247.
- Eisenberg, Nancy. 1983, SPECIAL REPORT: **The Socialization and Development of Empathy and Prosocial Behavior**.
- Eisnitz, A. J. 1974, **The Perspektive Of The Self-Representation: Some Clinical Implications**, Journal Of The American Psychoanalytic Association, 22, 279–284.
- Elliot, M. 1997, 101 **Ways to Deal With Bullying, A Guide for Parents**, London: Hodder Stoughton.
- Emery, E. 1987, **Empathy: Psychoanalytic and Client Centered**, American Psychologist, May, 513–515.
- Erkan, Serdar. 2002, **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Ersanlı, Kurtman. 1993, **İnsan İlişkilerinde Empatik Yaklaşımın Yeri ve Önemi**, M. E. B. Eğitim Dergisi, 4, 70–72.
- _____ 1996, **Benliğin Gelişimi Ve Görevleri**, Samsun, Eser Ofset.
- Erol, Bahar. 2004, **Üstün Yeteneklerde Duygusal Zekâ ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Evans, B. J., Stanley, R. O. ve Burrows, G. D. 1993, **Measuring Medical Student's Empathy Skills**. British Journal of Medical Psychology, 661, 121–133.
- Feshbach, Norma, D. 1983, **Learning to Care**, Scott, Foresman and Company.
- _____ 1990, Parental Empathy and Child Adjustment/Maladjustment. N. EISENBERG ve J. STAYER (ed.), **Empathyand Its Development**. New Tork: Cambridge University Pres.
- Frera, P. 1997, **Empathy in the Doctor-Patient Relationship: Skill Training for Medical Students**, Journal of Medical Education, 52, 752-757.
- Froeschle, J. G. 2006, **Solution Focused Empathy Training Groups for Students With Fire-Setting Behaviors**, MA Thesis, West Texas University.

- Furnham, A., Cheng, H. 2000, **Perceived Parental Behaviour Self Esteem and Happiness**. Dietrich Steinkopff Verlag, Vol, 35, 463-470.
- Gant, S., Billigsley, D. ve Giordano, J. A. 1980, **Paraprofessional Skill: Maintenance of Empathic Sensivity After Training**. Journal of Counselling Psychology, 27, 374-379.
- Geçtan, Engin. 1990, **Psikanaliz ve Sonrası**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- _____1988, **Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar**, Maya Matbaacılık Yayıncılık, Üçüncü Baskı, İstanbul.
- Gerlach, Peter, K. 2001, **Step Family in Formation, Empatich Listening**. <http://www.stepfamilyinfo.org/projects/02/listen.htm>
- Gilhorta, J. 1993, **The Concepts of Self Object Function and Emphaty in Couples Therapy**, Australian and NewZeland Journal of Psychiatry, 27, 294-297.
- Gladstein, Gerald A. 1977, **Empathy and Counseling Outcome: An Empirical and Conceptual Review**, Counseling Psychologist, Vol. 6, 163-171.
- Glenn, E. E. & Smith, T. T. 1998, **Building Self-Esteem Of Children And Adolescents With Communication Disorders**, Professional School Counseling, 2 (1), 39-46.
- Goldstein, A. P., Michaels, G. Y. 1985, **Empathy: Development, Training, Consequences**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, Assoc. Pub.
- Goleman, Daniel. 2004, **Duygusal Zekâ**, (Çev. Seçkin Yüksel), Varlık Yayınları, İstanbul.
- Gültekin, Zeynep. 2003, **Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gün, Nil. Ve Koç, Saim. 2006, **Özsaygı, Öncelikler Listesinde Kaçınıcı Sıradasın?**, Kuraldışı Yayınları, İstanbul.
- Gürçay, Sonay. 1989, **Çocuk Yuvasında ve Aile Yanında Kalan 9, 10 ve 11 Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güvenir, Taner. 2004, **Okulda Akran İstismarı**, Kök Yayınları, Ankara.

- Gysels, M., Richardson, A., Hingison, I. J. 2005, **Communication Training for Health Professional Who Care for Patients With Cancer: A Systematic Review of Training Methods**, *Supportive Care in Cancer* 13 (2005), 356-366. Full Text Via CrossRef/ References in Scopus/Cited By in Scopus.
- Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D. & Rakow, E. A. 2000, **Test Prediction And Performance In A Classroom Contest**, *Journal Of Educational Psychology*, 92 (1), 160–170.
- Harter, S., Whitesell, N. R. & Junkin, L. J. 1998, **Similarities And Differences In Domain-Specific And Global Self-Evaluations Of Learning-Disabled, Behaviorally Disordered And Normally Achieving Adolescents**, *American Educational Research Journal*, 35 (4), 653–680.
- Hatcher, L. S. ve Diğerleri 1994, **The Teaching of Empathy for High School and College Students: Testing Rogerian Methods With the Interpersonal Reactivity Index**, *Adolescence* Vol. 45(3), 283–293.
- Hazler, R. J. ve Diğerleri. 1992, **What Kids Say About Bullying**, *The Executive Educator*, 20–22.
- Hoffman, M. L. 1977, **Sex Differences in Empathy and Related Behaviors**, *Psychological Bulletin*, Vol. 84, No.4, 712–722.
- _____, 1994, **The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment**, B. Puka (Ed), *Reaching Out*, New York London: Gerland Publishing.
- Holm, O. 1997, **Rating of Empathic Communication: Does Experience Make a Difference?**, *The Journal of Psychology*, Vol 131(6), 680-684.
- Hovardaoğlu, Selim. 1994, **Davranış Bilimleri İçin İstatistik**, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- Hunter C. S. ve Boyle, M. E. J. 2002, **Perception of Control In The Victims of School Bullying: The Importance of Early Intervention**, *Educational Research* Vol. 44, No. 3, Winter 2002, 323–336.
- Irit, G. 2000, **İncarcerated Mothers: Effects of the Mother/Off Spring Life Development Program (MOLD) on Recidivism, Prosocial Development,**

Empathy, Hope and Parent-Child Attachment.
<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcity>.

Jones, S. 1973, **Self and Interpersonal Evaluation: Esteem Theories Versus Consistency Theories**, Psychological Bulletin, Vol: 79, 185–199.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 2004, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul.

_____ 2000, **Kültürel Psikoloji, Kültür Bağlamında İnsan ve Aile**, Evrim Yayınları, İstanbul.

Kalliopuska, M. ve Ruokonen, S. 1993, **A Study With a Follow-Üp of the Effects of Music Education on Holistic Development of Empathy**, Perceptual Motor Skills, Vol, 76, 131–137.

Kalliopuska, M. ve Titinen, U. 1991, **Influence of Developmental Programmes on the Empathy and Prosociality of Preschool Children**, Perceptual Motor Skills. Vol, 72, 323–328.

_____ 1991, **Influence of Two Developmental Programmes on the Empathy and Prosociality of Preschool Children**, Perceptual and Motor Skills, (74), 563–566.

Kandemir, Mehmet. 2006, **İlköğretimde Algılanan Sınıf İçi Empatik Atmosfer İle Benlik Algısı Arasındaki Etkileşimin Akran Zorbalığı İle İlişkisi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kapçı, G. Emine. 2004, **İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı Ve Benlik Saygısıyla İlişkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt 37, 1–12.

Karabağ, Ş. Gülin. 2003, **Öğretilebilir Ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati**, Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Karaman-Kepenekçi, Yasemin ve Çınkır, Şakir. 2003, **Öğrenciler Arası Zorbalık**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Bahar, 2003, 244.

Karasar, Niyazi. 1994, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara.

- Kaukiainen, A. ve Diğerleri. 1999, **The Relationships Between Social Intelligence, Empathy and Three Types of Aggression**, Aggressive Behavior, Vol. 25, 81–89.
- Kawash, G. and Kozeluk, L. 1990, **Self-Esteem in Early Adolescence as A Function of Position Within Olson’s Circumplex Model of Monstal and Family Systems, Social Behavior and Personality**, 18, 189-196.
- Kerlinger, F. N. 1986, **Foundations of Behavioral Research**, Holt Rinehart and Winston Inc., New York.
- Kılıççı, Yadigâr. 2000, **Okulda Ruh Sağlığı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Koç, Zihni. 2006, **Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Koestner, K., Franz, c. And Weinberger, J. 1990, **The Family Origins Empathic Consern: A 26 Year Longitdial Study**, Jaurnal of Personality and Social Psychology, 58, 709-717.
- Konrad, S. Ve Hendl, C. 2003, **Empati ve Daha Çok Duygusal Zekâ**, <http://www.hayat yayinlari.com.tr>.
- Köknel, Özcan. 1988, **Bireysel ve Toplumsal Şiddet**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- _____ 1985, **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Onikinci Basım, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, Adnan. 1998, **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Körükçü, Sarıyüce, Özlem. 2004, **Altıyaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Gore, P. A. 1997, **Discriminant And Predictive Validity Of Academic Self-Concept, Academic Self- Efficacy And Mathematics-Specific Self-Efficacy**, Journal Of Counseling Psychology, 44 (3), 307–315.

- Loudin, J. L. ve Diğlerleri. 2003, **Relational Aggression in College Students: Examining the Roles of Social Anxiety and Empathy**, *Eggressive Behavior*, Vol. 29, 430–439.
- Maccoby, E .E. 1980, **Social Development: Psychological Growth And The Parent-Child Relationship**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, Y.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. 1996, **Structure Of Artistic Self-Concepts For Performing Arts And Non—Performing Arts Students In A Performing Arts High School: "Setting The Stage" With Multigroup Confirmatory Factor Analysis**, *Journal Of Educational Psychology*, 88 (3), 461–477.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. 1998, **Longitudinal Structural Models Of Academic Self-Concept And Achievement: Gender Differences In Development Of Math Ad English Constructs**. *American Aducational Research Journal*, 35 (4), 705–738.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. 1997, **Coursework Selection: Relations To Academic Self-Concept And Achievement**, *American Aducational Research Journal*, 34 (4), 691–720.
- Mynard, H., Joseph, S. 2000, **Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale**, *Aggressive Behavior*, Vol. 26, 169–178
- Nissim-Sabat, M. 1995, **Towards a Phenomenology of Empathy**, *American Journal of Psychotherapy*, Sayı. 49, 163–170.
- Ohbuchi, K. I., Ohno, T. Ve Mukai, H. 1993, **Empathy and Aggression: Effects of Self-Disclosure and Fearful Appeal**, *The Journal of Social Psychology*, Vol. 133(2), 243–254.
- Okvuran, Ayşe. 1993, **Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri Ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi**, Ankara Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Olweus, D. 1978, **Aggression in the Schools: Bullies and Whipped Boys**, DC: Hemisphere Press (Wiley), Washington.

- _____ 1991, **Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School Based Interventionprogram**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- _____ 1993, **Bullying at School: What We Know and What We Can Do** Malden, MA Blacwell Publishers Ltd.
- _____ 1994, **Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program**, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35: 1171–1190.
- _____ 1994A, **Bullying at School: Long- Term Outcomes for the Victims and an Effective School Based Intervention Program** L. Rowell Huesmann (Ed.) Aggressive Behavior: Current Perspectives, Plenum Pres, New York. 97–130
- _____ . 1994b, **Annotation: Bulling at School: Basic Facts And Effects of a School Based İntervention Program**, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 1171–1190.
- _____ 1995, **Bulying at School**, Oxford: Blackwell.
- _____ 1999, Sweden, In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and Slee, P. (Eds). **The Nature of School Bullying: A Croos-National Perspective**. London and New York: Routlenge. 7–27.
- _____ 2002, **Annotation: Bullying at school: Basic Fact and Effects of a School Basit Intervention Program**, Journal of child Psychology and Psychiatry, 35 (7) 1171–1190.
- _____ 2003, **A Profile of Bullying at School**, Educational Leaderships, Vol. 60 Issue 6, EBSCO host.
- Onur, Bekir. 1995, **Gelişim Psikolojisi**, İmge Kitabevi, Ankara.
- Otfinowski, G. A. 2000, **Effects of Empathy Training on the Peer Approval of Third Graders**, Doctoral Dissertation, University of Francisco.
- Öz, Fatma. 1992, **Hemşirelerin Empatik İletişim Becerisi ve Eğitiminin Etkisi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Yaşar. 1994, **Danışanı Merkez Alan Psikoterapi Yaklaşımında Empatik Atmosfer ve İnsan İlişkileri**, I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Adana.

- _____ 2004, *Gelişim ve Öğrenme, Kuram-Araştırma-Uygulama, Öğreti Yayınları*. Ankara.
- Özbay, Yaşar., Şahin, Mustafa. 1996, **Psikoloji Danışmada Empatik Atmosfer ve Beceri Düzeyinde Kazandırılması**, III. Ulusal psikoloji danışma ve rehberlik kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özbay. Yaşar., Şahin, Mustafa. 1999, **Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ) Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 74–79.
- Özbay, Yaşar., Şahin, Mustafa. 2006, **Psikoloji Danışmada Empatik Atmosfer ve Beceri Düzeyinde Kazandırılması**, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:11, 137–150.
- Özdağ, Ş. 1999, **Psikodrama Gruplarının Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı, Atılma Davranış, Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Payne, P. A., Weiss, S. D. ve Kapp, R. A. 1972, **Didactic Experiential and Modeling Factors in The Learning Empathy**. Journal of Counseling Psychology, 19, 425–429.
- Pecukonis, V. E. 1990, **A Cognitive/Affective Empathy Training Program as A Function of Ego Development in Aggressive Adolescent Females**, Adolescence Spring, Vol 25(97), 59–76.
- Petterson, C. H. 1973, **Theories of Counseling and Psychotherapy**, Horpers and Row, New York.
- Pişkin, Metin. ve Ayas, Tuncay. 2005, **Zorba ve Kurban Lise Öğrencilerinin Utangaçlık, İçedönüklük, Dışadönüklük ve Özsaygı Değişkenleri Bakımından İncelenmesi**, VIII. Ulusal Psikoloji Danışmanlığı ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 21–23 Eylül 2005, İstanbul.

- Pişkin, Metin. 2002, **Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Kasım, 531–562.
- _____ 2001, **Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi**, İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,
- _____ 1996, **Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması**, III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 15–16 Nisan 1996, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pukey, W. W. 1970, **Self-Concept And School Achievement**, Prentice Hall, New York, NY.
- Rhodewalt, F. & Morf, C. C. 1998, **On Self-Aggrandizement And Anger: A Temporal Analysis Of Narcissism And Affective Reactions To Success And Failure**, Journal Of Personality & Social Psychology, 74 (3), 672–685.
- Rigby, Kan. 1997, **Bullying in Schools**, What to Do About It, Melbourne: Acer.
- _____ 2003, **Consequences of Bullying in Schools**, Can j Psychiatri, Vol. 48, No 9, 584, October 2003.
- Robert, William ve Strayer, Janet. 2004, **Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness and Parenting Practices**, Social Development, 13, 2, 229–254.
- Rogers, R. C. 1957, **The Necessary and Suffient Conditions of Therapeutic Personality Change**, Journal of Consulting Psychology, 21, 95–103.
- _____ 1961, **On Becoming a Person**, Boston: Houghton Mifflin.
- _____ 1979, **Client-Centered Therapy**, Houghton Mifflin, Boston.
- Rolland E. ve Galloway D. 2002, **Classrom Infulences On Bullying**, Centre for Behavioural Research, Box 2557, 299–300, 4091 Norway.
- Sardoğan, M. Emin, 1998, **Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi**, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Sargın, N. 1993, **Rehber Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sezer, Sevgi. 2001, **Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının İlköğretim Okulu 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Sharma, M. R. 1992, **Empathy a Retrospective on its Development in Psychoterapy**, Australian and New Zeland Journal of Psychiatry, Sayı,4 21–41.
- Shirley, G. N. and Nes, s. L. 2005, **Self-Esteem and Empathy in Sighted and Visually Impaired Preadolescents**, Jaurnal of Visual İmpairment and Blindness, 276-285.
- Sims, Jonet, M. 1989, **Client-Centered Therapy: The Art of Knowing**, Person-Centered Review, 21-41.
- Sivribaşkara, V. Sibel. 2003, **Özsaygının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Skaalvik, E. M. ve Hagtvet, K. A. 1990, **Academic Achivement And Self-Concept: An Analysisof Causal Predominance İn A Developmental Perspective**, Journal Of Personality And Social Psychology, 58, 292–307.
- Smith, Peter ve Diğerleri. 2002, **Definition of Bullying: A Comoaration of Used and Gender Diffirences, in Fourteen-Country İnternational Comparison**, Child Development, Vol. 73, No 4, 1120.
- Steven, J. S. Ve Howard, E. B. 2000, **Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı** (çeviren; Işık, M.), Özgür Yayınları, İstanbul.
- Strayer, J. ve Roberts, W. 2004, **Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Old**. Social Development, Vol. 13, 1–13.
- Sullivan, H. S 1953, **Conception of Modern Psychiatry**, W. W. Norton and Company, New York.

- Sutton, J., Smith, P. K. ve Swettenham, J. 1999, **Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation?**, British Journal of Developmental Psychology, 17, 435–450.
- Şahin, Mustafa. 1997, **Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin. Mustafa., Özbay, Yaşar. 1999, **Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 74–83.
- Şimşek, U. Esin. 1995, **Öğretmen ve Öğrencilerin Empatik Tepkileri**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Tan, Hasan. 1970, **Akademik Psikolojide Ego veya Benlik Kavramı**, Hacettepe Sosyal Bilimler Dergisi, sayı: 2, Ankara.
- Tanrıdağ, Şerife. 1992, **Ankara'daki, Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Torucu, B. Koçak. 1990, **13–14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması**, Bilim Uzmanlığı Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Trautman, L. M. 2003, **Identify and Reduce Bullying in Your Classroom**, Intervention in School and Clinic, Vol. 38, No:4, (243–246).
- Ünal, Fatma. 2003, **Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Verkuynen, M., Thijs, J. 1999, **Peer Victimization and Self-Esteem of Ethnic Minority Group Children**, Journal of Community and Applied Psychology, Vol. 11, 227–234.

- Voltan-Acar, Nülüfer. 1998, **Modelden Öğrenme ve Rol Oynama İle Terapötik Beceri Eğitimi ve Sonuçları**, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı. 7, 79–83.
- _____ 1998, **Terapötik İletişim**, Onur Ofset, Ankara.
- Vraghese, F. T. 1988, **The Phenomenology of Psychopathology**, American Journal of Psychotherapy Sayı. 42, 389–403.
- Walter, G. S. ve Krystina, F. 1999, **The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations**, Journal of Social Issues, Vol: 55 (4), 729–748.
- Warden, D. ve Mackinnon, S. 2003, **Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation of Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving Strategies**, British Journal of Developmental Psychology, 21, 367–385.
- Watkins, D. ve Dang Q. 1997, **Age and Gender Differences in The Self-Esteem, of Chinese Children**, Journal of Social Psychology. 137, 3, 374.
- Watson, R.J., Biderman, M.D., Sawrie, M.S. 1994, **Empathy, Sex Role in Improving Intergroup Relations**, Journal of Social Issues, Winter, Vol, 30 (9-10), 701-722.
- Weiner, M. F. 1985, **Other Psychodynamic Schools**, Comprehensive Textbook of Psychiatry, 451–458.
- White, J. Suzanne. 1997, **Empathy: A Literature Review and Concept Analysis**, Journal of Clinical Nursing, Vol 6, 264.
- Wiseman, Theresa. 1996, **A Concept Analysis of Empathy**, Journal of Advanced Nursing, 23, 1162-1167.
- Wispe, Lauren. 1986, **The Distinction Sympathy and Empathy to Call Forth a Concept, a Word is Needed**, Journal of Personality and Social Psychology, 50 (29), 312–321.
- Yavuzer, Haluk. 2001, **Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Yıldırım, Selma. 2001, **The Relationships of Bullying, Family Enviroment and Popularity**, A Thesis Submitted to the Graduate School of Social Sciences of The Middle East Technical University, 9–29–30, Ankara.
- Yılmaz-Yüksel, A. 2003, **Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yörükoğlu, Atalay. 2004, **Benlik Çağı ve Ruhsal Sorunlar**, Özgür Yayınları, İstanbul.

EKLER

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okulunuzun Adı:

Sınıfınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek

1- Anneniz Sağ mı ; ☐ Evet ☐ Hayır

2- Babanız Sağ mı ; ☐ Evet ☐ Hayır

3-Babanın Mesleği:

4- Annenin Mesleği:

5- Babanın Eğitim Durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite

6- Annenin Eğitim Durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite

7- İkamet Yeriniz: ☐ Köy ☐ İlçe ☐ Şehir

8- Baba- Anne Birliktemi yaşıyor; ☐ Evet ☐ Hayır

9- Kardeş sayınız:.....

10- Kaldığınız Yer: ☐ Ailemle Birlikte ☐ Yetiştirme Yurdunda ☐ Akrabamın Yanında

11- Babanızın size karşı tutumu genellikle nasıldır?

☐ Çok olumlu ☐ Oldukça olumlu ☐ Orta düzeyde olumlu
☐ Oldukça olumsuz ☐ Çok olumsuz

12- Annenizin size karşı tutumu genellikle nasıldır?

☐ Çok olumlu ☐ Oldukça olumlu ☐ Orta düzeyde olumlu
☐ Oldukça olumsuz ☐ Çok olumsuz

13- Başarı durumunuz size göre nasıldır?

☐ Çok başarılıyım ☐ Başarılıyım ☐ Az başarılıyım ☐ Başarısızım

14- Ailenizin gelir durumu

☐ Yüksek ☐ Orta ☐ Düşük

15- Ailede kaçınıcı çocuksunuz;

16- Sınıfta kaç tane iyi arkadaşın var?

☐ Hiç ☐ Sınıfta bir arkadaşım var ☐ Sınıfta 2 ve 3 iyi arkadaşım var
☐ Sınıfta 4 veya 5 iyi arkadaşım var ☐ Sınıfta pek çok yakın arkadaşım var

EK 2

ZKBÖ-ÇF

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda, öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu söz ve eylemleri kendilerinden daha güçsüz öğrencileri **rahatsız** etmek için yapmaktadırlar. Sizden istenen bu söz ve eylemlere ne sıklıkla **uğradığınızı** ve ne sıklıkla **yaptığınızı** ilgili sorunun karşısına işaretlemenizdir.

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

		BEN YAPTIM					BANA YAPILDI				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarı yılda 1 defa	Hiç bir zaman	Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarı yılda 1 defa	Hiç bir zaman
1	Bıçak, makas gibi kesici aletlerle saldırma										
2	Kalem, toplu iğne gibi sivri cisimler batırma										
3	Tekme, tokat ve yumruk atma										
4	Sopa, çubuk ve cetvel ile vurma										
5	Bilerek omuz atma, dirsek vurma, çarpma										
6	Saç ve kulak çekme, çimdik atma, ısırma										
7	İtme, kolunu bükme, yere düşürme										
8	Üzerine bazı cisimler fırlatma, su ile ıslatma										
9	El-kol şakası yaparak ya da gıdıklayarak rahatsız etme										
10	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma										
11	Küfür etme, aptal, salak, geri zekalı gibi sözler söyleme										
12	Hoşa gitmeyen isim (lakap) takma										
13	Dış görünüşüyle alay etme										
14	Konuşma tarzıyla alay etme (şivesi, kekemeliği vb).										
15	Çeşitli nedenlerle sataşma, laf atma, kızdırma										
16	Tehdit etme										
17	Oyuna almama										
18	Arkadaş gruplarına almayarak yalnız bırakma										
19	Konuşmama, sorularına cevap vermeme										
20	Diğer öğrencilerin konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme										

LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ

EK 3**ÇEÖ**

Sevgili Öğrenciler; aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz. Sizin görüşünüzü yansıtan maddelerin karşısındaki “D”nin altını işaretleyiniz. Sizin görüşünüzü yansıtmayan maddelerin karşısındaki “Y”nin altını işaretleyiniz.

	D	Y
1- Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2- Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3- Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4- Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider		
5- Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6- Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7- Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8- Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
9- Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10- Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
11- Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12- Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuğu gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13- Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14- Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15- Bir arkadaşımın sürekli öğretmenlerden yardım istemesi beni kızdırır.		
16- Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17- Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18- Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19- Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerim, rahatlıkla yiyemem.		
20- Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

EK 4

CBSKS

Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| ☐ | ☐ | 1. Olup bitenlerden genellikle rahatsızlık duymam. |
| ☐ | ☐ | 2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir. |
| ☐ | ☐ | 3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var. |
| ☐ | ☐ | 4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim. |
| ☐ | ☐ | 5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler. |
| ☐ | ☐ | 6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur. |
| ☐ | ☐ | 7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır. |
| ☐ | ☐ | 8. Yaşıtlarımın arasında seviliyorum. |
| ☐ | ☐ | 9. Anne ve babam genellikle duygularımı dikkate alır. |
| ☐ | ☐ | 10. Güçlükler karşısında kolayca pes ederim. |
| ☐ | ☐ | 11. Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede). |
| ☐ | ☐ | 12. Kendim olabilmek oldukça zor. |
| ☐ | ☐ | 13. Hayatımdaki her şey karmaşık. |
| ☐ | ☐ | 14. Arkadaşlarım genellikle sözümü dinler, düşüncelerimi izlerler. |
| ☐ | ☐ | 15. Kendime ait düşüncelerim olumsuz. |
| ☐ | ☐ | 16. Pek çok kere evden ayrılmayı (başımı alıp gitmeyi) istemişimdir. |
| ☐ | ☐ | 17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum. |
| ☐ | ☐ | 18. Çoğu insan kadar güzel görünümlü biri değilim. |
| ☐ | ☐ | 19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim. |
| ☐ | ☐ | 20. Anne - babam beni anlıyor. |
| ☐ | ☐ | 21. İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor. |

- ☐ ☐ 22. Anne ve babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum.
- ☐ ☐ 23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.
- ☐ ☐ 24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.
- ☐ ☐ 25. Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. (Bana bel bağlanmaz)

EK 5**EMPATİ EĞİTİMİ OTURUMLARI****I. OTURUM****TANIŞMA**

Süre: 60 dakika

Amaç: Öğrencilere ölçekler uygulandıktan 15 gün sonra birinci oturum başlamıştır. Bu oturumda, aşağıdaki yaşantılar sağlanmıştır.

Yaşantı:

1. Öğrencilerin “U” biçiminde oturtulması.
2. Araştırmacı (grup lideri) kendini tanıtmayı ve öğrencilerin (grup üyelerinin) birer birer kendini tanıtmalarını sağlaması.
3. Eğitim oturumları süresinde uyulması gereken kurallar belirtilecek ve grup liderinin ve grup üyelerinin sorumlulukları açıklanması.
4. Grup yaşantılarının grup dışındaki birey ya da bireylerle paylaşılmaması.
5. Grup yaşantısı sonunda verilen ev ödevlerinin yapılması konusunda karar alınması.
6. Grup üyelerinin birbirinin sözlerini kesmemeleri, birbirleriyle olumlu ilişki kurmaları ve birbirleriyle sosyal paylaşımları sağlanması.
7. İlgili ölçeklerin grup üyeleri tarafından doldurulmaları istenmesi.
8. Grup üyelerine düzgün yazılmış yaka kartları dağıtılacak ve her oturumda takmaları hatırlatılması.
9. Tanışmayı pekiştirmek için kısa yaratıcı drama etkinliği yapılması.

II. OTURUM

DUYGUSAL DUYARLILIK KAZANDIRMA-I

Süre: 60 dakika

Amaç: Grup üyelerinin kendi duygu dünyalarını değişik boyutlarıyla tanımasını sağlamak.

Eğitsel Araç ve Gereçler:

1. Her bir üyeye 7 tane dosya kâğıdı
2. Her bir üyeye Kuru boya takımı
3. Her bir üyeye bir kurşun kalem

Yaşantı:

1. Grup lideri, grup üyelerine “duygu” sözlüğü içeriği hakkında paylaşımda bulunması.
2. Her bir grup üyesine kuru boya takımı, kurşun kalem ve kuru boya takımı dağıtılması.
3. Grup lideri, grup üyelerine dağıtılan dosya kâğıtlarına çeşitli duygu durumlarını (mutluluk, üzüntü, korku, hüzn, şaşkın, öfke, cesaret) ifade eden yüz ifadelerini çizmeleri istenecek. Ayrıca isteyen grup üyesi bu duygu durumları ile ilgili olarak kurşun kalemle yazıyla açıklama yapabileceğini söylenmesi.
4. Grup lideri tarafından Ek-6’da ki çeşitli duygu durumları içeren ifadeler tek tek söylenerek her bir üyenin bu durumda hissettiği duyguyu gösteren kâğıdı havaya kaldırması sağlanması.
5. Grup lideri, grup üyelerinin her birine duygu durumuna ilişkin yaşadığı duygunun nedeni üzerinde konuşmalarını istemesi.
6. Grup üyelerine hangi duygu durumuna ilişkin resim yaparken ya da yazıyı yazarken daha istekli davrandığı, bu duruma ilişkin neleri yaşattığının sorulması.
7. Grup üyelerine hangi duygu durumuna ilişkin resim yaparken ya da yazıyı yazarken isteksizlik ve sıkıntı yaşadığı, bu duruma ilişkin neler hissettiğinin sorulması.
8. Ev ödevi olarak son bir haftada gazete ve dergilerde kendi duyguları en iyi yansıtan ve kendi duygularına en uzak hissettiği resimleri kesip getirmelerinin istenmesi.

III. OTURUM

DUYGUSAL DUYARLILIK KAZANDIRMA-II

Süre: 60 dakika

Amaç: Her bir üye kişiliğinin duygu boyutunu irdelemesi, duygulanım durumuna ilişkin farkındalık kazanması, yaşattığı ve yaşatmadığı duyguların farkındalığını kazanması ve ifade etmesi.

Eğitsel Araç ve Gereçler:

1. Trabzon Devlet Tiyatrosu'nun dört oyuncusu tarafından hazırlanmış çeşitli duygu durumlarına ilişkin yüz ifadesi ve beden duruşları ile ilgili CD.
2. Trabzon Devlet Tiyatrosu'nun dört oyuncusu tarafından hazırlanmış skeç.
3. Boy aynası
4. Bilgisayar
5. Projektör

Yaşantı:

1. Bir önceki oturumunda verilen ev ödevi üzerinde durulması. Her bir üyenin getirdiği resimlerin hangisi duygularını yansıttığı hangisini kendi duygularına uzak hissettiği üzerinde konuşularak farkındalık kazandırılması.
2. CD'ler izlenip, yüz ifadelerinin ve beden duruşunun duygu durumlarını yansıtmada ki etkinliği üzerinde durulması.
3. Grup üyelerine Ek-6'da ki çeşitli duygu durumları içeren ifadeler tek tek söylenerek her bir üyenin bu durumda hissettiği duyguyu yüz ifadesi ve beden duruşu olarak yansıtmaları ve aynada kendini izlemesinin söylenmesi.
4. Grup lideri, grup üyelerinden gönüllü olanlara, verilen duygu durumlarına ilişkin hissettiği duyguyu birinci tekil şahısta sözel olarak konuşturmasını istemesi.
5. Ev ödevi olarak son bir hafta içinde yaşadığı etkili duygu durumlarını fark ederek, bu duyguya ilişkin yüz ifadesini ve beden duruşunu izlemesi ve not almasının sağlanması.

IV. OTURUM

ALGISAL FARKLILAŞMA

Süre: 60 dakika

Amaç: Grup üyelerine algısal farklılığın farkındalığını kazandırma. Aynı duruma ilişkin farklı bakış açılarının olabileceğini ve bunun tolere edilmesi gerektiğinin önemini kavratmak

Eğitsel Araç ve Gereçler:

1. Bilgisayar
2. Projektör
3. Üyelere 2'şer tane asetat
4. Ek-x'deki illüzyonlar
5. Ek-x'deki müzik
6. Tepegöz

Yaşantı:

1. Bir önceki oturumda verilen ev ödevi üzerinde durulması. Üyelerin duygusal yaşantılarına ilişkin farkındalık düzeyleri üzerinde konuşulması.
2. Grup üyelerine Ek-7'deki illüzyonlu resimler gösterilmesi.
3. Üyelere illüzyonlarla ilgili şu soruların sorulması;
 - a) Ne gördün?
 - b) Sende hangi duyguyu çağrıştırıyor?
 - c) Bu çizen ressam hakkında ne düşünüyorsun ve ne hissediyorsun?
4. Bu sorulara ilişkin düşüncelerini yazmalarını istemek.
5. Her bir üyenin asetatlara yazdıklarını tepegözle yansıtılması.
6. Her bir üye duygu, düşünce ve hisseleri sözel olarak ifade etmesini isteme.
7. Değişik illüzyonlarda arkadaşlarınızla aynı duyguyu paylaştınız mı? Niçin?
8. Değişik illüzyonlarda arkadaşlarınızla farklı duyguyu paylaştınız mı? Niçin?
9. Aynı durumlar karşısında farklı bireylerin farklı duygu, düşünce yaşamaları doğal mıdır? Bunu nasıl tolere etmemiz gerekir?
10. Grup üyelerine Ek-8'deki eserler dinletilmesi.
11. Grup üyelerine eserlerle ilgili şunların sorulması.
 - a) Ne duydun?
 - b) Sende ortaya çıkardığı duygusal etki ne?
 - c) Besteci hakkında ne düşünüyorsun?
12. Yukarıdaki 4., 5., 6., 7., 8., 9. işlemler tekrarlanması.

V. OTURUM

İÇSEL BAKIŞ AÇISINI YAKALAMA

Süre: 60 dakika

Amaç: İkili ilişkilerde karşı tarafın; ne istediğini yakalama, ne anladığını anlama, ne hissettiğini hissetme, birlikte hissetme ve karşı taraf adına anlamadığının ve hissetmediğinin farkında olma.

Eğitsel Araç ve Gereçler:

1. Bilgisayar
2. Projektör
3. Ek-9'daki şiir
4. Üyelere birer tane dosya kâğıdı

Yaşantı:

1. Bir önceki oturumun değerlendirilmesinin yapılması.
2. Şiir yansıtılacak.
3. Her bir grup üyesi şiiri yazan öğrencinin duygusunun kendi üzerindeki iz düşümünü yazmasını isteme.
4. Her bir üye yazdıklarını sözel olarak ya da yüz ifadesi ve beden duruşu olarak ifade etmesini isteme.
5. Algıladığı, hissettiği duygu ile şu anda kendi hissettikleri arasında bir ilişki olup olmadığının sorulması.
6. Her bir üyenin kendi ihtiyacı ile şiiri yazan öğrencinin ihtiyacı arasındaki benzerlikler ve farklılıkların konuşulması.

VI. OTURUM

EMPATİK ALAN VE EMPATİK BİLGİ AKIŞ SÜRECİ

Süre: 60 dakika

Amaç: İkili ilişkilerde karşı tarafı doğru ve zamanında (anında) anlamak. Karşı tarafı Duygu, düşünce, fizyoloji ve eylem boyutunda anlamaya çaba göstermek.

Eğitsel Araç ve Gereçler:

1. Paravan
2. 12 adet bilgisayar (bilgisayar laboratuvarı)
3. İnternet bağlantısı
4. Üyelere birer tane dosya kâğıdı

Yaşantı:

1. Bir önceki oturumun kısa değerlendirmesinin yapılması.
2. Grup üyeleri ikişerli eşleştirilmesi.
3. İkili gruplar belirledikleri bir konuda 3'er dakika karşılıklı konuşulması. Bu konuşmalar;
 - a) Sanal ortamda
 - b) Paravan arkasında
 - c) Yüz yüze
 Olacak şekilde yapılması.
4. Her üye karşısındaki partnerini nasıl alladığını yukarıdaki ilişki biçimlerine göre ayrı ayrı not alması.
5. Üyeler aldıkları notları grup ortamında paylaşması.
6. Her üyeye hangi ilişki tarzında daha iyi anlaşıldığının sorulması.
7. Her üyeye hangi ilişki tarzında daha iyi anladığının sorulması.
8. İkili grupların birbirlerine geri dönüt vermelerini isteme.

VII. OTURUM

EMPATİK DİNLEME BECERİSİ GELİŞTİRME

Süre: 60 dakika

Amaç: İkili ilişkilerde karşımızdaki bireye kabul edildiği mesajını vererek güven içerisinde olmasını sağlamak ve anladığına ilişkin geri dönüt vermek.

Eğitsel Araç ve Gereçler:

1. Bilgisayar
2. Projektör
3. Slayt (işitmek ve dinlemek ilgili)
4. Her bir üyeye 3'er tane resim kâğıdı ve kurşun kalem
5. Ek-10

Yaşantı:

1. Bir önceki oturumun değerlendirilmesinin yapılması.
2. Grup lideri üyelere işitmek ve dinlemek ile ilgili slâytlarla bilgi verilmesi.
3. Üyeler ikiyeşerli gruplara ayrılması.
4. İkili gruplardan biri anlatıcı biri ise resim yapıcı olarak belirlenmesi.
5. Resim yapacak üyeye üç tane resim kâğıdı ve kalem verilmesi.
6. Anlatıcı üye kendine özgü bir tasarım belirleyecek ve bu tasarladığını partnerine üç ayrı şekilde anlatması. Anlatma şekli;
 - a) İlk anlatımda partnerine sırtı dönük olacak
 - b) İkinci anlatımda yüz yüze olacaklar ve duygu katarak anlatacak
 - c) Üçüncü anlatımda yüz yüze olacaklar, şekli sözel olarak, beden diliyle ve duygu ve düşünce katarak anlatacak
7. Bu anlatımlara göre resim çizecek üye, her anlatımdan sonra algıladığını çizmesi.
8. Çizimler bitince, resim yapan her üyenin yaptığı I., II., III. Resimleri kendi aralarında karşılaştırılması.
9. Resim çizen öğrencilere Ek-10'daki sorular sorulması ve grupla paylaşmalarını isteme.

VIII. ve IX. OTURUM

EMPATİK TEPKİ VERME VE BECERİ OLARAK GELİŞTİRME

Süre: 60+60

Amaç: Empatik tepki vermeyi geliştirme ve empatik tepki vermeyi günlük yaşamda alışkanlık haline getirme.

Eğitsel Araç ve Gereçler:

1. Bilgisayar
2. Projektör
3. Ek-11

Yaşantı:

1. Bir önceki oturumun kısa değerlendirmesinin yapılması.
2. Grup lideri üyelere empatik tepki basamakları hakkında bilgi vermesi.
3. Grup lideri empatik tepki verebilmek için gerekli olan yaşantıları üyelerle tartışması. Bu yaşantılar;
 - a) Aktif dinleme
 - b) Karşı bireyin ne hissettiğini hissetme ve buna ilişkin yorumda bulunma
 - c) Karşı tarafın algı dünyasına girme ve temel düşünce boyutunu kavrama
 - d) Karşı tarafın duygusal duruma ilişkin duygu yansıtması yapma
 - e) Yapılan yorumun uygun olup olmadığı anlama ve buna ilişkin geri dönüt alma
4. Grup üyelerinin ikiyeşerli eşleşmelerinin sağlanması.
5. Üyelerden birinin “öğretmenimin sevgisini kazanmak için çok çalışıyorum” dediğinin varsayılması.
6. Diğer üyelere arkadaşınızın söylediğini nasıl anladıkları ve bunu nasıl ifade edeceklerinin sorulması.
7. Grup üyelerinin verdiği cevaplar empatik olanlar ve olmayanlar diye gruplandırılması ve empatik olanların tekrarlanması.
8. Ek-11’de verilen örnek olayları üyelerin empatik tepki basamaklarına uygun tepkiler vermelerini isteme.
9. İkiyeşerli gruplar sırayla Ek-11’deki örnek olaylara empatik tepki verirken diğer üyeler verilen bu tepkilerin hangi basamağa uygun olduğunu değerlendirmelerini isteme.

X. OTURUM

GRUP YAŞANTISINI SONLANDIRMA

Süre: 60 dakika

Amaç: Grup yaşantısını değerlendirme ve ölçeklerin doldurulması için 15 gün sonra buluşmak için sözleşme.

Eğitsel Araç ve Gereçler:

1. Ölçekler

Yaşantı:

Bu oturum dokuzuncu oturumdan 15 gün sonra yapılmıştır. Yapılan çalışmalar;

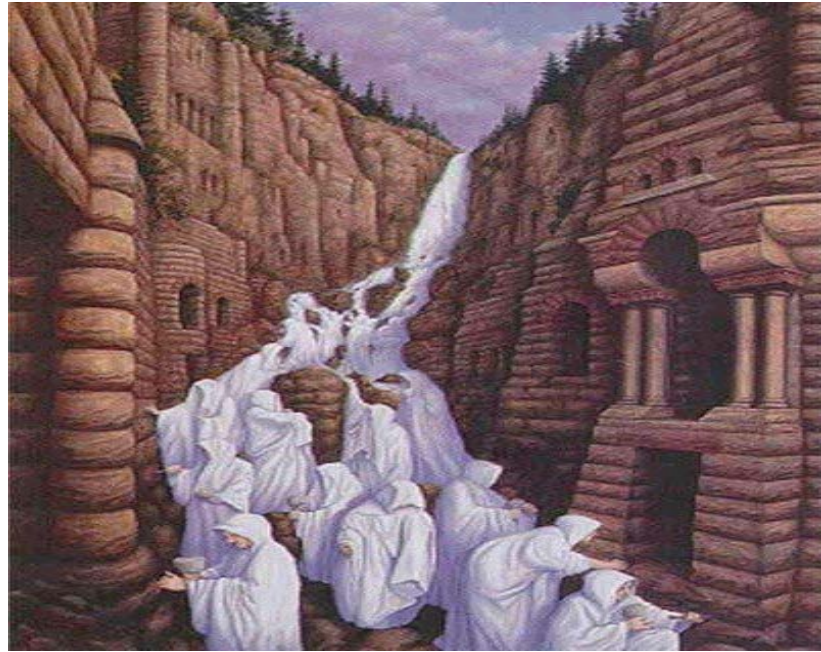
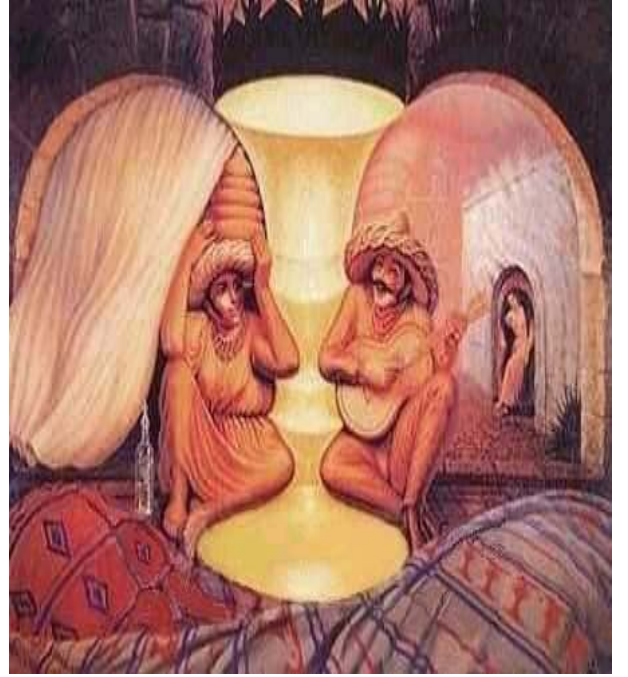
1. Grup üyelerinin “Zorbalık”, “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” ve “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri”ni öğrencilerin doldurmalarını istemesi.
2. Grup lideri, üyeleri grup çalışmasının sonlandırılmasına hazırlaması.
3. Grup üyelerine 10 haftalık grup çalışması ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşımlarına ortam sağlaması.
4. Grup üyelerinin birbirleriyle vedalaşmaları ve olumlu duygularla ayrılımlarının sağlanması.
5. Grup lideri, grup üyelerine aynı ortamda 15 gün sonra buluşmak üzere tek tek vedalaşarak olumlu duygularla çalışmayı sonlandırması.

EK 6**II. OTURUMDA DUYGU İFADELERİ**

- Odanı temiz tuttuğun için annen sana en sevdiğin takımın formasını aldığını öğrendiğinde ne hissedersin?
- Öğretmenin, küs olduğun arkadaşını sınıfta cezalandırırsa ne hissedersin?
- İki sınıf arkadaşını kavga ederken gördüğünde ne hissedersin?
- Televizyonda bir kaza gördüğünde ne hissedersin?
- Sınıf arkadaşın, seni evinde akşam yemeğine davet ettiğinde ne hissedersin?
- Âşık olduğun sınıf arkadaşınla göz göze geldiğinde ne hissedersin?
- Hastalanıp okula gidemediğin gün arkadaşlarının seni ziyarete geldiğini gördüğünde ne hissedersin?
- Çok sevdiğin arkadaşın, artık seninle görüşmeyeceğim dediğinde ne hissedersin?
- Yaz tatilinde dedenin yanında kalan kardeşin aklına geldiğinde ne hissedersin?
- Doğum gününde okuldan eve döndüğünde tüm ailenin seni “doğum günün kutlu olsun” diye karşıladığında ne hissedersin?

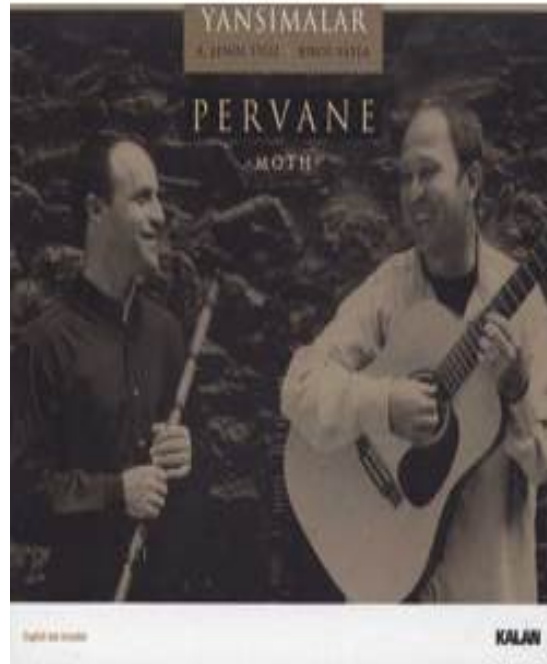
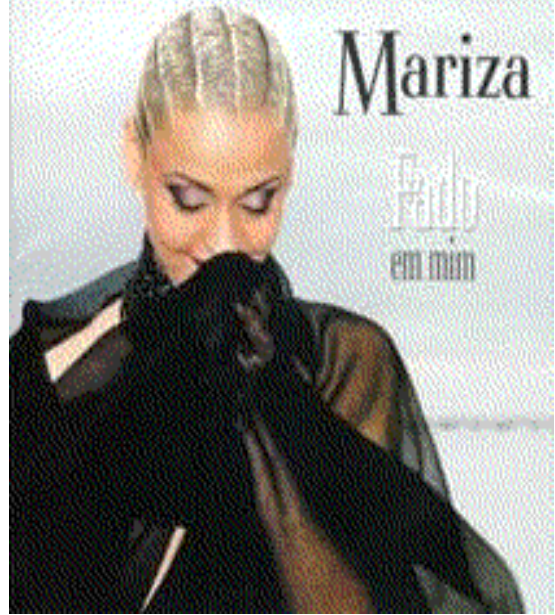
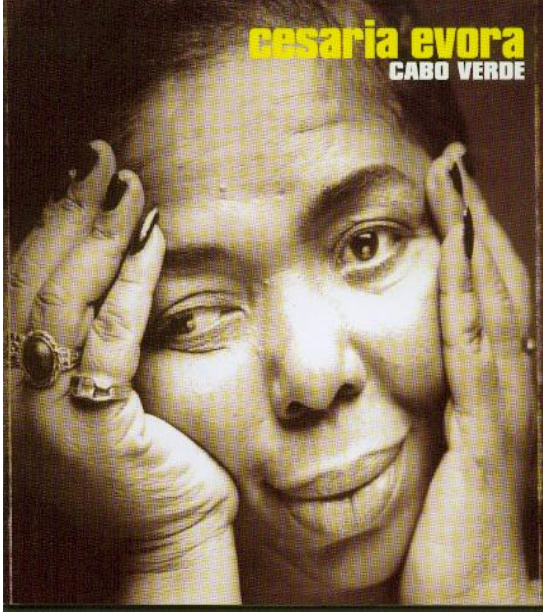
EK 7

IV. OTURUMDA İLLÜZYONLAR



EK 8

IV. OTURUMDA MÜZİK ESERLERİ



Ek 9

ÖĞRETMENİM

Sana çiçek getirdim; dikkatini çekmek için.
Her sabah karşıladım; bir gülücük görmek için
Selam durdum en önde; bir günaydın bekledim;
Okan'a gülümsedin; sanki beni görmedin.

Seni sevdim öğretmenim, yine de seni sevdim,
Bisikletim olsaydı, inan sana verirdim.
Sabah kırağıda geldim, buzda karda hep geldim;
Çok üşüdüm öğretmenim, üşümüştün demedim.

Didem hastalanmış, Didem dedin Şebnem dedin,
Züleyha'yı Tolga'yı her fırsatta severdin.
Hasta oldum bilerek, bunu hiç fark etmedin;
Sevgini kazanmayı bir tek ben beceremedim.

Kapılarda bekledim, tahtayı hep ben sildim;
Bazen ayağa kalktım, kimi zaman eğildim.
Gözümden yaş aktı bazen, kendi kendime sildim,
Sana yakın olmayı bir ben beceremedim.

Yedi binlere kadar birer birer yazın dedin,
Parmaklarım tutuldu, yazmaktan vazgeçemedim.
Defterlerine baktın Aytuğ ile Figen'in;
Dokuz yaprak doldurdum, ödevimi görmedin.

Şiir verdin Nalân'a Zuhâl'in resmini övdün,
Süreyya'ya güven verdin beni hiç mi sevmedin?
Gücensem de öğretmenim, hiç kızmadım, renk vermedim;
Arkası sıradaki Mehmet, seni seven Mehmet'in.

Saim METİN

EK 10**VII. OTURUMDA SORULAN SORULAR**

- Arkadaşının hangi anlatımını daha iyi algıladın?
- Arkadaşının hangi anlatımdan sonra çizerken kendini daha rahat hissettin?
- Arkadaşının anlattığı tasarıma çizdiğin I. II., III. resim mi daha çok benziyor? Niçin?
- Bu işlemlerin sonunda ne gibi şeyler öğrendin? Bu arkadaşlarınızla tartışınız.

EK 11**VIII. ve IX. OTURUMDA ÖRNEK YAŞANTILAR**

- Öğretmenimin sevgisini kazanmak için çok çalışıyorum
- Annem ve babam kardeşimi benden daha çok seviyorlar
- Arkadaşım benden izin almadan sıramda oturmuş
- Televizyonda trafik kazası görmek istemiyorum
- Kardeşim bu yıl okula başladı
- Zayıflamak için diyet yapmalıyım
- Geçen yıl giydiğim pantolon bana büyük oldu
- Aybüke ve Bürçe keşke kavga etmeselerdi
- Yakup ile İsmail barışmış
- Hocamla yine aram açıldı

ÖZGEÇMİŞ

1972 yılında Trabzon'un Arsin ilçesinde doğdu. Yaylacık Köyü İlkokulu, Arsin Lisesi orta kısmı ve Arsin Lisesi'ni bitirdi. 1988 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programını kazandı. 1992 yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun oldu. 1993 yılında Trabzon Dershanesinde rehber öğretmen olarak çalıştı. 1994 yılında açılan sınavı kazanarak, mezun olduğu bölüme araştırma görevlisi olarak atandı ve aynı yıl KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisansa başladı. 1997 yılında yüksek lisansı bitirerek bilim uzmanı unvanını aldı ve aynı yıl öğretim görevlisi oldu. 2000 yılında doktora eğitimine başladı.

Yabancı dili İngilizce olup, evli ve iki kız çocuk babasıdır.