

T.C

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ERGENLERDE ŞİDDET EĞİLİMİ İLE AKADEMİK
KENDİNİ ENGELLEME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeliha PALA

İstanbul

Ocak-2020

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ERGENLERDE ŞİDDET EĞİLİMİ İLE AKADEMİK KENDİNİ
ENGELLEME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeliha PALA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TAŞ

İstanbul

Ocak-2020

ÖNSÖZ

Yüksek Lisans ders dönemi ve tez yazma süresince hoşgörüsünü, deneyimini, birikimini, benden esirgemeyen, öğrencisi olmaktan dolayı mutluluk duyduğum, birlikte çalışıyor olmanın güveni ve rahatlığı ile yol almaya çalıştığım, değerli hocam Dr. İbrahim TAŞ'a;

Araştırma boyunca bilgisini benimle paylaşan, çalışmaya teşvik eden, kıymetli hocam Dr. Mustafa ÖZGENEL'e;

Her koşulda ve kararda yanımda hissettiğim, varlıklarıyla hayatımı anlamlandıran, kıymetli anne babam Sevgi ve Mehmet KUMBAR'a;

Lisans ve Yüksek Lisans boyunca varlığıyla, hayatımı kolaylaştıran, desteğini esirgemeyen, sonsuz bir anlayış ve sabır gösteren, yol arkadaşım, sevgili eşim Bahadır PALA'ya, hayatımızın neşe ve huzur kaynağı oğlum Mehmet Ziya PALA'ya;

Kişiliği, bilgi birikimi ile bana her zaman örnek olan, maddi, manevi yardımlarını esirgemeyip, hayra teşvik eden Prof. Dr. İrfan BAŞKURT'a, Dr. Fetih GÜNGÖR'e, Doç. Dr. Vildan S. ÇOŞKUN'a, Serap TAN'a, Adnan ve Saadet YAMAN'a ve hayatıma katkısı olan tüm değerli hocalarıma müteşekkirim.

Fedakâr ve vefalı kardeşlerime, arkadaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZET
ERGENLERDE ŞİDDET EĞİLİMİ İLE AKADEMİK KENDİNİ
ENGELLEME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zeliha PALA

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Taş

Ocak- 2020, 83+ ix Sayfa

Bu araştırmanın ulaşmak istediği temel amaç ergenlerde şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu kavramların bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması da bu çalışmanın amaçlarındandır. Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinin Üsküdar ilçesinde 2019- 2020 eğitim-öğretim yılında öğrenime devam etmekte olan 437 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Şiddet Eğilim Ölçeği (Çetin, 2011), Akademik Kendini Engelleme Ölçeği (Anlı vd., 2018) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin Şiddet Eğilimi ile Akademik Kendini Engelleme düzeyleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını “Pearson Korelasyon Analizi”, “İlişkisiz Grup t testi” ile Tek yönlü Varyans (ANOVA)” analizi ve Basit Doğrusal Regresyon” analizleri ile test edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucu ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Post Hoc (Bonferroni ve Games Howell) testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda; şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik kendini engellemenin şiddet eğilimini yordadığı tespit edilmiştir. Şiddet eğiliminin cinsiyet ve algılanan başarı durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Şiddet eğiliminin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Akademik kendini engellemenin cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumuna göre anlamlı şekilde

farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçları literatürdeki diğer bulgular ile birlikte tartışılmış, eğitimcilere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Şiddet, Şiddet Eğilimi, Akademik Kendini Engelleme, Korelasyon, Regresyon



ABSTRACT

RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN VIOLENCE TENDENCY AND ACADEMIC SELF-HANDICAPPING ON ADOLESCENTS

Zeliha PALA

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Taş

January-2020, 83+ix Pages

The main purpose of the study is to investigate the relationship between violence tendency and academic self-handicapping on adolescents. Besides, it is also aimed in the study to research whether these two concepts differentiate depending on certain demographic characteristics. The population of the study is composed of 437 High School students continuing their education for 2019-2020 academic year in Üsküdar district of İstanbul city.

As the data collection tools of the study, Violence Tendency Scale (Cetin, 2011), Academic Self-Handicapping Scale (Anlı vd., 2018) and a 'Personal Information Form' designed by the researcher have been used. The relationship between violence tendency and academic self-handicapping of students and whether those two variables significantly differentiate in terms of gender, class level and perceived academic success variables have been examined by using 'Pearson Correlation Analysis', "Unrelated Group t Test" and "One-way Variance (ANOVA)" analyses and 'Simple Linear Regression' analysis. In order to determine the source of differentiation as the result of one-way variance analysis, Post Hoc (Bonferroni and Games Howell) tests have been utilized.

As research results, a significant positively relationship between violence tendency and academic self – handicapping has been recorded. It has been noted that academic self – handicapping predicts violence tendency. Noted that violence tendency significantly differentiates with regard to gender and perceived academic success but not with class level. It has been derived that academic self-handicapping significantly differentiates as per gender, class level and perceived academic success. The findings

acquired from the research have been discussed in the light of other researchs' findings in the literature and a number of suggestions have been presented to researchers, practitioners and educators.

Keywords: Adolescence, Violence, Violence Tendency, Academic Self-handicapping, Correlation, Regression



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amacı.....	3
1.2.1 Alt Amaçlar	3
1.3. Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Ergenlik	6
2.1.1 Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri.....	7
2.1.1.1 Fiziksel Gelişim	7
2.1.1.2 Bilişsel Gelişim	7
2.1.1.3 Duygusal Gelişim.....	9
2.1.1.4 Sosyal Gelişim	10
2.1.1.5 Ahlaki Gelişim	10
2.2. Şiddet	12
2.2.1. Şiddet Türleri.....	13
2.2.2. Ergenlikte Şiddet (Ergenlik dönemi-şiddet ilişkisi)	15
2.2.3. Şiddet eğilimi için risk faktörleri.....	16
2.2.3.1 Bireysel Etkenler / bireysel risk faktörleri	16

2.2.3.2 Gelişimsel risk faktörleri.....	18
2.2.3.3 Ailesel Risk Faktörleri	19
2.2.3.4 Toplumsal ve Çevresel Risk Faktörleri.....	21
2.2.3.5. Okul Ortamı ve Şiddet	22
2.2.3.6 Medya ve Şiddet.....	23
2.3. Kendini Engelleme.....	25
2.3.1. Kendini Engellemenin Türleri	26
2.3.2 Akademik Kendini Engelleme.....	28
2.3.3. Risk Grubunda Olan Öğrenciler	29
2.3.4. Akademik Kendini Engellemenin Olumsuz Sonuçları.....	30
2.4 İlgili Araştırmalar.....	31
2.4.1 Şiddetle İlgili Araştırmalar	31
2.4.2. Akademik Kendini Engelleme ile İlgili Araştırmalar.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Araştırma Grubu.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	47
3.3.2. Şiddet Eğilim Ölçeği (ŞYTÖ)	48
3.3.3. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği.....	48
3.4. Verilerin Toplanması	48
3.5. Verilerin Analizi.....	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
BULGULAR	50
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	50
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	50
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	51
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	52
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	53
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	53
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
BEŞİNCİ BÖLÜM	56

SONUÇ VE TARTIŞMA	56
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	56
5.1.1. Şiddet Eğilimi ve Akademik Kendini Engellemenin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	56
5.1.2. Şiddet Eğilimi ve Akademik Kendini Engellemenin Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	57
5.1.3. Şiddet Eğilim Düzeyleri Algılanan Başarı Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	59
5.1.4. Akademik Kendini Engelleme Düzeyleri Algılanan Başarı Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	59
5.1.5. Şiddet Eğilimi ile Akademik Kendini Engelleme Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma	60
5.1.6. Akademik Kendini Engelleme, Şiddet Eğilimini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Sonuç ve Tartışma	61
5.2. Öneriler	61
KAYNAKÇA	62
EKLER	76
Kişisel Bilgi Formu (Ek-1)	77
Şiddet Eğilim Ölçeği (Ek-2)	78
Akademik Kendini Engelleme Ölçeği (Ek-3)	79
Ölçek Kullanım İzni (Ek-4)	80
Valilik İzni (Ek-5)	81
ÖZGEÇMİŞ	83

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	46
Tablo 3.2: Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	46
Tablo 3.3: Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	47
Tablo 3.4: Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	47
Tablo 3.5: Çalışma Grubunun Ailenin Gelir Düzeyne Göre Dağılımı.....	48
Tablo 3.6: Çalışma Grubunun Anne- Babanın Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	
Tablo 4. 1: Araştırmaya Katılan Ergenlerin Şiddet Eğilimi ve Akademik Kendini Engelleme Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	54
Tablo 4. 2: Araştırmaya Katılan Ergenlerin Şiddet Eğilimi ve Akademik Kendini Engelleme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	54
Tablo 4.3: Ergenlerin Şiddet Eğilimi Puanlarının Sınıfa Göre İncelemesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	55
Tablo 4.4: Ergenlerin Akademik Kendini Engelleme Puanlarının Sınıfa Göre İncelemesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	56
Tablo 4.5: Ergenlerde Şiddet Eğilim Düzeyleri Algılanan Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	57
Tablo 4.6: Ergenlerde Akademik Kendini Engelleme Düzeyleri Algılanan Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Tablo 4.7: Şiddet Eğilimi ile Akademik Kendini Engelleme Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları.....	59
Tablo 4.8: Ergenlerde Akademik Kendini Engelleme, Şiddet Eğilimini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	59

KISALTMALAR

WHO: World Health Organization

ŞYTÖ: Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği

AKEÖ: Akademik Kendini Engelleme Ölçeği

SPSS: Statical Package for the Social Sciences

Akt.: Aktaran

EARGED: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Şiddet, sosyal ve psikolojik bir sorun olmakla birlikte günlük hayatta farklı alanlarda karşımıza çıkan önemli bir olgudur. Televizyon, gazete ve sosyal medyada her gün şiddet içeren haberler yer almaktadır. Aile içinde, sosyal ilişkilerde, sinema ve dizilerde şiddetle karşılaşmaktayız (Öğülmüş, 2006: 16). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2002: 2) şiddeti; bilinçli bir şekilde kişinin kendisine ve kendisi dışındaki birey veya topluluğa karşı fiziksel zarar, yaralama, ölüm, psikolojik zarar, engelleme ya da yoksun bırakma ile sonuçlanan kasıtlı bir biçimde güç kullanma olarak tanımlamıştır.

İnsanın gelişim dönemlerinden biri olan, fırtına ve stres dönemi olarak da tanımlanan ergenlikte de şiddet ele alınan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik bireyselliğin geliştiği, kişinin yeni kimlikleri araştırdığı, otorite kaynağı olarak gördüğü ailesinden ve kişilerden kaçınarak ayakları üzerinde durmaya çalıştığı bir dönemdir. Bunun yanında şiddet içerikli davranışların ergenlik ve genç yetişkinlikte artış gösterdiği ve bunların şiddetten etkilenen dezavantajlı gruplar arasında yer aldıkları araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. (Dahlberg ve Potter, 2001'den ; akt., Çetin, 2011: 70).

Şiddet olaylarındaki artış sebebiyle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından, “Şiddeti Önleme ve İzleme Merkezi (ŞÖNİM)” kurulmuş, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ise “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı (2006- 2011+)” adıyla beş yıllık bir çalışma başlatılmıştır. Türkiye'nin farklı illerinde yapılan araştırmalarda, eğitim ortamlarında yaşanan şiddetin göz ardı edilemeyecek boyutlara ulaşması Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu çalışmaya ihtiyaç duyma nedenleri arasında yer almaktadır (TBMM Araştırma Komisyonu, 2007: 140).

Şiddet kavramı toplumsal olabileceği gibi, bireysel özelliklerle de ilişkilidir. Bireysel risk faktörleri arasında, akran zorbalığına maruz kalma, akademik anlamda başarısız olmak, toplumsal açıdan risk faktörleri arasında da reddedilmek ve yalnızlık yer almaktadır (Debarbieux, 2009: 105-120).

Akademik kendini engelleme kavramı öğrencinin başarısızlık durumuna ve akademik yetersizliğine mazeretler bulup, farklı stratejilere başvurmasıdır. Böylece akademik performans ile benlik arasındaki ilişkiyi belirsiz hale getirir (Anlı ve diğerleri, 2018: 1200). Okul ikliminde akademik kendini engelleme, öğrencinin akademik olarak belirsiz durumla karşılaştığında öz-saygısını korumasına izin vermektir. Akademik kendini engellemenin, sadece yetersizlikten olmadığını aynı zamanda olabilecek akademik başarısızlıklara mantıklı fikirler üretme ihtiyacından kaynaklandığını birçok eğitim psikoloğu savunmaktadır (Urdan ve Midgley, 2001: 120- 122). Çocukluk ve ergenlik döneminde bireyin sağlığını korumaya dair alışkanlıkları yaşam biçimi haline gelebilmektedir. Sağlıksız birçok durumun (madde kullanımı, alkol tüketimi vb.) önüne bu dönemlerde geçilebilmektedir (Santrock, 2017: 64). Sağlıklı olabilecekleri ve iyilik durumlarını artırabileceklerini bu dönemde öğrenmeleri önemlidir. Çünkü kazanılan yaşam biçimini sonradan değiştirmek zordur (Korkut Owen ve Öğretmen, 2013: 57). Çoşkun ve Bebiş (2014: 21-22) tarafından yapılan bir araştırmada aile içinde şiddete maruz kalmış veya yaşanan şiddete tanık olmuş, boşanmış, sosyo-ekonomik seviyesi alt düzeyde olan ailelerde gençlerin sosyal ve ruhsal yoksunluklar gibi nedenlerle daha saldırgan tutum sergiledikleri görülmektedir. Kendini engelleme davranışlarının akademik başarıyı olumlu olmayan yönde etkilemesi beklenir. Birçok çalışmada, yüksek kendini engelleme davranışı olan öğrencilerin okul başarısının düşük olduğu saptanmıştır (Rhodewalt, 1994; Kieffer ve Knee, 1998; McCrea ve Hirrt, 2001; Urdan, 2004; Zuckerman ve diğerleri, 1998; Zuckerman ve Tsai, 2005). Bu yüzden okulda yabancılaşma yaşayan öğrencilerin okula aidiyet duyguları da zayıflamaktadır (Akt., Anlı, Taş, Güneş, Yazgı ve Sevinç, 2018: 1201).

Günümüzde şiddet olgusunun çok çeşitli formlarıyla karşılaşmaktayız. Şiddetin yıkıcı etkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Toplumsal yapıda bu yıkıcı etkiden en çok etkilenen gruplardan biri ergenlerdir. Ergenlerin şiddet eğiliminin azaltılmasında başarı faktörü önemli olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde şiddet eğilim ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın problemi, şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkiyi, literatüre katkı sağlaması umulmaktadır.

1.2. Amacı

Araştırmadaki temel amaç ergenlerde şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanında bazı demografik özelliklere göre anlamlı farklılık olup olmadığının araştırılması da bu çalışmanın amaçlarındandır.

Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara da cevap aranacaktır.

1.2.1 Alt Amaçlar

1. Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilimi ve akademik kendini engelleme düzeyleri nedir?
2. Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
3. Araştırmaya katılan ergenlerin akademik kendini engelleme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
4. Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilim düzeyleri ve akademik kendini engelleme düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilim düzeyleri algılanan başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Araştırmaya katılan ergenlerin akademik kendini engelleme düzeyleri algılanan başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilim ile akademik kendini engelleme arasında anlamlı ilişki var mıdır?
8. Araştırmaya katılan ergenlerin akademik kendini engelleme düzeyi şiddet eğilimini yordamakta mıdır?

1.3. Önemi

Şiddet; insanlığın karanlık tarafını sembolize etmekle birlikte, zamanla bireysel ve toplumsal olarak kendini daha çok hissettirmektedir. Günümüzde şiddetsiz yaşanılır bir dünya için neler yapılabilir; sorusu sorulmalı ve cevap arayışında olunmalıdır.

Şiddet insanları ve toplumları tehdit altında bırakırken, kişinin psiko-sosyal açıdan yıpranmasına neden olur. İnsanın, üstesinden gelmede zorlandığı bir olgu olan şiddet, gelişen teknolojiyle yaşam alanının her alanından görülmekle birlikte, dolaylı ve direkt olarak farklı biçimlerde etki alanını sürekli genişleterek, bireysel ve toplumsal alanda yerini pekiştirmektedir (Yakut, 2012: 25-27). Bu pekiştirmeyi kontrol altına almanın yollarından biri çocukluk ve ergenliktir. Risk alma davranışlarının fazlaştığı dönem ergenliktir. Çocukluk döneminde görülen şiddetin daha yumuşak şekilleri, ergenlik ve genç yetişkinlik yılları boyunca daha sert biçimlere ve planlanmış saldırganlık davranışlarına dönüşebilmektedir. Okul yıllarında gösterilen saldırganlık, okuldan kaçma davranışları, ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde daha ciddi suç davranışlarına dönüşebilmektedir (Dahlberg ve Potter, 2001'den akt., Çetin, 2011: 70).

Şiddetin etkilediği birçok alan vardır. Bu alanlardan biri de akademik kendini engelleme olup, literatürde; bireylerin başarısızlık karşısında ya da başarılı olmaları durumunda sonuçlarını içsel veya dışsal yüklemelere dayandırdığı sözel veya davranışsal olarak kendisini ifade etmesi ve çevresine kendisini mazur göstermeye çalışması olarak da tanımlanır. Bu olgunun ilk çalışmalarını yapan araştırmacılar Jones ve Berglas (1978) bireyin başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı oluşturan eylem ya da performans koşulunun bireyin kendisi tarafından tercih edilmesi olarak ifade etmişlerdir. Yani bireyin başarısız olduğu durumda dış sebepleri bahane etmesi, başarılı olduğu durumda ise içselleştirmesidir. Birey başarılı olma durumunu azaltacak sebepler üreterek, başarısızlığının nedenini dışsallaştırır. Aynı birey başarılı olduğunda, olumsuz koşullara karşın başarılı olduğunu kanıtlamış olur (Jones ve Berglas, 1978: 406).

Ergenlik; yaşanan içsel huzursuzluk, yalnızlık ve umutsuzluk sonucuyla, şiddet eğilimlerine yöneldiği, kendisi ve çevresiyle çatışmaya girebildiği duyarlı bir dönemdir (Yakut, 2012: 6). Bu yüzden araştırmanın iki değişkeni olan şiddet eğilimi ve akademik kendini engelleme kavramlarının bu dönem üzerinde çalışılması araştırmanı sonucunu önemli kılmaktadır. Şiddet eğilimi ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmakla birlikte akademik kendini engellemeyle beraber bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmayı yeni kılacaktır. Bu çalışma psikolojik danışmanlar, öğretmenler için ergenlerde görülen şiddet içerikli davranışlara farklı bir bakış kazandıracığı düşünülmektedir. Bu bağlamda okuldaki rehberlik servislerine önleyici

rehberlik kapsamında şiddet temelli psiko eğitim programlarının içeriğini oluşturmada farklı bir boyut oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada elde edilen verileri toplama amacıyla kullanılan araçların öğrenciler tarafından samimi ve doğru biçimde cevaplandıkları varsayılmıştır.

Araştırmada seçilen çalışma grubu evreni yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Üsküdar ilçesinde öğrenime devam eden tek bir lise öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Ergenlerin şiddet eğilim düzeylerini, araştırmada kullanılan “Şiddet Eğilim Ölçeği” nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
3. Ergenlerin akademik kendini engelleme düzeylerini, araştırmada kullanılan “Akademik Kendini Engelleme Ölçeği” nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ergenlik: Bireyde gözlenebilen sürekli ve hızlı, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan gelişme ve olgunlaşma sürecinin yaşandığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak ifade edilmektedir (Yavuzer, 1998: 277).

Şiddet Eğilimi: Kişinin şiddetle ilişkili duygu, düşünce ve davranışlarından oluşmaktadır (Haskan, 2009: 18).

Akademik Kendini Engelleme: Öğrencinin akademik başarısızlığını ve yetersizliğini meşru hale getirmek için başvurduğu çeşitli stratejileri kullanması akademik kendini engellemedir (Midgley ve Urdan, 2001: 61).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ergenlik

Latince “yetişkinliğe doğru büyüyen” anlamındaki “adolescere” kökünden türemiş olup, çocukluktan olgunluğa geçişin, geleceğe hazırlanmanın gerçekleştiği bir büyüme evresi olarak tanımlanan ergenlik, biyolojik, psikolojik, toplumsal, ekonomik bir geçişler dönemini içine alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Laurence, 2007:21) Birçok şekilde tanımlanan ergenliği, Hollingshead, “Kişinin içerisinde yaşadığı toplumun onu çocuk gibi görmeyip, fakat henüz yetişkin işlevini ve rolünü bütünüyle vermediği yaşam dönemi” olarak belirtirken bireyde gözlenebilen hızlı ve sürekli biyolojik, zihinsel, psikolojik, sosyal açıdan gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak ifade etmektedir (Yavuzer, 1993: 111). Çocukluktan yetişkinliğe doğru olan bu geçiş döneminin belki de en önemli özelliği bireyi hayata hazırlamaktır. Bu hazırlık sürecinde birey biyolojik, bilişsel, sosyal ve duyuşsal olarak değişimler yaşamaktadır (Santrock, 2017). Bu değişim süreci; bireyin bağımsızlığına dair attığı adımların ilk nüvelerini oluşturduğundan, ileride yaşayacağı başarının veya başarısızlığının temellerinden birini oluşturacaktır (Kılıçcı, 1999: 33). Bireyin yaşamından bu kadar önemli olan bu dönemin sınırlarını net olarak çizmek zordur. Bu yüzden kimi uzmanlar, bu dönemi belli yaş grupları içerisinde sınıflandırırken, bazıları da coğrafi, fiziki, sosyal ve ekonomik etkenleri temel alarak sınıflandırma yapmıştır (Sandström, 1982:9). Bu dönemi belli bir yaş grubuyla sınırlandıranlar arasında bulunan Santrock, çoğu kültürde yaş sınırının 10-13 aralığında başlayıp, 18-22 yaşlarda sonuçlandığını ifade etmektedir (Santrock, 2017: 43). Bu alanda çalışan sosyal bilimciler, ayrıca bu dönemi yaş aralıklarına göre kendi aralarında çeşitli sınıflara ayırmışlardır. Bu anlamda Laurence, 10-13’e kadar olan yaşları erken ergenlik, 14-17’ye kadar olan yaşları orta ergenlik ve 18- 22’ ye kadarki yaşları kapsayan ileri ergenlik veya beliren yetişkinlik evreleri olarak ifade etmektedir. (Steinberg, 2007:23). Bu evreler birbirlerinden bağımsız olmayıp, her bir evre kendinden öncekinden etkilenmektedir (Yavuzer, 1998:277).

2.1.1 Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri

2.1.1.1 Fiziksel Gelişim

İnsan bedeninin en hızlı geliştiği dönem, ergenlik dönemidir. Bu dönemde boy, ağırlık artışı, kas ve iskelet gelişimi ile iç salgı sistemindeki gelişim ile birlikte birey cinsel olgunluğa ulaşılmaktadır (Aydın, 2013). Cinsel anlamda, erkeklerde organlarda büyüme ve kıllanma, kızlarda ise göğüslerde büyüme; koltuk altı ve cinsel organda kıllanma; boy artışı ve kalçaların gelişimi; adet görmeye başlaması şeklinde değişiklikler gerçekleşmektedir. Bununla birlikte erkeklerde ses değişikliği ve sesin daha belirginleşmesi; bıyık ve sakalın çıkması; büyümenin en tepe noktaya gelmesi; koltuk altında kıllanma gibi değişiklikler görülmektedir (Steinberg 2007:40).

Bu dönemde yaşanan fiziki değişimler, bireyin hayatında sosyal, duygusal ve bilişsel olgunlukların temelini oluşturmaktadır. (Yavuzer, 1998:279). Bu dönemin fiziksel anlamda yaşanan en önemli olayı hipofiz bezinin çalışmasından kaynaklı boyun uzamasıdır (Temel ve Aksoy, 2001: 4-7). Kız çocukları daha uzun ve ağır olup, 10-12 yaş grubu arasındaki büyüme atılımlarıyla yılda 5-10 cm büyürken, erkek çocuklarının gelişim atılımları ise daha çok 10 – 16 yaş arasında başlar ve yılda 7,5- 12 cm büyürler. Bu büyüme aynı zamanda kaslarda ve kemiklerde de kendini göstermektedir (Steinberg, 2007: 40).

2.1.1.2 Bilişsel Gelişim

Ergenlik döneminde fiziksel değişimlerle birlikte düşünme süreçleri de değişip dönüşmektedir. İnsanın düşünme, bellek, akıl yürütme ve kavram sistemlerinde ortaya çıkan değişimleri içeren bilişsel gelişim alanına dair en önemli çalışmalar, İsveçli Jean Piaget (1899-1980) tarafından yapılmıştır. Piaget, çocukların zekâ testlerindeki yanlış cevaplarını incelemiş ve benzer hataları benzer yaş grubundaki çocukların yaptığını bulmuştur. Buna bağlı olarak bebekler, okul öncesi ve okul dönemindeki çocuklar ile ergenlerin düşünme süreçlerinin birbirinden farklı olduğunu belirterek bilişsel gelişim evrelerini; Duygusal-motor Evre (0-2 yaş), İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş), Somut İşlemler Dönemi (7-11yaş), Soyut İşlemler Dönemi (11+), şeklinde dört döneme ayırmıştır (Siyez, 2012: 26).

Piaget bilimsel gelişim evrelerinden olan soyut işlemler dönemini, 11 yaş itibariyle başlattığından dolayı bu evre ergenlik dönemini kapsamaktadır. Bu evrede birey, birçok yeni, kavramsal beceri kazanmaktadır. Soyut ve hipotetik düşünebilme bu dönemin en önemli kazanımları arasında yer almaktadır. Örneğin; A doğruysa, o zaman B'nin doğru olması gerekir gibi sonucuna varabilir ve 14 yaşından sonra da yetişkinler gibi iki tür akıl yürütmeyi de kullanabilir. Dil kullanımında sembolleri kullanmakla birlikte mecazi anlam taşıyan metinleri anlamlandırabilir. Ergen bu dönemde toplumsal görüşleri dikkate alıp beğenmediklerine onay vermeyip karşı çıkmaktan hoşlanır (Cüceloğlu, 2000: 352). Soyut işlemler döneminde yer alan ergenlerin düşüncelerinin gelişmesine paralel olarak davranışlarında ve kişiliklerinde farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkları, Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı (2005: 130-134) kategorize ederek kriticizm, idealizm ve uyuşmazlık başlıkları altında incelemiştir.

İdealizm ve Kriticizm: Muhtemel olan ile gerçeği birbirinden ayırmaya başlayan ergen, artık içinde yaşadığı dünyanın nasıl bir yer olduğuna ve nasıl bir yer olması gerektiğine ilişkin kendi idealleri doğrultusunda düşünsel faaliyetlere başlar. Kendileri, çevreleri ve tüm dış dünyaya ilişkin benzer idealizm düşüncelerine sahip olurlar.

Uyuşmazlık: Ergen yukarıdaki idealizm düşüncesine sahip olsa da ergenin davranışları bu idealizmle tutarlılık göstermeyebilir. Diğer bir ifadeyle inandığını belirttiği değerleri yaşamlarında kendileri sergilemeyebilir ve hatta inandıkları değer için kendilerinin harekete geçmelerinin gerekli olmadığını da düşünebilirler.

Benmerkezcilik: Başkalarının onlarla kendileri kadar ilgilendikleri inanışlarına ve kişisel benzersizlik ve incinmezlik duyularına yansıyan ergenlerdeki yükselmiş benlik bilincidir.

Bununla birlikte; David Elkind, (1976) ergen benmerkezciliğinin hayali seyirci ve kişisel efsane olmak üzere iki tip sosyal düşünmeye ayrılabilceğini savunmuştur. Hayali seyirci, ergen benmerkezciliğinin ilgi çekme davranışını, farklı, görünür olma halini ifade eder. Ergenler kendilerinin baş oyuncu ve tüm diğerlerinin izleyiciler olduğuna inanarak sahnede gibi hissederler, tüm dikkatlerin kendileri üzerinde olduklarını düşünür ve her şeyin merkezinde kendini görürler. Ergen benmerkezciliğin parçalarından ikincisi olan kişisel efsane, ergenin kişisel benzersizlik ve incinmezlik duyularını ifade eder. Benzersizlik duyumu onlara, kimsenin onların ne hissettiklerini

anlayamayacağı hissini uyandırır. Benzer şekilde, gerçeklikten uzak bir dünyada fantezilerle dolu hikayeler dünyasında bulunabilirler Elkind(1985), hayali izleyici ve kişisel efsanenin soyut işlemler düşüncesine geçişteki bilişsel benmerkezcilikten kaynaklandığını savunmaktadır (akt., Santrock, 2017:121)

2.1.1.3 Duygusal Gelişim

Bu dönemde, duyguların yoğunluğu ve ifade biçimi çocukluk döneminden farklılıklar göstermektedir. Çocuklar duygularını (sevinç, öfke, kızgınlık vb.) daha net ifade edebilirken; ergenler duygularını gizleyip maskeleyerek göstermekten kaçınırlar. Duygularını gizleyen ergenler, üzüntü, öfke, korku gibi kriz anlarında duygu yoğunluğunun farkına varırlar. Ergenler, olumsuz duygularını el, kol hareketleri, yüz ifadesi ve bağırma vb. gibi sözlü sözsüz davranışlarla dışa vururken, coşku, heyecan, ve karşı cinse yönelik duygularını öykü yazma, hatıra defteri oluşturma veya şiir vasıtasıyla kâğıda dökerek ifade ederler. Yalnız kalma isteği, çabuk heyecanlanma, isteksizlik, fazla hayal kurma ergenlerin duygusal yaşamlarındaki diğer değişiklikler arasında yer almaktadır. Bunlarla beraber ergenin duygu durumu stabil değildir. Mesela, aynı olaya farklı günlerde ergenin de duygusal tepkileri farklılaşabildiği gibi çok heyecanlı ve çok mutlu olduğu bir anda duygusal olan durumu bir anda değişebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2011: 66).

Heyecan arama ergenlerde en yüksek düzeyde görülmektedir. Zuckerman (1979) heyecan aramayı değişik, farklı deneyim ve yeni karmaşık duygu ihtiyaçlara olan gereksinim ve bunun gibi yaşantılar ve deneyimler için fiziksel ve toplumsal risk almak için isteklilik olarak ifade etmektedir. Heyecan aramayı Arnette ve balle- Jensen (1993) yoğun ve yeni duygu tecrübesini arama olarak tanımlar. Hızlı araba sürmek, yeni ve yoğun deneyim olmasından dolayı cazip gelmektedir. Bunun gibi cinsellikte yeni, yoğun deneyim ve heyecan içermektedir. Ergen maddenin neye benzediğini anlamak için bunları denemek istemektedir. Alkol tüketmek, hızlı araba sürmek, küçük boyutta hırsızlık gibi yaygın suç olaylarını deneyim olarak algılamaktadır. Kişinin heyecan duygusu ne kadar yüksek ise o derece yenilik ve yoğun deneyimler tatmin edicidir (Bozkurt, Uluğ ve Özden, 2008: 50)

2.1.1.4 Sosyal Gelişim

Bireyin yaşadığı toplum tarafından onaylanabilir davranmayı öğrenme biçimi olarak ifade edilen sosyal gelişim, anne baba ilişkisiyle başlayıp yaşam boyu süregelen bir süreçtir (Kulaksızoğlu, 2011: 83). Bu sürecin başlangıcında ebeveyn ile kurulan ilişki ergenlik dönemiyle beraber değişmeye başlar. Bu değişimde daha önce ebeveyn ile kurulan hiyerarşik ilişki daha eşitlikçi bir yöne doğru gelişim gösterir. Bu ilişkide yaşanan diğer bir değişim de ergenlerin, ebeveynlerinden gördüğü sosyal desteğin ve yakınlığının azalmasıdır. Bununla birlikte ergenin yaşının artmasıyla sosyal ilişkilerin arkadaşları kapsayacak şekilde genişlediği görülmektedir. Arkadaş ilişkileri kişinin özgürleşmesinde sosyal, duygusal ve psikolojik destek olmakla beraber, çoğu zaman ev ve okul dışında öğrenemeyeceği sosyal ve fiziksel becerileri öğrenmesinde yardım etmektedir (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2005: 198-200).

2.1.1.5 Ahlaki Gelişim

Bireyin toplumsallaşmasında önemli bir yeri olan ahlaki gelişimin tanımı birçok yazar tarafından yapılmıştır. Bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir. Binbaşoğlu (1992: 184)'na göre ahlak gelişimi, kişinin toplum tarafından kabul görmüş fikirlerini ve inançlarını kapsayan değerleriyle kültürel çevreye uyum sürecidir. Diğer bir tanım Başaran (2000: 148) tarafında şu şekilde ifade edilmiştir; kişilerin çocukluktan başlayarak toplum tarafından beğenilen, istenen iyi ve doğru olan davranışları öğrenerek uygulamasıdır. Onur (2000: 173), çocuklara bazı davranışların(doğru-yanlış) kazandırılmasında rehberlik eden ve kendi eylemlerine karar verebilen tutumları kazanma süreci; Selçuk'a (2007: 114) göre de, kişilik gelişimde en önemli unsurdur. Çocuğu topluma kazandırılması onun neyin doğru neyin iyi olduğu konusunda bilinçinin geliştirilmesiyle mümkün olur. Bu tanımlardan yola çıkarak ahlaki gelişimi şu şekilde ifade edilebilir. Çocuğun yaşamının ilk dönemlerinden başlayıp hayat boyu süren, yaşanan toplumun kültürünü değer yargılarını kabul etme ve sosyalleşmedir. Bu süreçte iyi ve kötü olanları öğrenmedir. İyi ve doğru davranışları kapsayan, kişinin uymakla sorumlu olduğu davranışlar ve kurallar diye tanımlanan ahlak; adalet ve eşitlikle ters düşmeyen, adil insanların üzerinde ortaklaşa birleşebildikleri soyut ilkelere dönüşmektedir (Kulaksızoğlu, 2011: 99).

Kohlberg ahlak gelişimi alanında kapsamlı çalışmalar yapmıştır. Piaget'in ahlak ve zihin gelişimi ile ilgili dönemlerini göz önünde bulundurarak ahlaki gelişimi araştırmıştır. Ahlak gelişimini, Piaget inşa sürecine benzetirken; Kohlberg ise evrensel ahlaki kuralların keşif süreci olduğunu ifade etmektedir. Piaget'in anlattığı hikayelerde düşünce ve eylem arasında bir ayırım yapmazken, Kohlberg'in anlattığı hikayeler daha hipotetik deneğin zihnindekini anlamaya çalışır. Çocuk ve yetişkinlerin ahlaki sistemlerini ortaya çıkarmak amacıyla ahlaki ikilemlerden faydalanmıştır (Selçuk, 2007: 114).

Bu anlamda ahlaki gelişim, bilişsel gelişim süreciyle paralellik göstermektedir. Ahlak gelişimi ilgili araştırmalar yapan önemli isimlerden birisi olan Lawrence Kohlberg, ahlak gelişimi kuramını oluştururken Piaget'in bilişsel gelişimini esas almıştır. Kohlberg'e göre ahlak gelişimi; a) Gelenek öncesi dönem b) Geleneksel Düzey c) Gelenek sonrası düzey olmak üzere birbirini takip eden 3 evreden oluşmakta ve her evrede 2 düzeyi kapsamaktadır. Ergenlik dönemine gelene kadar çocuklar gelenek öncesi düzeyi ve geleneksel düzeyi geçmiş olur. Ergenin soyut işlemler dönemine geçmesiyle birlikte ergen, ahlaki gelişim açısından gelenek sonrası evreye geçer. Ergenlik dönemindeki yeniliklerden birisi otorite kaynağının değişmesidir. Kişiler, gelenek öncesi düzeyde otoritenin kaynağı olarak kendisi dışındakileri görürken; geleneksel düzeyde birey, dışsal otorite kaynaklarının kurallarını ve değer yargılarını içselleştirip herhangi bir değerlendirme yapmadan olduğu gibi kabul etmektedir. Gelenek sonrası düzeyde ise kişinin kendisi otorite kaynağı olmaktadır. Bu yüzden seçimlerini yaparken veya yargılamaya varırken kendi ilkeleriyle hareket etmektedir. Fakat gelenek sonrası düzeye ergenlerin ve yetişkinlerin ancak bir kısmı geçebilmektedir. Kohlberg'e göre ahlak gelişiminin hızını belirleyen önemli faktörlerden biri içinde bulunan sosyal çevre (çocuk yetiştirme tarzı, arkadaş ilişkileri ve eğitim) ve kültürdür. Anne baba ile ergen arasındaki ilişkinin olumlu ve destekleyici olması, eğitiminin devam etmesi ve iyi imkanlara sahip olunması ve arkadaşlarının kişilik özellikleri ahlak gelişiminde üst seviyelere çıkabilmede yardımcı olmaktadır (Yıldız, 2010: 216-222).

2. 2. Şiddet

Şiddet, düşmanlık, nefret gibi duygu durumlarının daha da etkin hale gelme biçimi olarak tanımlanabilir. Terim olarak ise; Latince “violentia” dan gelmektedir. Şiddet, acımasız veya sert kişilik ve güç demektir (Yakut, 2012: 25). Michaud (1991:7) karşılıklı ilişkilerde bireyin tek veya birkaçının, kişisel ya da toplulukta, farklı birinin ya da birilerinin fiziksel ya da manevi, bütünlüğüne, kültürüne, eşyalarına, boyutu ne olursa olsun zarar verecek biçimde davranması şeklinde tanımlarken; geniş manasıyla, bir gerçekliğin yoğunluğu, sertliği, kaba ve sert davranış ile duygu durumu; daha dar anlamıyla ise; beden gücünün kötü kullanımı, yok eden,yıkan,yakan; kişiye ve topluma zarar veren faaliyetler kapsamı diye (Köknel, 1996: 20) tanımlamaktadır. Bir başka tanımlamaya göre ise; Averill (2012) birinin hakkını çiğneme, hırpalama, incitme, canını acıtma, birine zarar verme, zor kullanma, yıkıcı ve aşırı eylemlerde bulunma biçimdeki davranışlar olarak ifade etmektedir (Akt., Şahin ve Akbaba 2017:19).

Bunlarla birlikte, farklı bilim dalları da şiddet kavramına dair tanımlar ortaya koymuştur. Örneğin; psikoloji sözlüğü şiddet kavramını; bir duygu veya davranışın aşırılığı, baskınlığı olup farklı tutumda, görüşte olanlara kaba güç kullanma ve sert davranma durumu olarak tanımlarken (Bakırcıoğlu, 2012: 383), Dünya Sağlık Örgütü(WHO) şiddeti insanın, kendisine, başkalarına ya da topluluğa karşı, saldırı, zarar verme, öldürme, psikolojik yıpratma olarak tanımlamaktadır (WHO, 2002: 2). Çok çeşitli, çok yönlü ve çok boyutlu olan şiddet kavramı, içerisinde saldırganlığı da barındırmaktadır. Korku, öfke, düşmanlık, hoşgörüsüzlük gibi birçok duyguyu içeren ve insanların tarih boyunca başvurduğu bir davranış, bir tepki şeklindedir (Gözütok, 2008: 8-9). Şiddetle saldırganlık birbirine karıştırılan kavramlardır. Bireye isteği dışında birşey yaptırmak için baskı veya güç uygulamak şiddet olarak tanımlanırken, fiziksel veya psikolojik olarak acı çektirme, saldırı, vurma, zorlama ve işkence etme de şiddet içeren davranışlar olarak sayılmaktadır (Başoğlu, 1998).

Anderson ve Bushman’a (2002: 2377-2379) göre şiddet, zarar vermeden aşırılığı hedefleyen (öldürme gibi) ölçsüz saldırganlık şeklinde ifade edilebilir. Şiddet barındıran her eylem saldırganlık içerisinde yer alır. Fakat saldırganca yapılan her eylem şiddet kapsamına girmez. Saldırganlık, mimik, jest, eleştiri v.b gibi şiddet barındırmadan da dile getirilebilir. Bu durumda şiddetin fiziksel saldırganlık ile ilişkisi

olduğu söylenebilir (Kirk ve Hardy, 2014: 541-542). Şiddetle beraber anılan diğer bir kavram ise zorbalıktır. Şiddetle benzer yönleri olmakla birlikte fiziksel boyutu vardır. Örneğin; vurma, tekmeleme gibi davranışlar şiddet olarak tanımlanır. Şahin ve Akbaba'ya (2017: 19) göre zorbalığın karşılıkine zarar vermek için ortaya çıkması, devamlılık göstermesi, kendini koruma amacıyla yapılmaması gibi özellikleri barındırması gerekir (Koç, 2006). Bu tanımlar, şiddetin alt başlıkları olan zorbalık ile saldırganlık arasında fark olduğunu göstermektedir.

Yukarıda verilen tanımlar çerçevesinde şiddet olgusunun belli davranışlar üzerinden gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu davranışlar ise belli bir eğilimin sonucu gerçekleşmektedir. Bu anlamda bireyin şiddet eğilimi kişinin şiddetle ilişkili duygu, düşünce ve davranışlarından oluşmaktadır. Bu durum, yalnızca şiddet eylemlerini içermekle sınırlı kalmayıp; herhangi bir durumda şiddete doğru evrilmek olabileceği gibi, şiddete başvurmanın doğru olabileceği düşüncesi de şiddet eğilimi anlamını ifade etmektedir (Haskan, 2009: 14). Başka bir tanımlamaya göre şiddet eğilimi, karşılıklı ilişkilerde taraflardan birinin ya da birkaçının direk ya da dolaylı, dağınık veya toplu, diğerlerinin fiziksel veya manevi bütünlüğüne; mallarına, simgesel, sembolik, ve kültürel değerlerine zararlı eylemlerde bulunma şeklini ifade etmektedir (Kirk ve Hardy, 2014: 544).

2.2.1. Şiddet Türleri

Araştırmacılar; şiddetin türleriyle ilgili bir çok araştırma yapmış ve bunları kategorik olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmalardan birini yapan From (1990: 20-27) şiddet türlerini sevgi ve şiddetin kaynağı isimli kitabının bir bölümünde şöyle ifade etmektedir. *Oyuncu şiddeti*; şiddetin en doğal ve hastalısız şekli olup oyun sırasında ortaya çıkan şiddettir. Oyunda amaç öldürmek değil beceri göstermektir. *Tepkisel şiddet*; kişinin kendisinin veya farklı kişilerin yaşamını, özgürlüğünü, haysiyetini, malını korumak için başvurulan şiddet türlerinden biridir. Temelinde korku olan bu şiddet türünün amacı yok etmek değil, yaşamı korumaktır. Bu şiddet türüne engellemelerden dolayı oluşan gerginliğin neden olduğu belirtilmektedir. *Öç alıcı şiddet*; tepkisel şiddetten biraz daha hastalığa yakın olan bir şiddet türüdür. Tepkisel şiddetteki amaç, tehdidin getirdiği zararı farklı bir yöne çevirmektir; bu yüzden bu şiddet türü, yaşamı sürdürmek gibi biyolojik yönüne hizmet ederken, öç alıcı şiddette

hasar önceden verilmiş olduğundan, şiddetin korunma yönü ortadan kaybolmuştur. Öç alıcı şiddet, toplum da olduğu kadar bireylerde de görülmektedir.

Bu gruplandırmalardan bir diğerini yapan Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ise; kendine yönelik şiddet, kişiler arası şiddet ve toplu- kollektif şiddet olmak üzere şiddet türlerini üçe ayırmıştır. *Kendine yönelik şiddet*; Kendine zarar verme ve intihar olarak ikiye ayrılmaktadır. İntiharı düşüme, intihar girişimi, kendini aşağılama, kendini kesme ve kasıtlı uygulanan yaralamaları içermektedir. Bu şiddet türünde, genç erkeklerin kendine zarar verme olasılığı genç kızlara oranla daha yüksektir. *Kişiler arası şiddet*; fiziksel cinsel ve psikolojik şekliyle olmaktadır. Bu şiddet türü, aile ile toplumda yaygın olarak görülür. Eşe yönelik, çocuk istismarı ve yaşlı kişilere yönelik şiddet şeklinde sınıflandırılabilir. Bu şiddet sınıflandırması çoğunlukla ev içerisinde aile bireylerini kapsarken, ikincisi ise, toplum tarafından tanınmış bireylerden ya da yabancı kişiler tarafından görülen şiddettir. *Toplu- kollektif şiddet* ise; sosyal, politik ve ekonomik şiddet diye tanımlanmıştır. Ülke veya büyük grupların şiddete yönelimleri, kollektif şiddet kapsamındadır. Ekonomik çalışmalara zarar vermeye yönelik saldırılar ise ekonomik şiddettir. Politik şiddet ise, savaş halindeyken şiddeti barındıran anlaşmazlıklardır (WHO, 2002). Bunlarla birlikte Öztürk (2007) ise şiddet türlerini 5'e ayırmıştır. *Kendine dönük şiddet*; intihar ve fiziksel zarar verme, *kişiler arası şiddet*; kadın, çocuk, yaşlı ve aile içinde yaşanan şiddet, *organize şiddet*; kollektif, politik ve uluslararası şiddet, *medya şiddet*; yazılı ve görsel basında yer alan görüntü, yazı ve ses türündeki şiddet ve *diğer şiddet türleri* ise sokak şiddeti, kan davası, azınlıklara yönelik şiddet, spor ve pornografi gibi türleri kapsamaktadır.

Yukarıda tanımları verilen şiddet türlerinin uygulama şekilleri ise; fiziksel, duygusal ve ekonomik olarak üç kategori şeklinde gruplandırılmaktadır. Fiziksel şiddet, yetişkinin, itaat ve disiplin sağlama, cezalandırma veya öfke boşaltma amacıyla şiddet uygulayarak çocuğa zarar vermesidir. Yalnızca dayak değil, çocuğu yaralayarak vücudunda kaza dışında iz bırakılmasına neden olan tüm eylemler tokat atma, tekmeleme, hırpalama, kolunu eğme, boğazı sıkma, saçı çekme, sağlıksız ortamda yaşama zorunlu bırakma, sağlık hizmetlerinden faydalanmasına engel olma, bedensel/fiziksel zarara neden olmak *fiziksel şiddet* kapsamına girmektedir. Çocuğa duygusal açıdan zarar verip iç görüsünü(ruh dünyası) zedeleyen her türlü eylem veya eylemsizliktir. Reddetme, aşırı koruma, aşırı hoşgörü, yalnız bırakma, baskı, sevgiden mahrum etme, devamlı eleştiri, tehdit, korkutma, yıldırma, suça yönlendirme, çocuğun

gelişimsel özellikleri dışında beklentiler içinde olma, aile içi anlaşmazlıklarda taraf olmaya zorlama, aile içi şiddete tanık etme gibi davranışlar, bağırma, korkutma, argo konuşma, tehdit veya hakaret etmek, arkadaşları, akrabaları, komşuları veya başkalarıyla görüşmesine engel olmak, eve kapatıp, küçük düşürmeye çalışmak *duygusal/psikolojik şiddet* kapsamına girmektedir. *Ekonomik şiddet ise*; çocuğun gelişim sürecinde engelleyici, haklarından mahrum edilmesi veya düşük iş gücü olarak çalışması yada çalıştırılmasıdır. Parayı az vermek veya hiç vermemek, istenilmeyen işte çalıştırmak veya çalışmasına izin vermemek, çalışıyorsa iş ortamını etkileyecek olumsuz kısıtlamalar getirmek gibi faaliyetler ekonomik şiddet kapsamına girmektedir (Koç, 2007; Dönmez, 2010). Ayrıca, Meyer ve Farrell (1998) şiddeti 4 şekilde sınıflandırmaktadır: İlişkisel, durumsal, Psikopatolojik ve yağmacı şiddet. *İlişkisel ya da Kişilerarası şiddet*; adölesan dönemindeki çoğunluğu etkiler, ilişki içerisindeki bireylerin arasındaki kişilerarası tartışmadan ortaya çıkar. *Durumsal şiddet*; alkol, uyuşturucu ve madde kullanımı veya maddi imkansızlık, akran baskısı, silahlara ulaşım kolaylığı gibi özel sebepler neticesinde gelişir. *Yağmacı şiddet*; kazanç elde etmek ya da anti sosyal davranışın bir çeşidi olarak suç işlemesidir. *Psikopatolojik şiddet*; diğer şiddet türlerinden farklı olarak aşırı ve tekrarlanması yüksek, sinir sistemi ve ileri düzey psikolojik rahatsızlıklar sonucu ortaya çıkar (Akt. Uysal, 2003: 7).

2.2.2. Ergenlik dönemi-Şiddet ilişkisi

Ergenlik dönemi; sosyal ilişkide, fiziksel görünüşte, duygusal ve zihinsel gelişimde birçok değişikliğin ve geçişin yaşandığı dönemdir. Bu dönemde ergenler farklı bilişsel yapıda olup soyut kavramları ve karmaşık sorunları çözebilme becerisindedirler. Farklı bireylerin bakış açılarını anlayabildikleri gibi, ahlaki ve etik bir sağduyuya daha fazla sahiptirler. Ergenler bu dönemde kimlik arayışı ve bağımsız olma yolunda zor bir dönemden geçerler. Ergenlerin bu dönemde şiddete başvurma, çete faaliyetleri içerisinde olma, suça karışma ve madde kullanımı olasılıkları yüksektir (Gül ve Güneş, 2009: 98). Risk alma davranışlarında ergenlik döneminde artış görülmektedir. Çocukluk döneminde görülen yumuşak şiddetin daha agresif, daha katı şekilleri ile planlanmış saldırganlık davranışına dönüştüğü dönem, ergenliktir (Dahlberg ve Potter, 2001'den; akt., Çetin, 2011: 77). Duygusal ve dürtüsel davranışların artış gösterdiği, şiddet eğilimi ve sınırları güçleştiren tepkilerin fazlaştığı, bunun yanında şiddetin kolaylıkla öğrenilip benimsendiği dönem, ergenliktir (Tarhan, 2010: 48).

Ergenlik aynı zamanda önemli değişikliklerin olduğu ve kişinin hangi türden şiddete maruz kalma olasılığının olduğu bir dönemdir. Ergenler zamanının çoğunu akranlarıyla geçirir ve ilişkilerinde artış görülür. Bu durum şiddete uğrama olasılığını artırır. Bunun yanında ergen, çevresini modelleyerek saldırganlık ve şiddet dürtülerini nasıl çözümlediklerini gözlemleyerek kendine davranış örnekleri geliştirir (Sever, 2002: 28). Fatum ve Hoyle (1998) göre ergenlerin çoğu, herhangi biri tarafından kendisine kaba, saygısız, şiddet gibi davranışlar gösterilirse, kendisi yeniden saygı kazanmak için misilleme yapar. Misillemeyle, karşı tarafa ya aynı seviyede ya da daha güçlü şekilde karşılık verir ve bu davranışını ergen haklı görür. Bu sebeple saldırgan davranışların birçoğu şiddet değil, sosyal anlamda statü veya kendini korumanın yollarından biri gibi görülür (akt., Çetin, 2004: 12). Şiddete neden olan ve yordayan sebepleri tek çatı altında toplamak mümkün değildir. Genel kabul gören görüş şiddete birçok faktörün etki edeceği yönündedir. Köknel (1996:17-20), şiddetle ilişkisi olan ya da şiddeti tetikleyen faktörleri; ailevi, bireysel, toplumsal ve çevresel nedenler olarak sıralamıştır.

Netice olarak kişinin tüm hayatı ya da ergenlikte şiddetin yordayıcısı veya eylemlerinin nedenleri olarak çok katmanlı yapıyla karşılaşılmaktadır. Bireysel, ailevi ve toplumsal sebeplerin yanında okulla ilgili risk faktörleri ayrı bir başlıkta değerlendirilmektedir (Kızmaz, 2006: 58)

2.2.3. Şiddet Eğilimi İçin Risk Faktörleri

2.2.3.1. Bireysel Risk Faktörleri

Şiddet davranışı; bireyden bireye yönü, şiddeti veya türü açısından çeşitlilik göstermektedir. Benzer şartlar altında bir kişi, şiddete başvururken diğer bireyin şiddete başvurmaması şiddet eğiliminde bireysel özelliklerin önemini göstermektedir (Haskan, 2009: 20). Şiddet eğiliminin çoğalmasında en fazla gözlemlenen bireysel risk faktörleri şu şekilde ifade edilir: Kişilik bozuklukları, sağlıkla ilgili problemler, psikolojik rahatsızlıklar (anksiyete, sinirlilik, depresyon vb.), erken dönemde uyuşturucu ve alkolün fazla tüketimi, hiperaktivite, dikkat eksikliği, anti-sosyal davranışlara eğilim, doğum öncesi veya sonrası ya da doğum sırasında oluşan komplikasyonlara bağlı problemler, çok erken dönemlerde şiddet davranışlarına eğilimi ortaya çıkmaktadır (Debarbieux, 2009: 153). İstatistikler, şiddet uygulayan

ergenlerin dikkatsiz, tepkisel, hiperaktif, depresif, kaygılı oldukları çoğunluklarda düşük öz saygı veya gerçek olmayan abartılı yüksek özsaygıya sahip olduklarını göstermektedir. Ergenler, arkadaş veya sosyal kabulün eksikliğinden uzaklaşmak için de şiddet davranışları gösterebilmektedir (Black, 2003'ten; akt. Haskan, 2009: 93).

Kılıç'a (2006: 25- 48) göre alternatif rol modellere ve seçeneklere sahip olmayan ergen; çatışmaları çözebilmek, saygı görmek, statü kazanmak, kişisel, sosyal ve temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için tek ve en güçlü yol olarak şiddeti görmektedir Diğer taraftan içsel ve dışsal motivasyondan yoksun ergenler, şiddet davranışını kolaylıkla rasyonelize etmektedir. Öğülmüş'e (2006: 25-43) göre; eylemlerini şiddet üzerinden gerçekleştiren ergenlerin farklı sosyo-kültürel- ekonomik gruplara mensup oldukları görülmektedir. Bu anlamda, şiddet eğilimi açısından risk altında olanları; tepkisel ve saldırganlar, dürtüleri kontrol etmede problem yaşayanlar, okul ortamında sosyal faaliyetlere girmeyip dışarıda olanlar, derslerinde problem yaşayıp başarısız olan öğrenciler, ayrılmış ilgisiz aileden gelenler, çocuğuna nasıl davranması gerektiğini bilmeyen ebeveynler, şiddete maruz kalan ya da şiddeti mazur görenler ve istismara maruz kalanlar şeklinde kategorize etmiştir.

Görüldüğü üzere, şiddet eğiliminde kişisel farklılıklar dikkat çekmekle birlikte çok sakin yapıda olan bir ergen; daha az öfke yaşarken, günlük yaşantıda olaylara tepkisini öfkeyle veren ergenin sözel veya fiziksel saldırganlık gösterme ihtimali daha yüksektir (Yazgan-İnanç vd., 2005: 259). Ergenlik dönemi olumsuz duygular ve dürtü kontrolüyle baş etme yönüyle zor bir süreçtir. Şiddet eğilimine neden olan bireysel farklılıklar ergenlikte söz konusu olabilmektedir. Şiddet eğilimi; sorunları çözme ve iletişim becerileri zayıf, okul faaliyetlerine katılım düşük, dışlanmış ya da yalnız, şiddeti geçmişte deneyimlemiş, madde ve alkol kullanan kişilerde şiddet eğilimi daha yüksek olduğu görülmektedir (Haskan, 2009: 27). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının yürütmüş olduğu *Öğrencilerin Şiddet Algısı (2008)* araştırmasına göre; şiddet eylemlerini ortaya çıkaran bireysel faktörler bulunmaktadır. Anti sosyal davranışın var olması, dikkat bozukluğu/hiperaktiflik, öğrenme güçlüğü, motor beceri gelişiminin yetersizliği, doğum öncesi veya sonrası komplikasyonlar bu faktörler arasında yer almaktadır (Buka ve Earls, 1993; Flannery, 1997; akt., EARGED, 2008: 8-12). Özetle, şiddet eğilimde bireysel farklılıklar önemli bir rol ifade ettiği ifade edilebilir.

2.2.3.2 Gelişimsel Risk Faktörleri

Gelişimsel özellikler nedeniyle ergenlikte şiddet eğilimi artmaktadır. Bu dönem içerisinde yaşanan biyolojik ve psikososyal değişimlere bağlı olarak ergende; içinde bulunduğu dönem itibariyle zayıf dürtü kontrolü, duygusal kararsızlık, duygu durumunu düzenlemede güçlük, umutsuzluk, yalnızlık, benlik ve kimlik gelişimindeki problemler, bir fikri sahiplenme ihtiyacı, güçlü ve nüfuzlu hissetme arzusu, özgüveni artırma ihtiyacı gibi sorunlar görülür. Bu sorunlar kendi iç dünyası ya da çevresiyle çatışma yaşamasına neden olmaktadır. Bu gelişimsel özellikler, şiddet davranışını gösterme veya şiddet kurbanı olmada önemli olmaktadır (Çetin Cuhadaroğlu, 2006: 15-16).

Sosyal ilişkide, fiziksel görünüşte, duygusal ve zihinsel gelişimde birçok değişikliğin ve geçişin yaşandığı dönem olan ergenlikte, ergenler; farklı bilişsel yapıda olup soyut kavramları ve karmaşık sorunları çözebilme becerisindedirler. Bu dönemde, farklı bireylerin bakış açılarını anlayan, ahlaki, etik bir sağduyuya sahip oldukları görülen ergenlerin, kimlik arayışı ve bağımsız olma yolunda zor bir dönemden geçtikleri görülmektedir. Bu dönemde ergenlerin, şiddete başvurma, çete faaliyetleri içerisinde yer alma, suça karışma, madde kullanımlarının olasıklarının yüksek olmasının (Gül ve Güneş, 2009: 81), nedenleri arasında bu zorlu dönemin iyi geçirilmemesi de vardır.

Bu şiddet ve saldırgan davranışların, ergenliğin gelişimsel özellikleri ile bağlantılı olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Ergenlik döneminde özellikle engelleme ve anlaşılammaya dair düşünceler karşısında çabuk verilen tepkisellik, aynı zamanda otoriteye karşı bir tavır anlamına gelebilmektedir. Bu tepkiselliğin şiddete kolaylıkla dönüştüğü görülmektedir. Bununla beraber alınma, kırılma, gücenme, engellenme, anlaşılammama, kaygı, korku, yalnızlık, hayal kırıklığı, öfke ve kızgınlık gibi duygular, bu davranışın çeşitli yansımalarını kapsamaktadır. Ergenlerin duygu durumlarını kontrol etmede güçlük yaşamaları, zorlanmaları, öfke eğilimine açık hale gelmelerine sebep olabilmektedir (Gordon, 1999: 153-164).

Özetle, ergenlik şiddet eğilimin potansiyelinin yüksek risk taşıdığı bir dönemdir. Bu dönemde ergenin kendine bir farkındalık katma, kendini kanıtlama çabası şiddet eğilimini artırmaktadır. Ergenlerin duygularını kontrol etmede güçlükler yaşaması, ani duygu durumları, benmerkezcilik, hoşgörülerinin az olması gibi nedenlerden dolayı şiddet eğilimleri artarak devam etmektedir.

2.2.3.3 Ailesel Risk Faktörleri

Şiddet eğiliminin ergenlerde çoğalmasında ailenin sahip olduğu özellikler önemli risk faktörlerinden biridir. Çoğunlukla düşük sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerde şiddet davranışları daha sık görülmektedir. İşsizlik ve ekonomik sorunlar yaşayan ergenler, dul ebeveynler ve 20 yaşın altında erken ebeveyn olup aile ortamında yetişen ergenler şiddet eğilimi yönünden risk altındadır. Bunların yanında ailenin sosyal anlamda izole yaşaması, sosyal destekten yoksun olması da şiddet eğilim için risk faktörleri arasında yer almaktadır (Heitmeyer ve Hagan, 2005'ten akt., Haskan, 2009: 96). Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) raporunda yer alan açıklamalara göre ergenlikte şiddet, erken çocukluk dönemindeki ebeveynlerin geçimsizlikleri, çocukla ebeveyn arasındaki bağlılığın zayıf olmasıyla kuvvetli bir şekilde ilişkilidir. Bu etkenlerin birçoğu; çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini ve davranışlarını olumsuz etkileyebilmektedir (WHO, 2002). Ergenin şiddet davranışlarında etkili olan ailevi faktörleri sınıflandıran 3 faktörden söz etmektedir. Bunlar şu şekildedir:

- 1.Çocuğun bakımını üstlenen ile ebeveyn arasında samimi, sıcak ilişkinin kurulamaması.
2. Ebeveynin problem içeren davranışları alkol, uyuşturucu madde kullanımı ya da cinayet) veya ebeveynin çocuk yetiştirme tutumları.
3. Yetersiz aile ilişkileri (uyum, iletişim ve aile üyelerinin çatışması veya şiddet) (Kızmaz, 2006: 65).

Şiddet davranışlarının temellerinden biri olarak görülen ailenin yapısı ve özellikleri şiddet eğiliminde önemli bir yer tutmaktadır. Ailede şiddeti yaşayan veya tanık olan, boşanmış, sosyo-ekonomik açıdan alt gruplarda yer alan ailelerde; gençlerin sosyal, ruhsal eksiklikler nedeniyle daha saldırgan tutumlar benimsedikleri görülmektedir (Çoskun ve Bebiş, 2014: 16). Şiddet davranışı gösteren bireyler ile şiddet eylemlerini sergilemeyen bireyler kıyaslandığında, şiddet davranışı gösterenlerin aile içi şiddete maruz kalan aile ortamlarında büyüdüğü belirtilmiştir. Bunun sonucunda, aile içindeki şiddetin ya da kötü muamelenin artışı, çocuğun da şiddet eğilimi sergilemesinde yüksek bir etkiye sahiptir. Bu çerçevede çocuğun, aile ikliminde şiddete maruz kalması, okul ortamında da şiddet davranışı sergileme riskini artırmaktadır (Hökelekli, 2016: 36). Şiddet sosyo- ekonomik seviyesi düşük olan

ailelerde daha fazla görülmektedir. Bu grupta yer alan ailelerde hane halkının ve çocuk sayısının şiddet eylemlerini fazlalaştırdığı tespit edilmiştir (Baykal, 2008: 31).

Kızılmaz (2006: 66), geçmişte çocuk istismarının, genellikle fiziksel istismarın en yüksek seviyede yeniden yaşanan ailelerde görüldüğünü ifade etmiştir. Bu saptamaya göre; çocukluk döneminde fiziksel şiddete maruz kalan kişilerin, şiddete daha eğilimli oldukları ve sonraki dönemlerde şiddet eylemleri gösterebilecekleri neticesine ulaşılabilir. Aynı şekilde suç işlemiş, anti-sosyal eğilimi olan, uyuşturucu madde kullanan ebeveynlerin olduğu aile ikliminde büyüyen/yetişen çocukların şiddet eğilimlerinin daha yüksek olacağı tahmin edilmektedir. Ergenlik döneminde ortaya çıkan şiddet davranışlarında ailenin farklı tesirleri olduğu ifade edilmektedir. Ailenin sahip olduğu fonksiyon ailedeki çelişkili tutumlar, şiddetin olması, birliktelik ya da iletişimle ilgili faktörler; ergenlik dönemindeki şiddet eğiliminin belirleyicilerindendir. Bu yüzden, ailede iletişim veya bağlılık düzeyi, karşılıklı destek, şiddet eğilimi yönünden risk altındaki ergenler için önemlidir. Şiddete karşı koruyucu faktörlerin en önemlisi, çocuğun eğitimle ilgili aile tutumu ve öğretmenle kurulan işbirliğidir (Debarbieux, 2009: 167-168). Ergen; yaşadığı zorlanmalarda, öğretmenin, ailenin ve arkadaşlarının desteğine ihtiyaç duyar. Bu destekten mahrum olanlar kendilerini çaresiz ve yalnız hissetmektedir. Gereksinim duyduğu sevgi ve ilgiyi ailede ve öğretmende bulamayan, arkadaşları tarafından dışlanan ya da reddedilen, yalnız hisseden ergenler, öfke ve dünyaya küsmekle beraber şiddet eğilimine yönelebilmektedir (Haskan ve Yıldırım, 2012: 167- 170). Aile içinde şiddet deneyimi gerçekleşmezse bile şiddet davranışlarının neler olduğu, hangi konuları kapsadığı çocuklara öğretilmemesi, onlarla etkili sosyal bir bağ oluşturulmaması ve denetim sağlanmaması durumunda da çocukların yine risk altında olduğu görülebilmektedir (Kılıç, 2006: 25-48).

İlgili literatüre bakıldığında şiddet eğilimi ile ilgili risk olguları bir pasta grafiğine benzetilirse, büyük dilimlerden birinin aile ile ilgili özellikler olduğu görülmektedir. Ergenlikteki sorunların çözümünde genç yaşta anne baba olmuş, hayat deneyimi noktasında tecrübesiz ve yetersiz olma gibi sebepler nedeniyle, yetersiz kalan anne babaların oluşturduğu risk faktörleri, ilgili araştırmalarda ortak nokta olarak göze çarpmaktadır. Bu yüzden şiddet eğilimi olan ergenlerin ailelerinde de şiddet eğilimi olduğu söylenebilir. Ailenin çocuğunu yetiştirmedeki tutumu, çocuğun şiddet davranışına ailenin tepkisi, ailenin görevlerini yapmadaki yetersizliği ergenlik

döneminde görülen şiddet davranışlarını açıklamada önemli değişkenleri arasında yer almaktadır (Haskan, 2009: 25-26).

2.2.3.4 Toplumsal ve Çevresel Risk Faktörleri

İnsan sosyal bir varlık olarak dünyaya gelir ve çevresel şartların etkisiyle şekillenir. Toplum içinde yaşayıp, topluma etki ettiği gibi toplumdan da etkilenir. Bu yüzden sosyal çevresinde, zararlı madde kullanan veya satanlar, çetelerin etrafında bulunan çocuk ve ergen, bir taraftan şiddeti tecrübe ederken, bir taraftan da pekiştirmektedir. İşsizlik, komşuluk ilişkilerin zayıf olması, fakirlik, etkili ebeveyn modelinin olmayışı, okulda şiddetin yaygın olması, okula devamsızlık, ergen hamileliği ve madde kullanımı gibi değişkenler benzer sosyal çevrelerin temel özellikleridir (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1995: 8).

Toplumsal ve çevresel koşullarda şiddet araçlarına ve maddeye kolaylıkla ulaşım, eğitimde yetersizlik, sosyal düzensizlik ve şiddete karşı toplumda duyarsızlık önemli etkenlerdir. Sosyo ekonomik bakımdan düşük seviyede olan kişiler ihtiyaçlarını giderirken, şiddeti bir araç olarak kullanmaktadırlar. Yaralama, hırsızlık, gasp, darp, cinayet gibi bireye yönelik şiddet eylemleri çevresel ve toplumsal faktörler arasındadır (Gençoğlu, Kumcağız ve Ersanlı, 2014: 642). Şiddetin günümüzde toplumsal bir problem olduğu, kaynağını çevreden aldığını ve engellenme neticesinde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Tezcan (1996), gelişmesini tamamlamamış olan toplumlarda kişinin kendisini geliştirme ve gerçekleştirmede zengin imkanlara sahip olmadığını, bunun neticesinde kişinin üretkenliğini engellediğini ve kişinin kendini kanıtlaması için şiddete başvurduğunu ifade etmektedir (Tezcan , 1996: 105-108). Sosyal öğrenme teorisi, şiddet öğrenimini açıklamak için başvurulan önemli teorilerden biridir. Bu teoriye göre; aile içi şiddet, diğer davranışlar gibi gözlemlenerek ve yaşayarak öğrenildiği gibi nesilden nesile aktarılarak tekrar eden davranışlardan oluşmaktadır. Tarde'ye (1912) göre; insanlar birbirleriyle iletişim ve taklit ederek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Çocuk, çevresini gözlemleyerek davranışları taklit edip model alır. Küçük yaştan itibaren ebeveynlerinin, akranlarının şiddet içeren davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak gözlemleyerek öğrenirler. Öğrenilmiş olan şiddet davranışları çocukluktan itibaren pekiştirilir, ergenlik ve yetişkinlikte de taklit edilir. Öğrenilmiş olan bu şiddet davranışları çatışma veya stres anında daha sık ortaya çıkar.

Çocuklukta öğrenilen şiddet, yetişkinlikte problem çözme yolu olarak kullanılır (Özgentürk, Karğın ve Baltacı, 2012: 57-59). Şiddetin devam etmesinde önemli diğer bir nedende, şiddetten para kazananların şiddete destek vermesidir. Bilgisayar oyunlarını üretenler, medya, reyting elde etmek isteyenler, silah sektörü, oyuncak üretenler, güvenlik-koruma araçları üretenler şiddet yoluyla maddi gelir elde etmektedirler. ABD, yılda 400 milyon doları göz yaşartıcı spreylere, alarm sistemlerine harcamaktadır (Debarbieux, 2009: 68-77). Toplumsal olguları göz önünde bulundurmadan şiddet açıklanamaz. Şiddet davranışlarının öncesinde de kar-zarar hesabı yapılır. İşe yaradığında şiddete başvurulur veya başvurmayaya da devam edilir (Gümüş, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED, 2008) yapmış olduğu araştırmada şiddet olgusuna neden olan, şiddeti içerisine alan davranışların temelinde yer alan toplumsal faktörlere yer vermiştir. Maddeyi elde etme, kullanma şiddetin yaygın olması, arkadaş grubunda suçluların olması, silahlara kolaylıkla ulaşabilme, kitle iletişim araçlarının etkisi, yüksek düzeyde geçici nüfus ve ekonomik yetersizlikler, şiddet davranışını sıradan gören kültürel yapı, bu toplumsal faktörler arasında yer almaktadır. Kişisel, gelişimsel ve ailesel faktörleri içerisinde barındıran toplum ve çevre; ergen şiddetinde önemli yer almaktadır. Şiddet eğilimine yakın çevrenin içerisinde bulunan şiddete maruz kalmış veya tanık olmuş kişiler, şiddet davranışlarına yatkın hale gelebilmektedir. Bu durum, toplumun; kişinin şekillenmesindeki etkisini göstermektedir.

2.2.3.5. Okul Ortamı ve Şiddet

Günümüzde okul ortamı önceki zamanlara göre farklılık göstermektedir. Yüksek sesle konuşmak, koridorda yürümek, sakız çiğnemek gibi davranışlar 20-30 yıl öncesinin okullarında yaşanan başlıca disiplin problemleri arasında yer almaktayken, bugünün problemleri ise fiziksel, sözel şiddet, okul ve çevresinde uyuşturunun yaygınlaşması, hırsızlık, saldırı ve cinayet gibi suçları kapsamaktadır. Dolayısıyla okul idaresi ve öğretmenler, vakitlerinin çoğunu okuldaki çatışmalara harcamaktadır (Erçetin, 2006; 100). Okul ortamının şiddetin oluşmasında bir risk faktörü olması okullarda şiddetin sınırlarının tanımlanmasını gerektirir. Şiddete karşı mücadele komisyonu için hazırlan raporda okulda şiddeti; okulun içerisinde veya çevresindeki kişilere, okulun araç

gereçlerine zarar vermeyi hedefleyen, bilerek acı verme davranışı, fiziksel ya da psikolojik zararı olan eylemlerin ve etkinliklerin toplamı olarak tanımlamaktadır (Debarbieux, 2009: 107). Okul iklimine dair algıları, öğrencilerin okulda suça eğilimi ile yakından ilgilidir. Örneğin şiddet sebebiyle okula gitmeye korkmak, okul iklim algısıyla dolaylı olarak alakalıdır. Birçok araştırmacı okulda şiddeti azaltarak olumlu okul ortamı oluşturmanın önemine vurgu yapmıştır. Okul ortamındaki davranışlar üzerine okul iklimi doğrudan etki etmektedir. Okulun fiziksel özellikleri, okulun davranışlarla ilgili politikası ve bunları uygulayış şekli ve olumsuz davranışlara karşı gösterilen anlayış düzeyi gibi unsurlar okuldaki şiddeti etkilemektedir (Parladır, 2009; 25-26).

Öğrencilerin şiddete başvurma sıklığı ile okulda hakim olan kültürün doğası arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Okul ortamının, işbirliğine önem vermesi; öğrencilerin şiddete dönük davranışlarının azalmasına neden olur. İşbirliğine dayalı özellikleri barındıran okul ortamında saygı kültürü de gelişmektedir. Bu sebeple okul liderleri ve okul yöneticileri okul ortamının işbirliğine dayalı doğasını geliştirmeleriyle saygı kültürünü de yerleştireceklerdir. Saygı kültürünün ilerlemesi ile şiddet davranışlarını azaltmak mümkündür (Demirtaş ve Ersözlü, 2007: 187). Şüphesiz okul toplumsal bir ortamdır. Şiddetin olmaması için bir neden yoktur. Geleneksel okul ortamı şiddete gebe olduğu gibi, gelişmekte ve değişmekte olan ancak toplumsal koşullara uyum sağlayamayan eğitim sisteminde de şiddet eğilimi yüksek potansiyele sahiptir. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve idareci okul ortamı içinde şiddetten etkilenmiş gruptur. Bundan dolayı okulda şiddet oluşumunu yargılamamak gerekir. Genel sistemin içerisinden okulu soyutlamak mümkün değildir. Bu sebeple toplumsal düzenin okula yansımaları kaçınılmaz bir gerçekliktir. Eğer okulda şiddetin olmasını istemiyorsak şiddetin başlıca sebeplerinden haberdar olup, onları bertaraf etme yolları araştırılabilir. Böylelikle şiddet davranışları azaltabilir (Tezcan, 1996: 105-108).

2.2.3.6 Medya ve Şiddet

Medya, ergenlerin şiddet eğilimi göstermelerinde önemli bir etmendir. Medyada yer alan şiddet, ergenlerde asosyal davranışları, saldırgan tutumları artırma, şiddete maruz olma korkusu oluşturma, şiddet ve şiddeti deneyimlemiş kişilere karşı

duyarsızlaştırma, hayatta ve reklamlarda daha fazla şiddeti görünür kılma isteği gibi etkilere sahiptir (Amerikan Pediatri Akademisi, 2001). Teknolojinin hızla ilerleyip yaygınlaşması toplumlara zengin imkanlar sunmakla birlikte birçok sorunuda beraberinde getirmektedir. Özellikle yaygın hale gelmiş olan basın yayın organları, hedef kitle olarak gençleri seçip, gençlere yönelik etkileyici, ilgi çekici yayınlar yapmaktadır. Medya; eğitim, bilgi ve kültür aktarma yerine şiddet ve aksiyon içerikli bir yapı göstermektedir. Medya organlarının birbirleriyle olan rekabeti sonucunda içeriklerde şiddet düzeyi artmaktadır. Şiddet içerikli film, reklam ve diğer programların görüntüleri gelişme çağındaki kişiler üzerinde olumlu olumsuz kalıcı hasarlar bırakmaktadır (Gürsoy, 2009: 14).

Medyanın ve özellikle de televizyonun şiddeti destekleyici, teşvik edici yanı gözardı edilemez. Araştırmalarda medyanın şiddet açısından geçici etkisi olduğu belirtilmekle beraber, her gün bıçaklı, kanlı, silahlı, dövüşlü ve kavgalı temalar, şiddeti pekiştirici ve tesirli rol oynamaktadır (Tezcan, 1996: 106). Medya, sorun çözüme alternatif olarak şiddeti öğretme, model olma, şiddet eylemlerinin sonuçlarına karşı duyarsızlaştırma şekliyle de gençleri olumsuz etkileyebilmektedir. Şiddetin her çeşidini detaylarıyla aktarması, gelişim döneminde olan gençler için kontrolsüz ve etkili bir rol model olabilmektedir (Çoskun ve Bebiş, 2014: 16). Ergenler, medyada izleyip öğrendiği şiddet olayları ile insanlara zarar verme ve şiddetin yeni biçimlerini, tutum ve davranışlarına yansıtmaktadır. Olay kahramanını rol model alıp, onla özdeşim kurup, şiddet içeren, istenmeyen davranışları kendi yaşantısında kalıcı bir tutum haline getirmektedir (Kapıcıoğlu, 2008: 8-9).

Şiddetin devamlı olması, yeniden üretilmesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Medya yeniden üretme sürecinin önemli bir aracıdır. İnsanlarda şiddete karşı duyarlılığını yitirme ve umursamama hali, medyada şiddete uzun süre maruz kalındığında ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bireylerin şiddeti benimseme ve içselleştirmesini kolaylaştırdığından, günlük hayatta şiddetin uygulanmasına ve sıklıkla görülmesine neden olmaktadır. Medyadaki şiddet, topluma bazen bir sorun çözme bazen de doğal bir olgu gibi aktarılmaktadır. Medyanın etkisinden çıkamayan, benzer toplumsal çevrede olan bireyler ve özellikle de ergenlerin, kendilerini kabul ettirmek için ilk başvurdukları seçeneklerden birisi şiddettir (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1995).

2.3. Kendini Engelleme

İngilizce selfhandicapping olarak ifade edilen bu kavramın kendini engelleme veya kendini sabotaj olarak iki çevirisi yapılmıştır. Bu araştırmada kendini engelleme ifadesi tercih edilmiştir.

Kendini engelleme kavramını ilk kullanan araştırmacılar Jones ve Berglas (1978) bireyin başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı oluşturan eylem ya da performans koşulunun bireyin kendisi tarafından tercih edilmesi olarak ifade etmişlerdir. Yani bireyin başarısız olduğu durumda dış sebepleri bahane etmesi, başarılı olduğu durumda ise içselleştirmesidir. Birey başarılı olma durumunu azaltacak sebepler üreterek başarısızlığının nedenini dışsallaştırır. Aynı birey başarılı olduğunda, olumsuz koşullara karşı başarılı olduğunu kanıtlamış olur (Jones ve Berglas, 1978: 406). İnsan doğasındaki yeterli olabilme isteği, başarısızlık ihtimalinin olabileceği durumlarda, yetersiz ve acizliğini gizleyebilmek için kendini engellemeye başvurmaktadır (Baumgardner, Lake ve Arkin, 1985: 170). Kendini engelleme kavramı, birey benliğine karşı herhangi bir tehditle karşılaştığında, öz-değer duygusunu korumak ve çoğaltmak için gösterdiği davranış olarak tanımlanır (Tice, 1991: 711-712). Bireyler pozitif öz değerlendirmeye sahip olmak için çoğunlukla yapabildiklerinin en iyisini yapar ve bu durumu korumak isterler. Böylelikle diğer insanların onayını kazanırlar. Fakat ara sıra insanlar çekişme gerektiren ortamlarda başarısızlıkla karşı karşıya kalabilirler. Buna benzer durumlarda öz-değerini korumak amacıyla kendini koruma yöntemlerini seçerler. Bu yöntemlerden biri de kendini engellemedir (Jones ve Berglas, 1978: 201).

Synder ve Smith'in (1982) kendini engellemenin kavramsallaştırılmasına dönük çalışmaları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları kendini engellemenin çerçevesini belirleme çalışırken, bazıları da kavrama açıklık getirmişlerdir. Örneğin Park ve Brown (2014) gibi araştırmacılar da kendini engellemenin kronikleşmeye eğilimi olduğunu iddia etmişlerdir. Kronik kendini engellemenin; olumlu dönütleri çoğaltan, olumlu olmayan dönütleri ise azaltan bir ortam meydana getirmesinde kendini engelleyen kişiye yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Kendini engelleme sayesinde kişi, kendisi ve ötekiler tarafından benliğine doğrultulan tanımlamaları kontrol altına alabilir (Synder ve Smith, 1982; Park ve Brown, 2014'ten; akt., Söyleyen, 2018: 20). Kendini engellemede birey başarı veya başarısızlığını, içsel-dışsal, değişir-değişmez, ya da genel-özel gibi etkenlere yüklemektedir. Kişi öz- saygısına yönelik tehditler

olduğunu düşündüğünde, olma ihtimali yüksek olan başarısızlıktan önce çeşitli yöntemler kullanarak başarısızlığını mantıklı hale getirmeye çalışır (Abacı ve Akın, 2011: 7).

Kendini engelleme davranışına çok fazla örnekler verilebilir. Bu örnekler şu şekilde sıralanabilir:

- Erteleme,
- Yeterli gelmeyen çaba,
- Alkol veya uyuşturucu bağımlılığı,
- Sınava dair kaygı,
- Yeterli uyku uyuyamamak,
- Çekingen olma,
- Başarma ihtimali olmayan hedefler belirleme,
- Sınava yeteri kadar çalışmama,
- Ufak bir yaralanma ya da hastalığı abartıp etkilendiğini dile getirme,
- Travmatik bir hayat yaşadığını söyleme ve örneklendirme,
- Fiziksel belirtilerle ilgili devamlı şikayet veya hastalık hastası durumuna gelmek (Üzbe, 2013: 15).

2.3.1. Kendini Engellemenin Türleri

Kendini engellemenin tanımından yola çıkıp türlerine ilişkin farklı yorumlar yapılabilir. Kendini engelleme, bireyin bazı sebepler yüzünden ortaya çıkarmış olduğu davranış biçimleridir. Bu davranışların nasıl oluştuğunun araştırılma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Kişinin çevresini ikna etmesi, benliğini koruması, haklılığıyla ilgili türlü delilleri üretmesi, çevresindeki kişileri manipüle etmeye çabalaması nasıl bir stratejiyi kullandığı sorusunu ön plana çıkarmaktadır (Ferrari ve Tice, 2000; akt., Olgunçelik: 13).

Alanyazında kendini engelleme; davranışsal kendini engelleme (behavioral self-handicapping) ve sözel kendini engelleme (verbal self-handicapping) olarak iki türe

ayrılmıştır. Kişiler alkol veya uyuşturucu kullanma, yorgunluk, dikkatsizlik gibi gerçek olan mazeretler üreterek davranışsal olarak kendilerini engelleyebilirler. Bununla birlikte, hasta olduklarını, çekingenliklerini ya da olayların mağduru olduklarını dile getirip mazaret türetir ve sözel olarak kendini engellemeye müracat edebilirler. Sözel kendini engellemeye göre davranışsal kendini engelleme daha büyük başarısızlık riskini kapsar (Peplau, 2010'dan akt., Söyleyen, 2018: 23).

Kendini engellemeyi sınıflandırırken araştırmacılar eylemlerin ya da mazareti dile getirmenin nasıl ortaya çıkmış olabileceğine dair çeşitli deneysel çalışmaları inceleyip ortaya çıkan bulguları sınıflandırmışlardır. Davranışsal ve sözel kendini engelleme stratejilerine şu örnekler verilebilir (Abacı ve Akın, 2011: 15-16).

Davranışsal kendini engelleme stratejileri;

- Bireyin faaliyet ve görevlerini ertelemesi,
- Bireyin görevi olmayan etkinliklere fazla vakit ayırması,
- Bireyin kendine fazlasıyla yüklenmesi,
- Bireyin ulaşması zor olan hedefler bulması,
- Bireyin alkol, ilaç ve madde kullanması,
- Bireyin yeterli olmayacak pratik ve ezgersizler yapmaması,
- Bireyin görevini tamamlaması için gerekli olan itina göstermemesi,
- Bireyin imkanlarını göz ardı etmesi, umursamaması,
- Bireyin kabiliyetlerini körelten performans mekanlarını seçmesi.

Sözel kendini engelleme stratejileri;

- Bireyin sınava dair kaygısı olduğunu ön plana çıkarması,
- Bireyin psikolojik ve fiziksel belirtileri söylemesi,
- Bireyin sosyal kaygıya sahip olduğunu dile getirmesi,
- Bireyin olumlu olmayan duygular yaşadığını ifade etmesi,
- Bireyin travmatik olay deneyimlediğini öne sürmesi,
- Bireyin hipokondrik korkularını sergilemesi,
- Bireyin utangaç olduğunu ve bunu mazaret olarak sunması.

2.3.2 Akademik Kendini Engelleme

Midgley ve Urdan (2001), öğrencinin akademik başarısızlığını ve yetersizliğini meşru hale getirmek için başvurduğu çeşitli stratejiler kullanmasını akademik kendini engelleme olarak tanımlar. Bununla birlikte, Cavendish (2014) akademik kendini engelleme kavramını; öğrencinin akademik başarısızlıklarını ve yetersizliklerini haklı gösterip böylece akademik performansı ile kişiliğine yönelik yüklemeler arasında ilişki ve bağlantıyı edilgen hale getirmek için kullandığı farklı yolları denemesi olarak ifade etmektedir. Akademik kendini engelleme okul ikliminde, öğrencinin akademik başarısızlık veya belirsizlik yaşadığı durumlarda öz saygısını korumaya yönelik bir stratejidir. Eğitim alanındaki psikologların bir çoğu, akademik kendini engellemeyi yalnızca yetersizlikten dolayı olmadığını, muhtemel akademik başarısızlıklara mantık yürüterek açıklama gereksiniminden kaynaklandığını ifade etmektedirler (Akt., Anlı, Taş, Güneş, Yazgı ve Sevinç, 2018: 1200).

Başarısızlıkla karşı karşıya kalan öğrencilerin, bazıları çabalarını azaltır, çalışmaya daha az vakit ayırır ya da ders çalışmayı erteler. Bunun nedeni; başarısızlıklarını, yeteneklerinden ziyade davranışlarına yüklemesidir. Diğer bir ifadeyle, aptal olduğu için başarısız olmaktadır tembel olup başarısız olmanın daha iyi olduğuna inanan öğrenciler, akademik kendini engellemeye başvurumaktadırlar (Cavendish, 2004'den; akt., Altıntaş, 2019:24).

Yüklemeler işlenirken bireyin veya yüklemenin merkezindeki kişinin başarı veya başarısızlığın nedenine ve niteliğine göre yükleme yapılmaktadır. Farklı engelleri aşmış, çok fazla yeteneğe sahip olmadığı halde çalışarak başarı elde eden öğrenci, yeteneği olmasına rağmen çalışmayan öğrenciye göre daha fazla iltifat toplamaktadır. Başarısızlık durumunda yeteneği olmasına rağmen çalışmayıp başarısız olan öğrenci, yeterli bir kabiliyeti olmayıp çalışan fakat başarısız olan öğrenciden daha fazla cezalandırılmaktadır. Sonuç itibarıyla çabaya, gayrete yapılan başarısızlık yüklemeleri ile yeteneksizliğe yapılan başarısızlık yüklemeleri, taraflar tarafından farklı cezalandırılır (Koçyiğit, 2011: 15).

Başarısızlığın sebebinin tembellikten ziyade, aptallıktan kaynaklanmış olması daha olumludur. Bu sebeple öğrenciler öğrenme ortamında kendini engellemektedirler. (Anlı, 2011: 23). Böylelikle kendini engelleyen öğrenci, sunmuş olduğu mazaretlerle çevresinde bulunanlar tarafından olumsuz etiketlenmemiş olur. Covington (1992),

okul ikliminde kendini engellemenin işlevini ortaya koyan araştırmaları önemli bir boşluğu doldurmuştur. Covington'un öz-değer teorisi; okul ortamında başarı eylemlerinin öğrencilerin olumlu benlik imajını devam ettirme çabalarını daha iyi anlaşılabilirliğini öne sürer. Yani öğrenci başarısız ve aptal görünmekten uzaklaşma mücadelesi vermektedir. Yeteneksiz ve başarısız görünmeyi engelleyerek, başarısızlığın sebebi olarak, bireyin dışındaki faktörleri ön plana çıkarma çabasıdır. Covington kendini engellemenin temel sebebinin öz-değer duygusunu koruma nedeniyle oluştuğunu dile getirmektedir (Anlı ve diğerleri, 2018: 1200). Urdan ve Midgley'e (2001: 65) göre akademik ortam olan okul ve sınıf, kendini engellemenin en çok görüldüğü yerlerdir. Birey en çok bu ortamlarda görevle karşılaşır, zeka ve yeteneğinin ölçülmesine yönelik çalışmalar burda yapılır.

2.3.3. Risk Grubunda Olan Öğrenciler

Akademik kendini engelleme ile ilgili alan yazınında yapılan çalışmalarda, kendini engelleyen öğrencilerin; belirgin olmayan bir öz-saygıya sahip oldukları (Harris ve Snyder, 1986) okul başarılarının düşük olduğunu (Midgley ve Urdan, 1996), öğrenme davranışlarında uyumsuzluk gösterdikleri ve başarılarını şansa yüklediklerini dile getirilmiştir (Zuckerman , Kieffer ve Knee, 1998: 1619-1620).

Lovejoy (2008), başarısızlık korkusu yaşayan öğrencilerin kendini engellemeye başvurma yönünden daha riskli grupta olduklarını öne sürmektedir. Başarısızlık korkusunda kişinin başarısız olmasından ziyade başarısızlığın sonuçları endişelendirir. Kişiyi kendini engellemeye iten de başarısızlığın kişide yaşatacağı olumsuz duygulara kaynaklık eden korkudur (Anlı ve diğerleri, 2018: 1201). Başarılı olma ihtimalleri düşük olan öğrencilerin benliklerini koruyabilmek ve başarısızlıklarına haklı mazaret bulmak için akademik kendini engellemeyi kullanma olasılıkları artmaktadır.

Ergenlerden kendini engelleme ile ilgili yapılan araştırmalarda (Midgley ve Urdan, 1995) kişilerin yetenek ve çaba arasındaki ilişkiyi algılayabilecek bilişsel kapasitenin sekizinci sınıfta oluştuğunu ve bu yaştan itibaren akademik istekleri fark edebildikleri iddia edilmiştir. Ergenler üzerindeki diğer bir çalışma; kendini engellemenin erkekler tarafından daha fazla başvurulduğu gözlemlenmiştir. Düşük akademik başarı, dışsal hedeflere yönelme ve akademik anlamda olumsuz öğrencilerle arkadaşlık yapma gibi

birçok değişkenin kendini engellemeyi yordadağı görülmüştür (akt., Abacı ve Akın, 2011: 121).

2.3.4. Akademik Kendini Engellemenin Olumsuz Sonuçları

Akademik kendini engellemenin olumsuz sonuçlarını araştırmacılar şöyle ifade etmişlerdir. Düşük akademik başarı, okuldan bilişsel ve davranışsal olarak uzaklaşma, karamsar bir bakış ve benlik saygısında depresif olma şeklinde ifade edilir (Elliot ve Church, 2003; Martin, Marsh, Williamson ve Debus, 2003; Urdan ve Midgley, 2001). Bunun yanında diğer araştırmalarda (Leondari ve Gonida, 2007) kendini engelleme ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, kendini engellemenin düşük akademik performansla, düşük akademik performansın ise kendini engellemeye neden olduğu, bunun sonucunda gelecekteki performansı zedelediğini ve akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha fazla kendini engellemeye başvurduğu görülmüştür (Anlı ve diğerleri 2018: 1201).

Okuldan uzaklaşmanın en önemli işaretlerinden biri olarak kendini engelleme görülebilir. Çünkü akademik kendini engellemede okuldan ve öğrenme ortamından bilinçsizce uzaklaşarak çok amaçlı bir geri çekilme söz konusudur. Bazı öğrenciler özellikle yeteneklerine güvenmeyenler gerekli çalışmayı yapmamak için kendini engelleme stratejilerini amaçlı bir biçimde kullanıp, farklı bir neden gösterebilirler. Fakat öğrencinin çalışmasını son zamana bırakması ya da amaçlı bir biçimde sınıfın içerisinde veya dışarısında dikkatini öğrenmeden uzaklaştırarak bunu sıklıkla tekrarlaması sonucunda performansının zarar görmesi kaçınılmaz olur. Bu sebeple kendini engellemenin olumsuz taraflarından önemlisi kişiyi; başarısızlığa karşı duyarsızlaştırıp, kendini engellemeye daha fazla ihtiyaç duymasıdır (Urdan ve Midgley, 2001: 121-122).

Okuldan ya da öğrenme ortamından amaçlı bir şekilde uzaklaştırdığı için eğitim psikologlarının önemseydiği bir saha olan, akademik kendini engelleme; aynı zamanda alışagelmış öz yıkıcı davranış olarak da tanımlanmaktadır. Ödev ya da sınavdan önce kaçınma davranışı sergileyen öğrencilerin birçoğu, kendini engelleme stratejilerini kullanırlar. Böylelikle öğrenci başarısızlığına bir sebep olarak kendini engelleme davranışını ön plana çıkarıp, yeteneğini suçlama ihtiyacı hissetmez (Zuckerman ve diğerleri, 1998: 1619-1620). Öğrencinin başarısızlık riskini artıran kendini engelleme

ve bu stratejilere başvuran öğrenciler, kendilerini öğrenme ortamından soyutladıkları için, zamanla kendini engellemeye başvurma sıklığında yaşanan artış nedeniyle, kaçınma ve başarısızlık döngüsü içinde kalırlar. Kendini engellemenin en büyük zararı, kişinin; başarısız olamaya duyarsızlaştırdığı için bunu kullanma gereksinimini artırmasıdır (Urdan ve Midgley, 2001: 120-121). Covington (1992), başarısızlık beklentisi neticesinde, geleneksel eğitim; gayret, çaba ve yeteneğe yüklenen önemin öğrenci tarafından reddedildiğini dile getirir. Bu durum okula bağlılığın azalmasına, akademik performansın daralmasına ve sonuç itibarıyla öğrencinin okuldan uzaklaşmasına neden olmaktadır (Anlı ve diğerleri, 2018: 1201).

Akademik kendini engelleme ilgili yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sürekli değerlendirilmeye bağımlı tutulduğu için eğitim ortamından elde edilen sonuçlar kendini engelleyen öğrencilerin, başarısızlık gösterdikleri gibi eğitim ortamına karşı olumsuz duygulara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Akademik kendini engelleme ile verimsiz çalışma davranışları, olumsuz başa edebilme stratejileri, zaman kullanımını ve öz- düzenlemeyi öğrenmede başarısızlık ve düşük akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki belirtilmiştir (Tice ve Baumeister, 1997; Urdan ve Midgley, 2001; Zuckerman ve diğerleri, 1998; akt., Altıntaş: 26).

2.4 İlgili Araştırmalar

2.4.1 Şiddetle İlgili Araştırmalar

Çetin (2004:68), “Öğrenci Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları: Yaş ve Cinsiyete Göre Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tez araştırmasında ergenlerin cinsiyet ve yaşa bağlı olarak şiddete yönelik tutumlarını incelemiştir. Ankara ilinde lise ve üniversitede okuyan 14-21 yaşlarında toplam 400 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre şiddete yönelik tutumlar anlamlı farklılık gösterdiği erkeklerin kızlara göre şiddeti daha fazla onayladığı ortaya çıkmıştır. Yaş grubuna göre incelenirken 14-17 ve 18-21 olarak iki gruba bölünmüştür. Şiddete yönelik tutumlarda iki grup arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin şiddete yönelik tutumlar üzerinde ortak bir etkisi anlamlı bulunmamıştır.

1978-2000 yılları arasında aile içinde şiddete tanık olmuş 118 çocukla, meta analitik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocuklarda meydana gelen psiko-sosyal sonuçları ele

alıp bu çocukların şiddete şahit olmayanlara kıyasla daha fazla olumsuzluk içeren davranışlar sergilediklerini ortaya çıkarmışlardır (Kitzmann, Gaylord, Holt ve Kenny, 2003:346).

Buluç (2005: 18-44) betimsel bir çalışma olan “Televizyonlarda Yer Alan Şiddet İçeren Programların Okulda Şiddet Etkisi ve Şiddet Önleme Amacıyla Okul Yöneticilerin Alabileceği Önlemler” isimli araştırmada Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 5 farklı anabilim dalında birinci sınıfta okuyan toplam 200 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen 31 soruluk anket hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, okuldaki şiddet olaylarına televizyon programlarının etkisi olduğu, şiddet konusunda öğrencileri bilgilendirmek için okullarda herhangi bir çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Şiddeti önleyebilme konusunda ilk sırada aile, ikinci sırada okul daha sonra ise medyanın yer aldığı ve bunlara çeşitli görevler düştüğü öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Diğer bir çalışma da ise ortaokul öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarının aidiyet duygusu (okula bağlılık), medya ve arkadaş grubu, öz-yeterlilik ve şiddet inançları ile ilişkisine bakılmıştır. Araştırmaya yaşları 11-15 arasında değişiklik gösteren toplam 517 öğrenci katılmıştır. Şiddete yönelik tutumlar, şiddete kaynaklık eden nedenlerden medya ve arkadaş grubu, şiddete yönelik inanç ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Okula bağlılık duygusu ve öz-yeterlilik inancı ile negatif yönde ilişki ortaya çıkmıştır (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005: 94).

Amasya ilinde; ortaöğretimde yaşanan şiddet, şiddetin nedenleri ve şiddeti engellemede sporun rolünü araştırmak için bir çalışma yapılmıştır. 12 farklı ortaöğretim kurumundaki 3279 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bulguların sonucunda şiddete yönlendiren birçok neden ortaya çıkarılmıştır. Bunlar ise; genel eğitimin eksikliği, televizyon programları, ailedeki eğitimin eksik olması, okullardaki rehberlik hizmetlerinin yeterli olmayışı gibi sebepler sıralanmıştır. Sonuçlar, şiddet eğilimi olan gençlerin spora ilgilerinin az ve okul başarılarının düşük olduğunu, ders içi etkinlikleri ile spor faaliyetlerinin gençlerin isteklerini yeterli düzeyde karşılamadığını göstermektedir (Kirbaş, Taşmektepligil ve Üstün, 2007).

Öğülmüş (2006: 16-43) “Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler” isimli makalesinde Amerika ve Türkiye’de bazı okullardaki şiddeti karşılaştırmıştır. Ayrıca bu çalışmada Amerika’da istatistiksel verilerin düzenli olarak paylaşıldığı fakat

Türkiye’de istatistiksel bilgilerin düzenli olmadığını ifade etmiştir. Basına yansıyan şiddet olaylarına yer vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2006 yılında formlar aracılığıyla okullardan bilgiler elde edilmeye başladığını dile getirmiştir. Böylelikle verilere düzenli bir şekilde ulaşılabilir hale gelecektir. Çalışmada okul güvenliğini artırma ve şiddeti önlemeye dair stratejiler ortaya konulmuştur.

Hüsman (2007: 350-352) tarafından İstanbul ilinde 6 farklı lisenin ikinci sınıfında okuyan 1499 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, saldırganlık düzeyleri düşük olan öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile aile içi istismar arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Şiddetin sebep olduğu tramvayla baş etmede sporun işlevselliği ile deneysel çalışma yapılmıştır. Bu araştırma 2 aşamalı şekilde gerçekleştirilmiş olup ilk aşamasında Okul Survey yöntemi ile şiddete maruz kalan çocuklar belirlenip ikinci aşamasında ise, ön test son test kontrol grubu deneysel desen yöntemiyle şiddete maruz kalmış çocuklarda sporun etkisi belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya 64 kişi dahil edilmiştir bunların 32’si deney 32’si kontrol grubudur. Analizlerin sonucunda ise, ruhsal sorunları olan çocukların şiddete maruz kaldıkları görülmüştür. Şiddete maruz kalan öğrencilerin; kendini kontrol edebilmesi zayıf, aile içindeki ilişkilerinin zayıf, engellerle baş edebilme gücünün az, bedenlerine karşı olumsuz tutuma sahip, çevreyle uyum seviyesi düşük, sosyal ilişkileri düşük olduğu, meslek veya eğitim hedeflerinin olmadığı belirtilmiştir. Şiddetin sebep olduğu travmada sporun işlevsel olduğunu ifade etmiştir (Koç, 2007: 177).

Ortaöğrenim kurumlarında devam ederken başkasına zarar veren kavga, yaralama, küfür vb. gibi şiddete başvuran ya da şiddete başvurmeyen ergenlerin yalnızlık düzeylerini tespit ve ergen akran gruplarını etkileme düzeylerini belirleyerek birbirleriyle karşılaştırmıştır. Araştırma Adana ilinde ortaöğretime devam eden 507 öğrenci ile yürütülmüştür. Örneklemin %51,5 şiddete başvuran ergenler iken %48,5 ise şiddete başvurmamış ergenlerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ise, şiddet davranışı sergileyen ergenlerin şiddete başvurmayanlara göre kendilerini daha yalnız hissettikleri ve akranlarının tesirinde daha fazla kaldıkları görülmüştür. Araştırmada erkeklerin yalnızlık düzeyleri kızlara göre daha yüksek olup sınıf ve ailenin geliri şiddete başvurma bakımından bir farklılık göstermemektedir (Yıldırım, 2007: 76).

Gemici (2008: 92) şiddetin nedenleri ve önlenmesine yönelik çalışmasında İzmir ilinin üç ilçesinde görev yapan 81 idareci ve 239 öğretmenle çalışma yapmıştır. Araştırmadaki bulgular sonucunda şiddetin nedenleri ve önlenmesine dair yönetici ve öğretmen fikirleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri sıralandığında en yüksek ortalama “Televizyon yayınlarındaki şiddet unsurları” maddesi görülmektedir. Benzer konuda idarecilerin fikirleri ise “Çocuğun aile içi şiddete maruz kalması” maddesi olmuştur. Önlenmesine dair öğretmen görüşlerinde öne çıkan maddeler öğrencilere kitap okuma alışkanlığını kazandırmak ve medyanın şiddeti önlemeye yönelik kampanyalar düzenlenmesi çıkmıştır. Yönetici görüşlerinde ise medya şiddeti önleme yönelik kampanya düzenlenmeli maddesi yer almıştır.

Kapıcıoğlu (2008: 73) üniversite öğrencilerin şiddet algısı konulu araştırmasında Konya ilinde yer alan Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri ile araştırmayı yürütmüştür. Araştırmaya toplam 30 öğrenci katılmıştır. Sonuç ise, zayıf güvenlik ve adalet sistemi şiddetin ortaya çıkmasının en önemli nedeni olarak belirtilmiştir.

Öztürk (2008: 133) ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerin saldırganlık düzeylerini incelediği çalışmasında Malatya ilinde bulunan 1230 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda erkeklerin saldırganlık düzeyi kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ailenin yapısı, anne-babanın eğitim düzeyi ve gelir düzeyi 9. sınıf öğrencilerin saldırganlık düzeylerine önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Karayaka (2008) İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan Endüstri Meslek liselerinde öğrenim gören 341 öğrencinin şiddet eğilimlerini çok yönlü olarak araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, aile gelir seviyesinin düşük olması, internet kullanımı, sigara, madde ve içki kullanımı, öğrencinin okulda şiddet görmesi, okul türü, cinsiyet ve yaşın şiddet yöneliminde etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Pehlivan (2008: 62) okul içi şiddet ve şiddeti önlemeye dair yapılan nicel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde 405 öğrenci ve 45 okul idarecisi oluşturmaktadır. Sonuç ise; okul şiddetini öğrencilerin yüksek düzeyde algılamadıkları ifade edilmiştir. Okul idarecileri ise, genellikle okulda şiddet algılamadıklarını, fakat sözel ve psikolojik şiddet konusunda emin olmadıklarını dile getirmişlerdir. Okulda şiddeti önlemeye yönelik çalışmalar yapıldığında okul içi şiddetin büyük oranda azalacağını hem öğrenciler hem idarecilere belirtmiştir.

Diğer bir çalışmanın amacı da ergenlerde şiddet eğilimi sıklığı, şiddet eğilimi yüksek olan ergenlerin algıladığı yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesidir. Adana ilinde öğrenim görmekte olan 899 lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda şiddet eğilimi erkeklerde kızlara göre, kahramanlık ve şiddet filmleri izleyenlerde izlemeyenlere göre, ailesinde alkol tüketenlerde tüketmeyenlere göre daha sık rastlanmaktadır (Haskan, 2009: 99).

Parladır (2009: 173-174) okullarda şiddetin kaynaklarına ilişkin risk faktörlerini belirlemek ve bunlara önlem almak için öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini almıştır. Araştırma Antalya ilinde 25 ortaöğretim kurumunda çalışan 30 öğretmen, 60 öğrenci ve okuldaki yöneticilerle yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise; öğretmen, idareci ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Şiddetin nedenleri arasında teknoloji kaynaklı risk faktörleri en fazla etkilediği öğretmenler tarafından belirtilirken yöneticiler ise, aile kaynaklı risk faktörünün şiddetin oluşumunda en fazla etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerde şiddetin kaynağını öğrenci merkezli risk faktörlerinin daha fazla etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Karataş (2008: 289) ortaöğretim öğrencilerin üzerinde yaptığı çalışmadan öfke saldırganlık düzeylerini belirlemek için Adana ili içerisindeki Seyhan ve Yüreğir ilçesinde 9. 10. ve 11. sınıflara devam eden 260 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Bu çalışmada sınıf düzeyine, cinsiyete, ve okula devam ya da devamsızlık gibi durumların öfke ve saldırganlık düzeylerinin değişip veya değişmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin fiziksel saldırganlık düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı farklılaştığını dile getirmiştir. Sınıf düzeyleri bakımından 11. Sınıfların puanı 10. Sınıflara göre öfke ve saldırganlık puanları daha yüksek çıkmıştır. Sözel saldırganlıkta ise sınıflar arası anlamlı bir farklılaşmaya ortaya çıkmamıştır.

Bolat (2010: 108) 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin şiddete yönelik, zorba ve kurban olma durumlarını aile içi şiddet kapsamında yapılan çalışma Tokat ilinin 10 farklı okulunda 6.sınıfta okuyan 786 öğrenci ve bu öğrencilerin anneleri olan 573 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmacı; tepkisel şiddet ve şiddete yönelik tutumun cinsiyete göre anlamlı farklılaştığını, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla şiddeti daha fazla onayladığını belirtmiştir. Şiddete uğrayanların şiddete uğramayanlara göre daha fazla zorba davranışlarında bulduklarını ifade etmiştir.

Bozkurt (2010: 55) ortaokul 6.7 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarını cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı ve okula ait olma duygusu değişkenlerine göre betimsel bir araştırma yapmıştır. Katılımcılar 6. 7. ve 8. sınıflarda okuyan 503 öğrenciden oluşmaktadır. Farklı sosyo ekonomik düzeyde olan 10 okuldan veriler elde edilmiştir. Araştırmacı, 14-15 yaş erkek öğrencilerin 12-13 yaş öğrencilere şiddete yönelik tutumlarının daha fazla destekleyici olduklarını ifade ederek; benzer şekilde okula ait olma duygusu, akademik başarı ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin şiddeti daha fazla desteklediklerini tespit etmiştir.

Kim, Namkoong, Ku ve Kim (2008: 215) çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlık, narsistik kişilik özellikleri ve kendini kontrol etme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1471 katılımcı üzerindeki çalışmalarında cinsiyet ve mesleğe göre çevrimiçi oyun bağımlılığın farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırmacılar, narsistik kişilik özellikleri ve saldırganlığın çevrimiçi oyun bağımlılığı ile pozitif ilişkisini ortaya çıkarmışlardır. Kendilik kontrolünün çevrimiçi oyun bağımlılığı ile negatif yönde ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Debarbieux 2008 yılında yaptığı çalışmasında, öğrencilere yöneltilen “Senin okulunda ne tür bir şiddet var?” sorusuna verilen cevaplarla tespit edilen en yaygın mağduriyet olayları ile ilgili anket hazırlamıştır. Anketteki sorular, öğrenci arasında gerçekleşen kavgalar, hakaretler, ırkçı söylemler, şantaj, hırsızlık şeklinde gruplandırılmıştır. Buna göre, az mağdur olanların (%30), iki tür mağduriyet yaşayanların (%22), üç tür mağduriyet yaşayanların (%12) olduğunu tespit etmiştir (Debarbieux, 2009: 72).

Ghoneem (2012: 106) üniversite öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarını cinsiyet, eğitim, akademik başarı, ekonomik düzey gibi değişkenlere göre belirlemeye çalıştığı araştırmasında 242 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin şiddet eğilimlerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Cinsiyet, akademik başarısına göre şiddet tutumlarında farklılık görülürken ekonomik düzey ve uzmanlık çeşitlerinde farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır.

Akman (2013: 67) tarafından tarama modeline göre çalışma yapılmıştır. Akman “Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkiyi” ele almıştır. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde yer alan devlet okullarında okuyan 461 lise öğrencisi örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin şiddete

yönelik tutumlarıyla okula bağlılık duygusu arasında negatif yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Okula bağlılık duygusu azaldıkça şiddet eğilimi artmaktadır. Öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarında yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, annenin eğitim seviyesi, kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Diğer taraftan anne babanın medeni durumu, ailenin geliri, babanın eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür.

Avcı ve Yıldırım (2014: 113) yüksek şiddet eğilimi olan ve olmayan ergenlerin yalnızlık duygusu ve algılanan sosyal destek düzeylerinin araştırmıştır. Adana ilinde devlet okullarında okuyan 899 lise öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, şiddet eğilimi yüksek olan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin de yüksek olduğu; öğretmen, arkadaş ve aile desteklerinin düşük olduğunu belirtmiştir

Demir ve Kumcağız (2015: 231) öğrencilerin anne baba tutumlarını algılama biçimleri ve şiddete yönelik eğilimlerinin farklılaşp farklılaşmadığını araştırmada ele almıştır. Bu araştırma Samsun'un Terme ilçesindeki 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 634 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı; anne babalarını demokratik algılayan öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanının düşük olduğunu; anne babalarını ihmalkâr algılayan öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanının daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Ebeveyn tutumlarını otoriter algılayan öğrenciler ile demokratik algılayan öğrencilerin şiddete yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Koşan (2015: 86) üniversite öğrencilerinin Facebook kullanımının narsisizm ve saldırganlık düzeyleri ile ilişkisini farklı demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 2012- 2013 eğitim öğretim yılının 1. 2. 3. ve 4. sınıfta okuyan 618 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Facebook arkadaş sayısı çok olanların; narsisizm teşhircilik, narsisizm üstünlük ve narsisizm toplam puanlarının yüksek olduğunu; şehirde yaşayan kişilerin saldırganlık puanlarının köylerde yaşayanlara göre daha düşük olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucun da narsisizm ve saldırganlık üzerinde Facebook davranışlarının etkisi olduğunu bunun yanında demografik değişkenlerin bazılarının hem narsisizm hem de saldırganlıkla ilişkisi olduğunu ifade etmiştir

Diğer bir araştırma konusu da ergenlik dönemindeki kişilerin cinsiyet, bilgisayar oyun oynama ve duygusal zeka düzeylerine göre şiddet eğilimlerini incelemiştir. Samsun ilinde 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 244 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Bulgular sonucunda; duygusal zeka, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar oyunu oynama şiddet eğilimi ile ilişkisi bulunmuştur (Çelik, Gençoğlu ve Kumcağız, 2016: 127).

Aile ortamında şiddetle karşılaşan ergenlerin şiddete yönelik tutumunu inceleyen Genç, Taylan, Adıgüzel ve Kutlu (2017: 418) Antalya ilinde lisede öğrenim gören 2.383 öğrenciyi temsilen seçilip araştırmaya katmıştır. Aile içi şiddete maruz bırakılmaları ile sözel ve fiziksel şiddeti çevrelerine uygulamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; anne babalarından şiddete maruz kalanlar veya tanık olanlar, şiddet görmeyenlere göre daha fazla sözel ve fiziksel şiddet eğilimi yansıttıkları, öfke, kırgınlık, saldırganlık duygularını fazlasıyla hissettikleri, kendilerine zarar verdikleri ve hayvanlara şiddet uyguladıkları ortaya konulmuştur.

Şelimen ve Ceylan (2018: 673) çocukların saldırganlık davranışları ile şiddet içeren bilgisayar oyunlarının arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma Yalova ilinde yapılmıştır ve 11 farklı ortaokulda çeşitli sosyo-ekonomik çevreden olan 13-14 yaş grubundan toplam 100 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların saldırganlık davranışları göstermede şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamanın anlamlı derecede etkili olduğu tespit edilmiştir. Erkek çocukların şiddet eğiliminin; sözel, fiziksel, öfke ve düşmanlık gibi tüm boyutlarıyla kız çocuklarına göre daha fazla olduğu belirtilmiştir

Karabulut (2019: 66) ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu araştırma Osmaniye ili Merkez ilçesinde 336 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının ve şiddet eğilim düzeylerinin kız öğrencilerden daha fazla olduğu ve dijital oyun bağımlılığı ile şiddet eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Güdücü (2019: 43) ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin şiddet algı düzeylerini akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri açısından ele almıştır. Araştırma Çanakkale merkez ilçesinde 2017- 2018 eğitim öğretim yılı içerisinde devlet okullarında okuyan 671 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bulgular sonucunda, cinsiyet değişkeninin şiddet algıları ile ilişkisinde toplam puanda fark olmadığını fakat fiziksel şiddet, öfke gibi alt boyutlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin fiziksel şiddet algı seviyeleri kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin ise öfke boyutunun erkek öğrencilere göre şiddet algıları daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Düşmanlık ve sözel şiddet alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilere göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akademik başarı seviyesi yüksek olan okulların öğrencilerine göre akademik başarı seviyesi orta olan okulların öğrencilerinin şiddet algıları daha yüksek çıkmıştır. Öfke ve fiziksel şiddet alt boyutlarında akademik başarı seviyesi düşük düzey olan okullarda okuyan öğrencilerin şiddet algı düzeyleri, akademik başarı seviyesi yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu belirtilmiştir.

2.4.2. Akademik Kendini Engelleme ile İlgili Araştırmalar

Akademik kendini engelleme ile ilgili literatürde çalışmalara rastlanmadığından kendini engelleme ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye’de kendini sabotaj kavramı ilk çalışanlardan Anlı (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada psikolojik iyi oluş ve kendini sabotaj kavramlarını ele almıştır. Değişkenler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kendini sabotaj’ın cinsiyete göre farklılaştığını erkek öğrencilerde kendini sabotaj eylemlerinin fazla görüldüğünü ifade etmektedir. Aynı çalışmadan algılanan gelir düzeyine ve anne baba tutumuna göre farklılaşma görülmediği bulunmuştur (Anlı, 2011: 103).

Warner ve Moore (2004: 275-280) tarafından Avustralya’ da 337 ergenlerle yapılan çalışmadan çıkan sonuçlar; erkek öğrencilerin kendini engelleme eğilimlerinin davranışsal; kız öğrencilerinde sözel kendini engellemeye başvurdukları görülmüştür. Aynı çalışmada hastalık ve duygu durumlarını kız öğrencilerin daha fazla dile getirdikleri; erkek öğrencilerinse çalışmaya yeterli zaman ayırmayıp veya egzersizlerini az eyleme geçirerek kendini engelledikleri saptanmıştır.

Berzonsky ve Ferrari (2009: 153) tarafından ABD’ de ergenler üzerinde kaçınma yönelimi stile sahip olan öğrencilerin kendini engelleme düzeyi incelenmiştir. Araştırmaya yaş aralığı 18-20 arasında olan 119 ergen katılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda; kaçınma yönelimli ergenlerin kendini engelleme stratejilerine daha fazla başvurdukları görülmüştür.

Çoşar (2012: 64) matbaa sektöründe çalışan 258 kişi üzerinde tükenmişlik düzeyi ile kendini sabotaj (engelleme) düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, kendini engelleme ile tükenmişlik düzeyi arasında düşük düzeyde pozitif

yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde gelir düzeyi ve statü açısından da anlamlı farklılık bulunmuştur. Genel tükenmişlik düzeyi yaş değişkenine göre farklılık varken, kendini sabotaj da farklılık ortaya çıkmamıştır.

Akça (2012: 293-294) Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 263 öğrenciyle yapmış olduğu çalışmada akademik erteleme düzeyi , akademik başarı düzeyi ve dışsal kontrol odağının kendini sabotaj değişkeni üzerindeki etkisini ele almıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme ile dışsal denetim odağının kendini sabotaj düzeyinin pozitif yönde yordayıcısı; akademik başarının kendini sabotajın negatif yönde yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

ABD üniversite öğrencileri üzerinde akademik kimlik ve kendini engelleme davranışlarındaki bireysel farklılıklar ele alınmıştır. 318 öğrencinin katıldığı araştırmada başarılı kimlik statüsündeki öğrencilerin kendini engelleme eğiliminin daha az olduğunu; moratoryum ya da dağınık kimlik statüsünden kendini engelleme eğilimi ile doğrudan ilişki bulunmuştur (Kristen , Was ve Isaacson, 2012: 65-66).

Gündoğdu (2013: 271) öğretmen adaylarının kendini engelleme düzeyini cinsiyet, yerleşim yeri, gelir düzeyi, lisans programından memnuniyeti gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenime devam eden 280 son sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, barınma şekli, cinsiyet, gelir düzeyi değişkenler ile kendini engelleme arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Sarıçalı (2014: 81-89) tarafından farklı üniversitelerde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören 298 psikolojik danışman adayları üzerinde çalışma yapılmıştır. Bulgular sonucunda; psikolojik danışma adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Kendini engelleme algıları, psikolojik danışma alanında çalışma kararlılığı, süpervizyon eğitimi alma türü ve şekline , psikolojik yardım alıp almamalarına göre farklılığın çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışma adayının özgünlük seviye arttıkça kendini sabotaj düzeyinde azalma olduğu görülmüştür.

Yalnız (2014: 86-88), algılanan anne baba tutumu ile kendini engelleme ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmaya Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenime devam eden 438 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan anne baba tutumu ile kendini sabotaj öz

yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendini engelleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kendini engelleme eğilimlerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Carlisle (2015: 56-57), üniversite öğrencilerinin akademik kimlik ve kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Amerika’ da öğrenimine devam eden 370 lisans öğrencisinin katıldığı çalışmada akademik kimlik statüleri ile kendini engelleme arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Moratoryum ve dağınık kimlik ile davranışsal kendini engelleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken; başarılı kimlik statüsüyle kendini engelleme arasında negatif yönlü ilişki çıkmıştır; ipotekli kimlik ile davranışsal kendini engelleme arasında ilişki çıkmamıştır. insiyet değişkenine göre sözel kendini engelleme kullanımında kadın ve erkek arasında bir fark bulunmazken, davranışsal kendini engelleme eğiliminin erkeklerde daha fazla olduğu görülmüştür.

Yavuzer (2015: 887) kendini engelleme eğilimi ile benlik saygısı ve bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Niğde Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenime devam eden 507 öğrenci katılmıştır. Kendini eleştirme ve suçlama, umutsuzluk gibi bilişsel çarpıtmaların kendini engelleme eğilimini yordadığı görülmüştür. Aynı çalışmada cinsiyet değişkenine bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kendini engelleme eğilimine sahip oldukları bulunmuştur.

Büyükgöze ve Gün (2015: 699-700)’ün yapmış oldukları çalışmada kendini sabotaj düzeylerini cinsiyet, kıdem, medeni durum gibi değişkenlere göre ele alınmıştır. İstanbul ve Ankara devlet üniversitelerinde çalışan 408 araştırma görevlisi araştırmaya katılmıştır. Bulgular sonucunda, araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin düşük olduğunu ve diğer değişkenlere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Pulford, Johneson ve Awaide (2015: 734-735) tarafından kültürlerarası arası araştırmasında 64 Lübnanlı 64 İngiliz üniversite öğrencisinin katılmış olduğu çalışmada Lübnanlı öğrencilerin kendini engelleme eğilimlerinin İngiliz öğrencilere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmış bu durumu kültürel olguya dayandırılmıştır.

Yıldırım’ın (2015: 69-74) üniversite öğrencilerinde kendini engellemenin cinsiyet, erteleme, öz saygı, sınav kaygısı ve öz anlayış ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmaya

801 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, erteleme, öz saygı, öz anlayış, sınav kaygısı gibi değişkenlerin kendini engelleme yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Benzer bir çalışmada 483 üniversite öğrencisinin kendini sabote etme eğilimi ile narsistik kişilik özellikleri, anksiyete duyarlılığı, algılanan sosyal destek ve akademik başarı arasındaki ilişkisine bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda kendini sabotajın algılanan sosyal destek, anksiyete duyarlılığı ve akademik ortalama ile anlamlı bir ilişkisi çıkmıştır (Kalyon , Dadandi ve Yazıcı, 2016: 243).

Özlü (2017: 66) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaş, cinsiyet ve alt boyutlarıyla olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin kendini sabotaj ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 606 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin ve yaşın ilerlemesiyle kendini sabotajın negatif yönde ilişkili olduğu; olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin kendini sabotajı pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Fakat cinsiyet değişkeninin kendini sabotajın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2017: 85) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin romantik ilişkilerindeki kişilerarası yetkinlik düzeyi kendini sabotaj eğilimleri açısından ele alınmıştır. Kayseri ilinde üniversitede öğrenime devam eden 384 öğrenci hem nitel hem nicel çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin ilişki deneyimi ile kişilerarası yetkinlik düzeyi ve kendini sabotaj eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki çıkmışken; yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik gibi değişkenlerle kendini sabotaj arasında anlamı farka raslanmamıştır. Kendini sabotaj ile romantik ilişkilerde kişilerarası yetkinlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki çıkmıştır.

Aşçı ve Elmas (2017: 115) tarafından sporcuların kendini sabotaj eğilimini yordamada başarı hedefleri, başarısızlık korkusu ve benlik saygısının rolünü ele almıştır. Araştırmaya bireysel ya da takım sporlarıyla uğraşan 209 üniversite öğrencisi katılmıştır. Benlik saygısı ile kendini sabotaj arasında negatif yönlü ilişki, başarısızlık korkusu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Sporcuların benlik saygısı ve başarı hedeflerinin kendini sabotaj eğilimlerini saptamakta önemli olduğu görülmektedir.

Topal, aka ve ınar (2018: 344), kendini sabotaj ile tikenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için yaptıkları araştırmaya devlet üniversitelerinin hemşirelik bölümünde okuyan 338 öğrenci katmışlardır. Kendini sabotaj ile tikenmişlik alt grupları duygusal tikenme ve duyarsızlaşma arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Kendini sabote eden öğencilerin tikenmişliklerinin daha fazla olduğu belirtilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ergenlerde şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yapılan bu çalışmada, nicel araştırmaların tarama alt başlıklı araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu tarama modeli için biri bağımlı diğeri bağımsız olmak üzere en az iki değişken gerekmektedir. Korelasyonel istatistik yöntemleri kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi, aralarında herhangi bir ilişkinin olup olmadığı ve birbirlerini yordayıp yordamadıklarını gösteren bir araştırma modelidir (Creswel, 2017). İlişki ve bağlantıyı araştıran çalışmalar genellikle ilişkisel araştırma diye ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018: 25). Araştırmada ergenlerde şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon analiz yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinin Üsküdar ilçesinde 2019- 2020 eğitim-öğretim yılında öğrenime devam etmekte olan 437 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma grubuna ait sosyo- demografik özellikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	256	59,0
Erkek	178	41,0
Toplam	434	100

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere çalışma grubu, öğrencilerin cinsiyet dağılımına göre 256 (%59,0) kız ve 178 (%41,0) erkek öğrenciden toplamda ise 434 lise öğrenciden oluşmuştur.

Tablo 3.2: Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	Frekans	Yüzde (%)
9. sınıf	82	18,9
10. sınıf	133	30,6
11. sınıf	169	38,9
12. sınıf	50	11,5
Toplam	434	100

Tablo 3.2. incelendiğinde sınıflara göre dağılımında ise 9. Sınıfta 82 (%18,9), 10. sınıfta 133 (%30,6), 11. Sınıfta 169 (%38,9), 12.sınıfta 50 (%11,5) toplamda 434 öğrenci eğitim görmektedir.

Tablo 3.3: Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Okuma- yazması yok	2	.5
Okur-yazar	6	1,4
İlkokul	78	18,0
Ortaokul	80	18,4
Lise	168	38,7
Yüksekokul-Üniversite	86	19,8
YL/DR	8	1,8
Toplam	428	100

Tablo 3.3. çalışma grubunun anne eğitim durumuna göre incelendiğinde, 2 kişinin okuma yazması olmadığı (%.5), 6 kişinin okur-yazar olduğu (%1,4), 78 kişinin ilkokul mezunu (%18,0), 80 kişinin ortaokul (%18,4), 168 kişinin lise (%38,7), 86

kişinin yüksekokul- üniversite (%19,8), 8 kişinin YL/DR (%1,8), toplamda 428 kişinin eğitim seviyesine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4: Çalışma Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Okuma- yazması yok	-	-
Okur-yazar	5	1,2
İlkokul	47	10,8
Ortaokul	66	15,2
Lise	172	39,6
Yüksekokul-Üniversite	120	27,6
YL/DR	16	3,7
Toplam	426	100

Tablo 3.4. baba eğitim durumu düzeyine göre incelendiğinde, 5 kişinin okur-yazar olduğu (%1,2), 47 kişinin ilkokul mezunu (%10,8), 66 kişinin ortaokul (%15,2), 172 kişinin lise (%39,6), 120 kişinin yüksekokul- üniversite (%27,6), 16 kişinin YL/DR (%3,7), toplamda 426 kişinin eğitim seviyesine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5: Çalışma Grubunun Ailenin Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Ailenin Gelir Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Düşük	17	3,9
Orta	362	83,4
Yüksek	26	6,0
Toplam	405	100

Tablo 3.5. çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin aile gelir durumu incelendiğinde, 17 öğrenci ailesinin düşük gelirli olduğunu(%3,9), 362 öğrenci ailesinin orta gelirli olduğunu (%83,4), 26 öğrenci yüksek gelirli olduğunu (%6,0) toplamda 405 öğrenci gelir düzeyini belirtmişlerdir.

Tablo 3.6: Çalışma Grubunun Anne- Baba Çalışma Durumuna Göre Dağılım

Annenin Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Çalışmıyor	288	66,4
Çalışıyor	142	32,7

Babanın Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Çalışmıyor	43	9,9
Çalışıyor	384	88,5

Tablo 3.6. çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden anne çalışma durumuna 288 öğrenci annesinin çalışmadığını (%66,4), 142 öğrenci annesinin çalıştığını (%32,7), toplamda 430 öğrenci annesinin çalışma durumunu belirtmişlerdir. Baba çalışma durumuna göre ise 43 öğrenci babasının çalışmadığını (%9,9), 384 öğrenci babasının çalıştığını (%88,5), toplamda ise 427 öğrenci babasının çalışma durumunu belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmanın bağımlı değişkeni olan ergenlerde şiddete yönelik tutumları elde etmek amacıyla Şiddete Yönelik Tutum ölçeği (ŞYTÖ), araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan akademik başarı algısına yönelik bilgileri elde etmek için Akademik Kendini Engelleme ölçeğinin yanında demografik bilgilerin elde edilmesinde ise Kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmışlardır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışma grubuna uygulanması için hazırlanan kişisel bilgi formu ile öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kapılı uçlu sorulardan oluşan form hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilere yönelik, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, anne-baba medeni durumu, akademik başarı durumu ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Şiddet Eğilim Ölçeği (ŞYTÖ)

Şiddet eğilim ölçeği Hicran Çetin (2011) tarafından ortaöğretim ve üniversite düzeyinde okuyan öğrencilerin fiziksel şiddete yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 10 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipi ölçektir. Ölçekte “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlama yoktur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10’dur. Ölçekte alınan puanların artması fiziksel şiddetin onaylandığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach’s alfa kat sayısı 0,85’dir. Tek faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %43,826’dır.(Çetin, 2011: 72). Bu çalışmada şiddet eğilim ölçeği Cronbach’s alfa kat sayısı 0,88 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Akademik Kendini Engelleme Ölçeği

Urdan ve Midgley (2001) tarafından geliştirilmiş olan Akademik Kendini Engelleme Ölçeği, (Anlı ve diğerleri,2018: 1203) tarafından türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 6 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek tek boyuttan oluşmakla birlikte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 6 ile 30 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanın, bireyin akademik kendini engelleme düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelir. Uyum çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları tek faktörlü yapının orijinalinde olduğu gibi uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Cronbach’s alfa iç tutarlılık sayısı .81 bulunmuştur. Tek faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52,293’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tek faktörlü yapının orijinal faktör yapısıyla uyumlu olduğunu göstermiştir ($\chi^2/sd=1,12$, $p<.001$, $RMSEA=.018$, $RMR=.030$, $GFI=.992$, $AGFI=.981$, $CFI=.998$, $NFI=.975$, $RFI=.975$, $IFI=.998$, $TLI=.997$). Bu çalışmada akademik kendini engelleme ölçeği Cronbach’s alfa kat sayısı .79 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, algılanan akademik başarı durumu, anne-baba birliktelik

durumu, anne-baba-eđitim durumu, ailenin gelir dűzeyi ile ilgili bilgileri kapsayan form EK-1’de yer almaktadır. Arařtırmada ۆlçekleri geliřtiren arařtırmacılardan alınan elektronik izinler EK-2’ sunulmuřtur. ۆrneklem grubuna anketin uygulanması için İstanbul İl Milli Eđitim Műdűrlűđű’nden alınan izine EK-3’te yer verilmiřtir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerden elde edilen bulguların özűmlenmesinde “IBM SPSS Stacticsc 25.0” paket program ile gerçekleştirilmiştir. Eksik olan verilerin olduğu belirlenip bunlardan 28 tanesi çıkarılmıştır. Sonuç olarak 437 veri űzerinde analizler yapılmıştır. Verilerin normal dağıldığı bu nedenle “Pearson Korelasyon Analizi”, “İlişkisiz Grup t testi” ile Tek yۆnlű Varyans (ANOVA)” analizi ve Basit Dođrusal Regresyon” analizleri ile test edilmiştir. Tek yۆnlű varyans analizi sonucu ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Post Hoc (Bonferroni ve Games Howell) testlerinden yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilimi, akademik kendini engelleme düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1: Araştırmaya Katılan Ergenlerin Şiddet Eğilimi ve Akademik Kendini Engelleme Ölçeklerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken	N	Ort	Sh	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Şiddet Eğilimi	434	22.36	.397	8.28	1.142	1.813
Akademik Kendini Engelleme	434	13.28	.240	5.00	.412	-.234

Tablo 4.1. incelendiğinde şiddet eğiliminin ortalaması (Ort) 22.36, standart sapmasının (Ss) 8.28 olduğu, akademik kendini engelleme eğilimi ortalaması 13.28, standart sapmasının 5.00 olduğu görülmektedir. Değişkenin normal olup olmadığına basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-.234 -.1.813), 2 ile -2 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilimi ve akademik kendini engelleme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Örneklem grubunu oluşturan ergenlerin şiddet eğilimi ve akademik kendini engelleme düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Araştırmaya Katılan Ergenlerin Şiddet Eğilimi ve Akademik Kendini Engelleme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Ort	ss	t testi		
					T	Sd	p
Şiddet Eğilimi	Kız	256	20.87	6.61	-4.620	432	.000
	Erkek	178	24.52	9.83			
Akademik Kendini Engelleme	Kız	256	12.78	4.73	3.31	432	.015
	Erkek	178	13.99	5.31			

*p<.05

Tablo 4.2.'de cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin şiddet eğilimi ve akademik kendini engelleme düzeylerinin ortalamaları ve standart sapmaları yer almıştır. Tabloya göre öğrencilerin şiddet eğilim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(432)}=-4.620$; $p<.01$). Buna göre erkek öğrencilerin şiddet eğilim düzeyleri (Ort=24.52), kız öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinden (Ort=20.87) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Tabloya göre öğrencilerin akademik kendini engelleme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(432)}=3.31$; $p<.01$). Buna göre erkek öğrencilerin akademik kendini engelleme düzeyleri (Ort=13.99), kız öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinden (Ort=12.78) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilim puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Ergenlerin Şiddet Eğilimi Puanlarının Sınıf Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
9. Sınıf	82	20.83	7.08	G. Arası	250.42	3	83.47			
10. Sınıf	133	22.48	7.38	G. İçi	29438.06	430	68.46			
11.Sınıf	169	22.86	9.69	Toplam	29688.48	433		1.219	.302	-
12. Sınıf	50	22.91	7.00							
Toplam	434	22.36	8.28							

Tablo 4.3. incelendiğinde yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, ergenlerde şiddet eğilimi sınıf değişkenine sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($F_{(3,430)}=1.219$; $p>0.05$).

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Araştırmaya katılan ergenlerin akademik kendini engelleme puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.4.’de sunulmuştur.

Tablo 4.4: Ergenlerin Akademik Kendini Engelleme Puanlarının Sınıf Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anamlılık
9. Sınıf	82	12.07	4.99	G. Arası	266.17	3	88.72			
10. Sınıf	133	12.84	5.15	G. İçi	10586.19	430	24.61			
11.Sınıf	169	14.09	4.86	Toplam	10852.36	433		3.604	.014	11-9
12. Sınıf	50	13.74	4.70							
Toplam	434	13.28	5.00							

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre ergenlerin sınıf düzeyleri ile akademik kendini engelleme arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur, ($F_{(3,430)}=3.604$; $p<0.05$). Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine bakılmıştır. Hangi çoklu karşılaştırma testinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların eşit olduğu görülmüştür ($F= .606$ $p>.05$). Bu nedenle varyans homojenliği gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni Post-hoc testi kullanılmıştır. Buna göre 9. ve 11 sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 9. Sınıf öğrencilerin akademik kendini engelleme düzey puanları (Ort=12.07), 11. Sınıf öğrencilerin akademik kendini engelleme düzey puanlarından (Ort=14.09) daha düşüktür. Başka bir ifadeyle 11. sınıf öğrencilerin akademik kendini engelleme düzeyleri 9. sınıfların akademik kendini engelleme düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilim düzeyleri algılanan başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.5.’de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Ergenlerde Şiddet Eğilim Düzeyleri Algılanan Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sınıf	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
1.	20	30.00	11.00	G. Arası	1543.16	3	771.58			
2.	311	21.55	7.01	G. İçi	65.37	423	65.37	11.802	.000	1-2
3.	95	23.71	10.36	Toplam	29198.01	425				
Toplam	426	22.42	8.28							

1.Düşük Başarı; 2.Orta Başarı; 3.Yüksek Başarı

Tablo 4.5. incelendiğinde analiz sonuçları, ergenlerin şiddet eğilim düzeyleri algılanan başarı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, ($F_{(3,423)}=11.802$; $p<0.05$). Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine bakılmıştır. Hangi çoklu karşılaştırma testinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların eşit olmadığı görülmüştür ($F=10.903$ $p<0.5$). Varyanslar homojen olmadığı için varyans eşitliği gerektirmeyen post hoc testlerinden Games Howell testi kullanılmıştır. Buna göre akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin şiddet eğilimi puanları (Ort=30.00), akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin şiddet eğilimi puanları (Ort=21.55) olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın düşük başarı ile orta başarı arasında olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle akademik başarısını düşük değerlendiren öğrenciler şiddet eğilimine daha fazla yatkındır.

4.6: Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Araştırmaya katılan ergenlerin akademik kendini engelleme düzeylerinin algılanan başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.6.’de sunulmuştur.

Tablo 4.6. Ergenlerde Akademik Kendini Engelleme Düzeyleri Algılanan Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sınıf	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
1.	20	15.85	5.29	G. Arası	246.155	2	123.07			
2.	311	13.41	4.78	G. İçi	10343.35	423	65.37	5.03	.007	1-3
3.	95	12.21	5.37	Toplam	10589.51	425				
Toplam	426	13.25	4.99							

1.Düşük Başarı; 2.Orta Başarı; 3.Yüksek Başarı

Tablo 4.6. incelendiğinde analiz sonuçları, ergenlerin akademik kendini engelleme düzeyleri algılanan başarı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, ($F_{(3,430)}=3.604$; $p>0.05$). Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine bakılmıştır. Hangi çoklu karşılaştırma testinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların eşit olduğu görülmüştür ($F= 2.176$ $p>.05$). Bu nedenle varyans homojenliği gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni Post-hoc testi kullanılmıştır. Bu test sonuçlarında ise düşük düzeyde akademik başarıda olan öğrenciler ile (Ort=15.85); orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında (Ort=13.41) ve yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında (Ort=12.21) anlamlı bir fark bulunmuştur. Yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler (Ort=12.21) ile düşük düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler (Ort=15.85) arasında anlamlı bir farklılık yer almaktadır. Düşük düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler ile yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yer almaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin, akademik başarıları yükseldikçe akademik kendini engelleme düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilim ile akademik kendini engelleme arasında anlamlı ilişki var mı?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Şiddet Eğilimi ile Akademik Kendini Engelleme Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

		Şiddet Eğilimi
Akademik Kendini Engelleme	r	.383**

**p<.01

Tablo 4.7. incelendiğinde şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (p<.01). Şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasında orta düzeyde pozitif yönde (r=.383; p<.01) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin akademik kendini engelleme düzeyleri arttıkça, şiddet eğilim düzeylerinin arttığı ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle şiddet eğilimi azaldıkça, akademik kendini engellemenin de azaldığı söylenebilir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın Sekizinci alt problemi “Araştırmaya katılan ergenlerin akademik kendini engelleme, şiddet eğilimini yordamakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.8.’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Ergenlerde Akademik Kendini Engellemenin, Şiddet Eğilimini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata _B	β	T	p
Sabit	13.956	1.044	-	13.371	0.000
Akademik Kendini Engelleme	.633	.074	.383	9.612	0.000

R=.383 R²= .147; F_(1,432)=74.164; p=.000

Tablo 4.8. incelendiğinde akademik kendini engelleme, şiddet eğiliminin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (R=.383, R²= .147; p<.01). Buna göre akademik kendini engelleme düzeyine ilişkin varyansın yaklaşık %15’i şiddet eğilimi tarafından açıklandığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Şiddet Eğilimi ve Akademik Kendini Engellemenin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ergenlerde şiddet eğilim düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, erkek öğrencilerin şiddet eğilim düzeyleri, kız öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Şiddet eğiliminin erkek öğrencilerde daha fazla tespit edilmesi, literatürde bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Çetin (2004: 68) ergenlerin cinsiyete göre şiddete yönelik tutumlarında anlamlı farklılık gösterdiği, erkeklerin kızlara göre şiddeti daha fazla onayladığını tespit etmiştir. Öztürk (2008: 133), 9.sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Karakaya (2008: 148) meslek lisesinde okuyan öğrencilerin şiddet eğiliminde cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Haskan (2009: 99), liselerde yapmış olduğu çalışmasında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha sık şiddete eğimli olduğunu tespit etmiştir. Güdücü (2019), ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında erkek öğrencilerin şiddet algılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer sonuçları Çetinkaya (2016); Ögel (2006), ve Karataş'da (2008) ifade etmişlerdir. Şiddet ve saldırganlık ile yapılan araştırmaların büyük bir kısmında cinsiyet ile şiddet eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan araştırma sonuçları genellikle erkeklerin kızlara göre daha fazla şiddet eğilimine yatkın olduğunu ortaya koymuştur. Erkek öğrenciler, buldukları çevreye, akran gruplarına kendini kabul ettirme gibi sebeplerle daha fazla şiddet eğilimi gösterebilmektedir. Bununla birlikte ailenin ve toplumun cinsiyetlere yükledikleri sorumluluklarının farklı olması da şiddetin erkeklerde daha fazla görülebilmesine neden olabilmektedir.

Ergenlerin akademik kendini engelleme düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, erkek öğrencilerin akademik kendini engelleme düzeylerinin, kız öğrencilerin akademik kendini engelleme düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek

olduğu bulunmuştur. Akademik kendini engelleme erkek öğrencilerde daha fazla ortaya çıkması literatürde bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Cinsiyet ve kendini engelleme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda elde edilen bulgulardan bazıları (Berglas ve Jones, 1978: 204-205; Midgley ve Urdan, 1996: 431; Carlisle, 2015: 57) erkeklerin kadınlara göre kendilerini daha fazla engellediklerini ortaya koymuşlardır. Anlı (2011: 103) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada kendini engelleme cinsiyete göre farklılaştığını ve erkek öğrencilerde kendini engelleme davranışlarının daha fazla görüldüğünü tespit etmiştir. Warner ve Moore (2004: 275-280) ise kendini engelleme eğilimini davranışsal ve sözel olmak üzere iki boyutta araştırmışlardır. Erkeklerin daha fazla davranışsal; kadınların da sözel kendini engelleme eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir.

Yapılan bazı araştırmalarda ise kız öğrencilerin daha fazla kendini engellediği tespit edilmiştir. Görgülü (2019: 40), kız öğrencilerin kendini engelleme puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Diğer çalışmalarla (Büyükgöze ve Gün, 2015: 700; Pulford, Johneson ve Awaide, 2005: 735; Yavuzer, 2015: 887) bulgular benzerlik göstermektedir. Albayrak (2019: 51), lise öğrencilerinin kendini engelleme eğilimi toplam puanlarının cinsiyete göre incelediğinde erkek öğrencilerin puan ortalaması ile kız öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmalar dışında cinsiyet bağlamında bir farkın olmadığını tespit eden araştırmacılar da (Özlü, 2017: 66; Çoşar, 2012: 64; Gündoğu, 2013: 271; Yalnız, 2014: 88) mevcuttur. Cinsiyet bağlamında birbirinden farklı sonuçlara ulaşılması bölgelerin kültürel bir sonucu olabilir. Araştırmacılar başarı yönünden kadın ve erkeklerin farklı sosyalleştiklerini bildirmişlerdir. Erkeklerin yetenek, beceri ve performansı, kadınların ise emek ve motivasyonu önemseydiğini göstermektedir (Higgins, Snyder ve Berglas, 2013). Kız öğrencilerin çaba göstermeye daha fazla değer vermesinden, erkek öğrenciler ise yetkinlik ve yeteneğe önem vermesinden dolayı çalışmamızda bu sonuca ulaşılmış olabilir.

5.1.2. Şiddet Eğilimi ve Akademik Kendini Engellemenin Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Şiddet eğilimine sınıf düzeyinde bakıldığında 9.10.11. ve 12. sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Başaran (2018) lise öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre

anlamli bir fark olmadigini tespit etmistir. Bostanci, Oda, Şebin ve Erail (2017), 11, 12, ve 13 yaşlarındaki öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bu bulguları desteklemeyen araştırmalarda mevcuttur. Balcı Çelik, Gençoğlu ve Kumcağız (2016:127), ergenlikte şiddet eğilimi ile ilgili 6.7. ve 8. sınıflarda yaptığı çalışmada sınıf düzeyinin şiddet eğilimi ile ilişkisini tespit etmiştir. Karataş (2008: 289), lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık puanlarının 11. ve 10. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine farklılık olduğunu bulmuştur. Yakut (2012) 10. sınıf öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinin 12. sınıf öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Sonuçlarda farka rastlanmamasında yaş gruplarının birbirine yakın olması, çalışmaya katılan öğrencilerin, sosyo ekonomik düzeyleri, okulun türü ve kültürel faktörlerin etkisi, yapılan bu araştırma sonuçlarında bir farklılaşmanın olmamasının nedenleri arasında yer alabilir.

Akademik kendini engellemeye sınıf düzeyinde bakıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. 9. ve 11. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 9. sınıfların akademik kendini engelleme düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazın incelendiğinde; Görgülü (2019: 40) sınıf düzeyi açısından bakıldığında düşük düzeyde bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. 11. sınıfların kendini engelleme düzeyi biraz daha fazla çıkmıştır. Cingöz (2015) üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeyinde farklılık bulmuştur. 4. sınıfta öğrenime devam eden öğrenci ile 1. ve 3. sınıfta öğrenime devam eden öğrencilerin puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Albayrak (2019: 66) lise öğrencilerinin sınıf düzeyi ile kendini engelleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. 10. sınıf öğrencilerinin kendini engelleme düzeyleri, 9. sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır.

Kendini engelleme düzeyinin yaş ilerledikçe arttığını gösteren çalışmalarla uyumlu şekilde, bu çalışma kapsamında da yapılan analizlerde özellikle 11. sınıf öğrencilerinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu durum çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile ilişkili olabilir. Böyle bir sonucun çıkmasında bu çalışmaya katılan 12. sınıf öğrenci sayısının az olması ve 9. sınıfların liseye yeni

başlamış olması, başarısızlıklarını akademik olarak kendilerini engelleyerek ortaya koymaları olabilir.

5.1.3. Şiddet Eğilim Düzeyleri Algılanan Başarı Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, şiddet eğiliminin başarı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre okul başarısını düşük olarak algılayan öğrenciler ile yüksek olarak algılayan öğrenciler ve okul başarısını orta olarak algılayan öğrenciler ile yüksek olarak algılayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifadeyle okul başarısını düşük değerlendiren öğrenciler yüksek değerlendiren öğrencilere göre şiddet eğilimine daha fazla yatkındır.

Literatürde bu bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Donat Bacıoğlu ve Özdemir (2012: 178) saldırgan davranışları ile başarı durumu arasında ilişki tespit etmiştir. Güdücü (2019: 43) akademik başarı seviyesi yüksek olan okulların öğrencilerine göre akademik başarı seviyesi orta düzeyde olan öğrencilerin şiddet algılarının daha yüksek çıktığını ortaya koymuştur. Akademik başarı, öğrencinin kendisine duyduğu güveni artırmakla beraber bu güveni pekiştirerek ergenlik döneminde yaşanan problemleri engelleme ve bu problemlere çözüm üretmede yardımcı olabilmektedir.

5.1.4. Akademik Kendini Engelleme Düzeyleri ile Algılanan Başarı Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Akademik kendini engelleme düzeylerinin, başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe akademik kendini engelleme düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bu bulgular sonucunda yüksek düzeyde başarıya sahip olan öğrenciler ile düşük düzeyde başarıya sahip olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Literatürde bu sonuçları destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. Büyükgöze ve Gün (2015: 699-700) yapmış oldukları çalışmada, araştırma görevlilerinin kendini engelleme eğilimlerinin düşük olduğunu tespit edilmiştir. Kalyon , Dadandi ve Yazıcı (2016: 243) kendini engelleme ile algılanan sosyal destek, anksiyete duyarlılığı ve akademik ortalamının ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Akademik başarı ve ebeveynleri memnun etme çok ön planda tutulduğunda bireyler başarısızlıklarını manipüle edebilmek maksadıyla kendilerini sabote etme stratejisine girebilirler.

Başarılı olabilmek için mevcut duruma hazırlanmak gibi performans odaklı yaklaşımlar öz-yeterlilik düzeyini desteklerken, performanstan kaçınan davranış örüntüleri öz-yeterlilik düzeyini azaltıcı etki göstermektedir (Wolters, Shirley ve Pintrich, 1996). Görgülü (2019: 53), kendini engelleme düzeyinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe kendini engelleme düzeyinin azaldığını göstermektedir. Jones ve Berglas'a (1978) göre kişi, kendini zeki ve yeterli bir kişi olarak algılayabilmek için davranışlarını aktif bir biçimde düzenler. Dolayısıyla bu yönde yüksek gayret gösterir. Bu durumda kişi başarısız olsa dahi algılanan yani kendine yönelik algıladığı başarıyı yüksek tutmaya çabalamaktadır. Algılanan akademik başarının kendini engelleme ile olan pozitif ilişkisinin kendini engelleme kavramının doğasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma sonucundan hareketle akademik anlamda kendini yeterli ve başarılı gören öğrencilerin herhangi bir performansta kendini engellemeye başvurmayacağı söylenebilir. Çünkü bu öğrenciler başarılı olduklarına inandıklarından dolayı başarısızlık olasılığına karşı tedbir alma gereği hissetmeyeceklerdir. Bu nedenle de kendini engelleme stratejileri kullanmaya eğilimi daha az olacağı ifade edilebilir.

5.1.5. Şiddet Eğilimi ile Akademik Kendini Engelleme Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Şiddet eğilimi ve akademik kendini engelleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre akademik kendini engelleme arttıkça şiddet eğiliminin de arttığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde şiddet eğilimi ile akademik kendini engelleme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Akademik kendini engellemeye başvurma nedenlerinden en önemlisi bireyin kendi yeterliliğine inanmamasıdır. Yeterliliğine inanmadığı için kabiliyetini geliştirmek yerine başarısızlığına bahaneler bularak kendini engelleme davranışları göstermeye başlar. Bu yüzden şiddet eğilimi ile akademik kendini engellemenin birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Anlı (2011), çalışmasında, kendini engelleme eğiliminin artmasıyla psikolojik iyi oluşun azaldığı sonucuna varmıştır.

5.1.6. Akademik Kendini Engelleme, Şiddet Eğilimini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Akademik kendini engelleme, şiddet eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Akademik kendini engelleme, şiddet eğilimini açıklamaktadır. Literatür yönüyle incelendiğinde, akademik kendini engelleme düzeyinin şiddet eğilimini yordadığına dair bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Kendini engelleme stratejilerini kullanan kişilerin kendilerine olan yeterlilik inançları zayıftır. Bunun sonucunda kendini yetersiz gördüğü ve başaramayacağına inandığı için çalışmayı, kendini geliştirmeyi bırakır. Bu durumda kişide çaresizlik duygusunun oluşmasına neden olur. Akademik kendini engellemeye başvuran öğrenciler de çaresizlik duygusu ve depresyon görülebilmektedir (Albayrak, 2019). Kendini engelleyen öğrencilerin zamanla psikolojik iyi oluş düzeylerinde azalma görüldüğü gibi yine bu öğrencilerin şiddette eğilimi olabileceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Okullarda şiddet eğilimlerini engellemeye yönelik programlar, resim, müzik ve drama vb. atölye çalışmaları yapılabilir.
2. Okul yöneticileri okullarda sportif faaliyetlere daha fazla yer verebilirler.
3. Şiddet eğilim düzeyleri ve akademik kendini engelleme düzeyleri fazla olan öğrencilere bireysel ve grupta danışmanlık yapılabilir.
4. Bu çalışma İstanbul ilinin Üsküdar ilçesine bağlı lisede yapılmıştır. Benzer çalışmalar diğer il ve ilçelerde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
5. Bu çalışma ergenler üzerinde yapılmıştır. Şiddet eğilimi ve akademik kendini engelleme farklı yaş gruplarında uygulanıp sonuçlar genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R., & Akın, A. (2011). *Kendini Sabotaj*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akça, F. (2012). An Investigation into the Self- handicapping Behaviors of Undergraduates in Terms of Academic Procrastination, the Locus of Control and Academic Success. *Journal of Education and Learning*, 1(2): 288-297.
- Akman, S. (2013). *Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, H. (2019). *Lise Öğrencilerinin Kendini Sabote Etme Eğilimi ile Psikolojik İyi Olma, Depresyon ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi. Trabzon.
- Alpanık, F. (2011). *Resmi İlköğretim Okullarında Okul İçi Şiddet Algısı ile Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altıntaş, S. (2016). *Bazı Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Cep Telefonu Kullanımı ve Kendini Sabotaj Düzeyi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Amerikan Pediatri Akademisi. (2001). Media Violence. *Pediatrics*, 108 (5).
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). The Effects of Media Violence on Societ. *Science*, 295(5564): 2377-2379.
- Anlı, G. (2011). *Kendini Sabotaj ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya
- Anlı, G., Taş, İ., Güneş, Z., Yazgı, Z., & Sevinç, H. (2018). Akademik Kendini Engelleme Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1200-1217.
- Aydın, B. (2013). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Nobel Yayınları.

- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı Çelik, S., Gençoğlu, C., & Kumcağız, H. (2016). Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Yordayıcısı Olarak Duygusal Zeka. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3): 121-134.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2): 81-97.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. (1995). *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Başoğlu, C. (1998). *Saldırancılık Davranıőının Biyolojik Belirleyicilerinin Araőtırılmasına Yönelik Bir Çalışma*. İstanbul: Gülhane Askeri Tıp Akademisi.
- Baumgardner, A. H., Lake , E. A., & Arkin , R. (1985). Claiming Mood as a Self-Handicap: The Influence of Spoiled and Unspoiled Public Identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11: 349-357.
- Baykal, T. (2008). *Ailede Kadına Yönelik Fiziksel Şiddet, Bu Őidete Yönelik Tutumlar ve Kadının Şiddet Yaőantısı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı. İzmir
- Berzonsky, M. D., & Ferrari, J. R. (2009). A Diffuse-Avoidant Identity Processing Style: Strategic Avoidance or Self- Confusion? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9: 145- 158.
- Binbaőıođlu, C. (1992). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bostancı, Ö., Oda, B., Şebin, K., & Erail, S. (2017). 11-13 Yaş Öğrencilerin Spor Yapma Durumlarına Göre İyimserlik ile Saldırancılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4): 205-217.

- Bozkurt, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Bozkurt, T., Uluğ, M., & Özden, M. (2008). Ergenlerde Risk Alma. *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Buluç, B. (2005). Televizyonlarda Yer Alan Şiddet İçeren Programların Okulda Şiddete Etkisi ve Şiddet Önleme Amacıyla Okul Yöneticilerinin Alabileceği Önlemler. *Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Dergisi*, 7 (14): 44-73.
- Büyükgöze, H., & Gün, F. (2015). Araştırma Görevlilerinin Kendini Sabotaj Eğilimlerinin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2): 689-704.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, Y. (2007). *İlköğretim Okullarında Şiddet (Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Yaklaşımları)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Carlisle, B. L. (2015). *The Relationship Between Academic Identity and Self-Handicapping*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of California, Riverside. United States.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çelik, M. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Narsisizm Düzeyleri ile Kendini Sabotaj Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çetin Cuhadaroğlu, F. (2006). *Şiddetin Psikolojik Boyutu: Gençlik ve Şiddet Araştırmaları*.
- *Çocuk ve Ergene Yönelik Şiddetin Önlenmesi Sempozyumu*. Ankara: AEM Kitap.

- Çetin, H. (2004). *Öğrenci Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları: Yaş ve Cinsiyete Göre Bir İnceleme*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Çetin, H. (2011). Ergenler İçin Şiddete Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1): 68-79.
- Çetinkaya, M. (2016). *Ergenlerin Başa Çıkma Stratejileri ile Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarzları ve Şiddete Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Çingöz, B. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Kendini Sabotaj Düzeyleri ile Spor ve Farklı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Ağrı
- Çoskun, S., & Bebiş, H. (2014). Şiddetin Okul Sağlığına Etkisi ve Hemşirelik. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 3 (1): 15-23.
- Çoşar, S. (2012). *Çalışanların Tükenmişlik Düzeyleri ile Kendini Engelleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Debarbieux, E. (2009). *Okulda Şiddet*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demir, Y., & Kumcağız, H. (2015). Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarını Algılama Biçimleri ve Şiddete Eğilimleri. *TurkishStudies, International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 10(2): 221-234.
- Demirbağ, Bolat, S. (2010). *İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutum ve Zorba- Kurban Olma Durumlarının Aile İçi Şiddet Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Demirtaş, Z., & Ersözlü, A. (2007). Okul Kültürü ile Öğrencilerin Şiddete Başvurma Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2: 178-189.

- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Problemleri*, (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Donat Bacıoğlu, S., & Özdemir, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Yaş, Cinsiyet, Başarı Durumu ve Öfke Arasındaki İlişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-dergi*, 2(2).
- Dönmez, A. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Şiddet Türlerine Yönelik Görüşleri ve Şiddetle Baş Etme Yöntemleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eskişehir
- Elmas, A. G., & Aşçı, H. F. (2017). Sporcularda Kendini Sabotaj: Benlik Saygısı, Başarı Hedefleri ve Başarısızlık Korkusunun Rolü. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3): 108-117.
- Erçetin, Ş. Ş. (2006). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Fromm, E. (1990). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. İstanbul: Payel Yayınları.
- Gemici, İ. (2008). *İlköğretim kurumlarında görülen şiddetin nedenleri ve önlenmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Genç, Y., Taylan, H., Adıgüzel, Y., & Kutlu, İ. (2017). Aile İçi Şiddetin Ergenlerin Şiddet Eğilimlerine Etkisi: Antalya Liseleri Örneği. *Original Article/Özgün Araştırma*, 7(2): 409-422.
- Gençoğlu, C., Kumcağız, H., & Ersanlı, K. (2014). Ergenlerin Şiddet Eğilimine Etki Eden Ailevi Faktörler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkish*, 9(2): 639-652.
- Gordon, T. (1999). *Etkili Ana Baba Eğitiminde Uygulamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Görgülü, Ş. (2019). *Farklı Kimlik Statülerine Sahip Ergenleri Kendini Engelleme Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Güdücü, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Algıları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 80-101.
- Gümüş, A. (2006). Şiddetin Nedenleri. *Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu*. Eğitim-Sen Yayınları: 20-21.
- Gündoğdu, R. (2013). Investigation of Self-Handicapping Tendencies of Teacher Candidates According to Demographic Variables By Controlling Self-Esteem Scores. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3): 263-277.
- Gürsoy, M. (2009). Öğrencilerde Şiddet Eğilimi ve Şiddete Yönelik Öğretmen Algıları. *KKTC- Milli Eğitim Dergisi*, 3: 13-30.
- Haskan Avcı, Ö., & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 157-168.
- Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık ve Sosyal Destek*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Higgins, R. L., Snyder, C. R., & Berglas, S. (2013). *Self-handicapping: The paradox that isn't*. Springer Science & Business Media.
- Hökelekli, H. (2016). *Çocuk, Genç, Aile Psikoloji ve Din*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Hüsman, Z. (2007). *Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Deneyimlerinin Nitelik ve Nicelik Açısından Tetkiki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of Attributions about the Self Through Self-handicapping Strategies: The Appeal of Alcohol and the Role of Underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin* 4(2): 200-206.

- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of Attributions about the Self Through Self-handicapping Strategies: The Appeal of Alcohol and the Role of Underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2): 200-205.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Drug Choice as a Self-Handicapping Strategy in Response to Noncontingent Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4): 405-417.
- Kalyon, A., Dadandi, İ., & Yazıcı, H. (2016). The Relation Between Self-Handicapping Tendency and Narcissistic Personality Traits, Anxiety Sensitivity, Social Support, Academic Achievement. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29 (3): 237-246.
- Kapıcıoğlu, İ. (2008). *Üniversite Öğrencilerin Şiddet Algısı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karaboğa, F. (2018). *Ebeveyn Reddi Algısı Yüksek Olan Ergenlerin Şiddet*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Karabulut, B. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Şiddet Eğilimi İlişki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Karakaya, E. (2008). *Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerin Şiddet Eğilimlerinin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi, İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, Z. (2008). Lise Öğrencilerinde Öfke ve Saldırganlık. *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3): 277-294.
- Kılıç, R. (2006). *Okullarda Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. 25-48.
- Kim, J. E., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, J. S. (2008). The Relationship Between Online Game Addiction and Aggression, Self-Control and Narcissistic Personality Traits. *European Psychiatry*, 23: 212-218.

- Kirk , D. S., & Hardy, M. (2014). The Acute and Enduring Consequences of Exposure to Violence on Youth Mental Health and Agression. *Justice Quarterly*, 31(3): 539-567.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışın Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, (30),1: 47-70.
- Koç, M. (2007). Şiddetin Ortaya Çıkardığı Psikolojik Travmayla Baş Etmede Sporun Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 169-179.
- Koç, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, M. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri ve Öğrenme Stilleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe, Üniversitesi, Afyon.
- Korkut, Owen, F., & Öğretmen, T. (2013). Beş Faktörlü İyilik Hali Ölçeği-Ergen Formu: Türk Ergenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 53-73.
- Koşan, Y. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Facebook Kullanımının Narsisizm ve Saldırganlık Düzeyleri ile İlişisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kristen , C., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2012). Individual Differences in Academic Identity and Self- Handicapping in Undergraduate College Students. *Individual Differences Research*, (10)2: 60-68.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). World Report on Violence and Health. *The lancet*, 360(9339): 1083-1088.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic Self- Handicapping and Achievement Goals: A Futher Examination. *Comtemporary Educational Psychology*, (26): 61-75.
- Olgunçelik, E. S. (2019). *Kendini Sabotaj ve Başarı Yönelimlerinin Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Onur, B. (2000). *Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Ögel, K., Tarı, I., & Yılmazçetin Eke, C. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. İstanbul: Yeniden Yayıncılık.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler. *Eğitime Bakış, Eğitim, Öğretim, Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(7): 16-43.
- Öğülmüş, S. (2006). *Okullarda Şiddetin Önlenmesi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Özgentürk, İ., Karğın, V., & Baltacı, H. (2012). Aile İçi Şiddet ve Şiddetin Nesilden Nesile İletilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4): 56-77.
- Özlu, G. (2017). *Üniversite Öğrencilerin Kendini Sabotajın Yordayıcısı Olarak Cinsiyet, Yaş ve Farklı Mükemmeliyetçilik Boyutları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Öztürk, N. (2008). *Ortaöğretim 9.sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Öztürk, Y. (2007). *Kadına Yönelik Şiddet: Neden ve Sonuçları*.
- Parladır, S. (2009). *Okullarda Şiddetin Kaynaklarına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Pehlivan, M. (2008). *İstanbul İli Kadıköy İlçesi Liselerindeki Okul İçi Şiddet Algısı ve Şiddete Karşı Alınan Önlemler İlişkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2015). A Cross- Cultural Study of Predictors of Self- Handicapping in University Students. *Personality and Individual Differences*, 39: 727-737.
- Sandström, C. İ. (1982). *Çocuk ve Gençlik Psikolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Santrock, J. (2017). *Ergenlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıçalı, M. (2014). *Psikolojik Danışman Adaylarının Kendini Engelleme Algularının Özgünlük Düzeyleri ve Aldıkları Süpervizyon Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (2002). Çocuk Kitaplarında Yansıtılan Şiddet: Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2): 25-37.
- Siyez, D. M. (2012). *Ergenlerde Problem Davranışlar: Okul Temelli Önleme Çalışmaları ile İlgili Uygulama Örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Söyleyen, N. H. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Kendini Sabotaj ve Erteleme Davranışı ile İlişkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Şahin, M., & Akbaba, S. (2017). *Okulda ve Sanal Ortamda Zorbalık ve Empati*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şelimen , M., & Ceylan, H. (2018). Şiddet İçeren Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Saldırganlık Davranışı Üzerindeki Etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 11(60): 668-674.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Tarhan, N. (2010). *Var Mı Beni Anlamak İsteyen*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Taş, R. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerinde Kişilerarası Yetkinlik Düzeylerinin Kendini Sabotaj Eğilimine Olan Etkisinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- TBMM (2007). TBMM Araştırma Komisyonu. Ankara
- Temel, F., & Aksoy, A. F. (2001). *Ergen ve Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezcan, M. (1996). Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul. *Cogita*, 105-108.
- Tice, D. M. (1991). Esteem Protection or Enhancement? Self- Handicapping Motives and Attribution Differ by Trait Self- Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (5): 711-725.
- Topal, S., Yalınzoğlu, Çaka, S., & Çınar, N. (2018). Determination of the Relation Between Self-Handicapping and Burnout of Nursing Students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1): 337-356.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic Self- Handicapping: What We Know, What More There is to Lear. *Educational Psychology Review*, 13(2): 115-138.
- Uysal, A. (2003). *Şiddet Karşısı Program Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansımaları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Warner, S., & Moore, S. (2004). Excues,Excues: Self- Handicapping in an Australian Adolescent Sample. *Journal of Youth Adolescence*, 334(4): 271-281.
- WHO (2002). *Reducing Risks, Promoting Health Life*. The World Health Report. Geneva.
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 211-238.

- Yakut, S. (2012). *Lise Öğrencilerinde Dindarlık- Şiddet Eğilimi İlişkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yalnız, A. (2014). *Algılanan Anne Baba Tutumları, Kendini Sabotaj ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y. (2015). Investigating the Relationship between Self- Handicapping Tendencies, Self-Esteem and Cognitive Distortions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4): 879- 890.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., & Kılıç Atıcı, M. (2005). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yıldırım, Barutçu, F. (2015). *Self-Handicapping Among University Student: The Role of Gender, Self- Esteem, Procrastination, Test Anxiety and Self-Compassion*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University
- Yıldırım, İ., & Haskan Avcı, Ö. (2014). Ergenlerde Şiddet Eğilimi Yalnızlık ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 157-168.
- Yıldırım, M. (2007). *Şiddete Başvuran ve Başvurmayan Ergenlerin Yalnızlık Düzeyleri ve Akran Baskısı Düzeyleri Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldız, A. (2010). Ahlak Gelişimi. H. Ergin, & Y. Armağan *Gelişim Psikolojisi*.2 Ankara: Nobel Yayıncılık. 209-230.
- Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Zuckerman , M., Kieffer, S. C., & Knee, R. C. (1998). Consequences of Self- Handicapping: Effects on Coping, Academic Performance, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6): 1619- 1628.

EKLER

Kişisel Bilgi Formu (Ek-1)

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma bilimsel bir amaç için yapılmaktadır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Sonuçlar sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Aşağıda sorulan soruları **eksiksiz ve samimiyetle** yanıtlamanız araştırmanın amacı için önemlidir. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Sadece maddeleri dikkatlice okuyup size uygun olanı işaretleyiniz. Araştırmaya katılmanız **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Zeliha PALA

- 1) **Cinsiyet:** Kız Erkek
- 2) **Sınıfınız:** 9.sınıf 10.sınıf 11.sınıf 12. Sınıf
- 3) **Kaç kardeşiniz? (siz hariç)** 1 2 3 4+
- 4) **Anne Babanızın eğitim durum nedir?**
Anne okuma- yazması yok okur-yazar İlkokul Ortaokul Lise (
 Yüksekokul-Üniversite YL/DR
Baba okuma-yazması yok okur-yazar İlkokul Ortaokul Lise (
 Yüksekokul-Üniversite YL/DR
- 5) **Anne-babanızın hayatta ise şuan ki durumları:**
 Birlikte Boşanmış Evli ama ayrı yaşıyorlar
Anne : Sağ Ölü
Baba: Sağ Ölü
- 6) **Ailenizin gelir durumunu nasıl tanımlarsınız:** Düşük Orta
Yüksek
- 7) **Annenizin çalışma durumu :** Çalışmıyor Çalışıyor
Babanızın çalışma durumu : Çalışmıyor Çalışıyor
- 8) **Size göre akademik başarı durumunuz:** Düşük Orta
Yüksek

Şiddet Eğilim Ölçeği (Ek-2)

Her ifadeyi dikkatle okuyunuz, ondan sonra yanıtlayınız. <u>Lütfen tüm ifadeler hakkında size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Boş bırakmayınız.</u>	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Hiç uygun değilse “kesinlikle katılmıyorum”					
Uygun değilse “katılmıyorum”					
Karar veremiyorsanız “kararsızım”					
Uygunsa “katılıyorum”					
Tamamen uygunsa “tamamen katılıyorum”u işaretleyiniz.					
1. Kaba kuvvet kullanmak insanı duygusal olarak güçlü kılar.					
2.Eğer birilerine vuruluyorsa bunu hak edecek bir şeyler yapmıştır.					
3. Gerektiğinde kaba kuvvet kullanırım.					
4. İnsanların fiziksel gücümden dolayı benden korkmaları hoşuma gider.					
5. Birileriyle dövüştüğümde kendimi güçlü hissederim.					
6. Biri bana vurduğunda be de ona vururum.					
7. Biri beni kızdırdığında onunla kavga ederim.					
8. Birinin hakkımda olumsuz şeyler konuştuğunu duyarsam onunla kavga ederim					
9. Birilerine sinirlendiğimde ona vurmak beni rahatlatır.					
10. Kavga etmek insanların sorunlarını kısa zamanda çözmelerini sağlar.					

Akademik Kendini Engelleme Ölçeği (Ek-3)

	Aşağıda sizinle ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyup sizin için uygun olan maddelerin karşısına (X) işareti koyunuz.	Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Bazı öğrenciler sınavdan önceki gece vakitlerini boşa harcarlar. Sonra sınavdan iyi alamazlarsa geçirdikleri boş vakitleri gerekçe gösterirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
2	Bazı öğrenciler bilerek birçok farklı etkinlikle uğraşır. Bu öğrenciler okul çalışmalarında ya da ödevlerinde başarısız olurlarsa bu durumun başka şeylerle uğraşmalarından dolayı olduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
3	Bazı öğrenciler kendilerini ders çalışmaktan alıkoyacak sebepler arar (iyi hissetmiyorum, anne-babama yardım etmem lazım, kardeşime bakmam gerek vb.). Bu öğrenciler okul çalışmalarında ya da ödevlerinde başarısız olursa bunların sebep olduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
4	Bazı öğrenciler arkadaşlarının sınıfta dikkatlerini dağıtmasına ya da ödev yapmalarını engellemelerine izin verir. Sonra başarısız olursa arkadaşlarının kendilerini alıkoyduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
5	Bazı öğrenciler derslerde bilerek çok gayret etmez. Sonra başarısız olurlarsa çabalamadıkları için böyle olduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5
6	Bazı öğrenciler okul işleri ya da ödevlerini son dakikaya kadar erteler. Bu öğrenciler başarısız olurlarsa bunun sebep olduğunu söyleyebilirler. Bu sizin için ne kadar geçerlidir?	1	2	3	4	5

Ölçek Kullanım İzni (Ek-4)

Fwd: Ergenler için şiddete yönelik tutum ölçeği



hicran çetin <hicrancetin@gmail.com>

13.03.2019 12:21

Kime: katredar@hotmail.com

[Tüm ekleri kaydet](#)



EKLER.doc
43,21 KB



hicran şiddet.pdf
305,78 KB

---Merhabalar

Olcek ve ilgili Bilgiler ekte

Ayrıca tez üzerinden de ulaşabilirsiniz

İyi çalışmalar

--

Dr.Ögrt.Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ

Başkent Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Rehberlik ve Psikolojik Danışma AD Öğretim Üyesi

Valilik İzin Yazısı (Ek- 5)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-10.01-E.16729583
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

11/09/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 26.08.2019 tarihli ve 15291695 gelen evrak no'lu dilekçeniz.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.09.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Zeliha PALA'nın "Ergenlerde Şiddet Eğilimi ile Akademik Kendini Engelleme ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, Üsküdar ilçesinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrencilere; anket uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

OLUR

<...>

Dr. Hasan Hüseyin CAN

Vali a.

Vali Yardımcısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.17067261
Konu : Anket Araştırma İzni

16.09.2019

Sayın: Zeliha PALA

İlgi: a) 26.08.2019 tarihli ve 15291695 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 11.09.2019 tarih ve 16729583 sayılı oluru.

"Ergenlerde Şiddet Eğilimi ile Akademik Kendini Engelleme ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

ÖZGEÇMİŞ

Zeliha PALA

katredar@hotmail.com

A. EĞİTİM

Lisans: İstanbul Üniversitesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, 2014, İstanbul

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, 2019, İstanbul

B. MESLEKİ DENEYİM

Altınekin İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni (2015-2016)

Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni (2016-2018)

Hasan Tan İlkokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni (2018- devam ediyor)

C. BİLDİRİLERİ

Gelenekle Gelecek Arasında Kutsalın Serüveni: Anne Baba Tutumu ile Dini Tutum Arasındaki İlişki, Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu (ASOS, 2019)