



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SALDIRGANLIK VE İLGİLİ
RİSK FAKTÖRLERİ**

Semih Kaynak

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

YAZARIN

Adı: Semih

Soyadı: KAYNAK

Bölümü: Eğitim Bilimleri Bölümü/ Psikolojik Danışma ve Rehberlik

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaokul Öğrencilerinde Saldırganlık İle İlgili Risk Faktörleri

İngilizce Adı: Aggression Related Risk Factors In Middle School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları tez kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Semih Kaynak

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Semih KAYNAK tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinde Saldırganlık İle İlgili Risk Faktörleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Adnan KAN

(Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan:.....

Üye:.....

Üye:.....

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Tobastililere

TEŞEKKÜR

Öncelikle beni bu çalışma için yüreklendiren, bana saldırganlık konusunu öneren, tezimin ilk aşamasından son anına kadar yanımda olan, yol gösteren, benim için hoca-tez danışmanı ilişkisinden çok daha fazlası olan sayın hocam Prof. Dr. Adnan Kan'a, alanyazın araştırmalarımda bana birçok kitap ve dergi öneren sayın hocam Prof. Dr. Galip Yüksel'e, saldırganlık üzerine sorgulamalarım yardımcı olan ev arkadaşım değerli kuzenim Olcay Türk'e, ölçeklerimi geliştirme aşamasında yardımcı olan psikolojik danışman Elif Nur Okay'a ve Esra Ekiz'e, yine ölçek çalışmalarında yardımcı olan değerli dostum Selim Atar'a, her daim yardımcı olmak isteyen arkadaşım Orhan Yoncalık'a, uygulamalarımda destek sağlayan uzman psikolojik danışman Seda Sevgili Koçak'a, tez sürecinde destek olan araştırma görevlisi arkadaşlarım Esra Kızılet, Ayşe Bağrıaçık ve Aysun Öztürk'e ve tabi ki her zaman yanımda olan çok değerli eşim Ümre'ye sonsuz teşekkür ederim.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SALDIRGANLIK İLE İLGİLİ RİSK FAKTÖRLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Semih Kaynak

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temmuz, 2015

ÖZ

Bu çalışma ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırgan davranışlarını yordamada bireysel, aile, okul ve akranlar ile ilgili risk faktörlerin rolünü incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Elazığ, Ankara, Kırıkkale, Diyarbakır, İstanbul ve Balıkesir illerinde çeşitli ortaokullarda öğrenim görmekte olan toplam 433 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada tamamı araştırmacı tarafından geliştirilen “Depresyon Ölçeği”, “Dürtüsellik Ölçeği”, “Probleme Olumsuz Yönelim Ölçeği”, “Aile İçi Sorunlar Ölçeği”, “Okula Bağlılık Ölçeği”, “Zorba Arkadaşlar Ölçeği”, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada saldırganlık ile bireysel faktörler olarak ele alınan dürtüsellik, depresyon ve probleme olumsuz yönelim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin dürtüsellik, depresyon ve probleme olumsuz yönelim düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeyleri de artmaktadır. Saldırganlık ile aile faktörü olarak ele alınan aile içi sorunlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin aile içi sorunları arttıkça saldırganlık puanları da artmaktadır. Saldırganlık ile okul risk faktörleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgulara okula bağlılık azaldıkça öğrencilerin saldırganlık puanları artmakta, ailenin okula katılımı arttıkça saldırganlık puanları düşmektedir. Saldırganlık ile akran faktörleri olarak zorba arkadaşlara sahip olma arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmada bireysel, aile, okul ve akran risk faktörlerinin saldırganlığı çeşitli düzeylerde anlamlı olarak yordadığı bulunmuş ve bulgular alanyazına göre tartışılmış çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Saldırganlık, Ortaokul Öğrencileri, Risk Faktörleri

Sayfa Adedi: 90

Danışman: Prof. Dr. Adnan KAN

AGRESSION RELATED RISK FACTORS IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS

(M.S. THESIS)

Semih Kaynak

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Eylül, 2015

ABSTRACT

This study was conducted to investigate the role of individual, family, school and peer risk factors for prediction of 5th grade students' aggression levels. Participants were 433 5th grade middle school students from six different city; Elazig, Ankara, Kirikkale, Diyarbakir, İstanbul and Balikesir. "Depression Scale", "Impulsivity Scale", "Negative Tendency to Problems Scale", "Family Problems Scale", "Bully Friends Scale" and "Personal Information Form" were used to collect data. All scales were developed by the researchers for this study. Significant positive relationships were found between aggression and impulsivity, depression, negative tendency to problem solving which were individual risk factors. According to these findings, when the levels of impulsivity, depression and negative tendency to problem solving of middle school students get higher, their levels of aggression get higher too. As family risk factors, a significant positive relationship was found between family problems and aggression. According to this finding, when the levels of family problems of middle school students get higher, their levels of aggression get higher too. As school risk factors, significant relationships were found between aggression and family interest in school, school bonding. According to these findings, when the levels of family interest and school bonding of middle school student get haiger, their levels of Aggression get higher too. As peer factor, a significant relationship was found between having bully friends and aggression. I was found that individual, family, school and peer factors predict aggression of 5th grade students at different degrees. Findings were discussed by using literature.

Science Code:

Key Words: Aggression, Middle School Students, Risk Factors.

Page Number: 90

Supervisor: Prof. Dr. Adnan KAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Saldırganlık, Zorbalık ve Şiddet	7
Problem Durumu.....	8
Çalışmanın Önemi.....	8
Çalışmanın Amacı	9
Sınırlılıklar	9
Varsayımlar	10
Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	11

KURAMSAL ÇERÇEVE	11
Saldırganlığı Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlar	11
Psikanalitik Yaklaşım	11
Evrimsel Bakış Açısı.....	12
Engellenme Saldırganlık Kuramı	13
Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	14
Bilişsel Neo-Çağırışım Kuramı.....	16
Bilişsel Senaryolar Kuramı	17
Saldırganlık Türleri	18
Reaktif ve Proaktif Saldırganlık	18
Erich Fromm'a Göre Saldırganlık Türleri	19
Buss'un Saldırganlık Tipolojisi	20
Fiziksel Saldırganlık ve Sözel Saldırganlık.....	20
Doğrudan ve Dolaylı Saldırganlık	21
Aktif ve Pasif Saldırganlık.....	21
Saldırganlık Risk Faktörleri	21
Bireysel Risk Faktörleri.....	23
Depresyon.....	23
Dürtüsellik.....	24
Probleme Olumsuz Yönelim.....	25
Aile Risk Faktörleri.....	25
Okul Risk Faktörleri.....	26
Ailenin Okula Katılımı	26
Okula Düşük Bağlılık.....	26
Akran Risk Faktörleri	26
Okullarda Saldırganlık.....	27

BÖLÜM III	31
YÖNTEM.....	31
Araştırma Modeli	31
Çalışma Grubu	31
Verilerin Toplanması	32
Veri Toplama Araçları.....	32
Dürtüsellik Ölçeği.....	32
İşlem Yolu	32
Analiz Aşaması	33
Bulgular.....	33
Depresyon Ölçeği.....	34
İşlem Yolu	34
Analiz Aşaması	35
Bulgular.....	35
Probleme Olumsuz Yönelim Ölçeği.....	36
İşlem Yolu	36
Analiz Aşaması	36
Bulgular.....	37
Aile İçi Sorunlar Ölçeği	37
İşlem Yolu	37
Analiz Aşaması	38
Bulgular.....	38
Okula Bağlılık Ölçeği Ölçeği	39
İşlem Yolu	39
Analiz Aşaması	40
Bulgular.....	40

Zorba Arkadaşlar Ölçeği.....	41
İşlem Yolu	41
Analiz Aşaması	41
Bulgular.....	42
Saldırganlık Ölçeği.....	42
İşlem Yolu	43
Analiz Aşaması	43
Bulgular.....	44
Kişisel Bilgi Formu.....	44
Ailenin Okula Katılımı	44
Verilen Analizi	45
BÖLÜM IV	46
BULGULAR	46
Dürtüsellik, Depresyon, Probleme Olumsuz Yönelim, Aile İçi Sorunlar, Ailenin Okula Katılımı, Okula Bağlılık, Zorba Arkadaşlara Sahip Olma Ve Saldırganlık Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	46
Bireysel Faktörler Olarak Dürtüsellğin, Depresyonun ve Probleme Olumsuz Yönelimin Saldırganlığın Anlamli Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	47
Aile İle İlgili Faktörler Olarak Aile İçi Sorunların Saldırganlığın Anlamli Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	48
Okul İle İlgili Faktörler Olarak Ailenin Okula Katılımının ve Okula Bağlılığın Saldırganlığın Anlamli Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	49
Zorba Arkadaşlara Sahip Olmanın Saldırganlığın Anlamli Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	50
BÖLÜM V.....	51
TARTIŞMA	51
"Bireysel risk faktörleri olarak dürtüsellik, depresyon, probleme olumsuz yönelim saldırganlığı anlamli düzeyde yordamakta mıdır?" amacına ilişkin bulguların tartışılması.....	51
"Aile risk faktörü olarak aile içi sorunlar saldırganlığı anlamli düzeyde	

yordamakta mıdır?" amacına ilişkin bulguların tartışılması	53
"Okul risk faktörü olarak ailenin okula katılımı ve okula bağlılık saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" amacına ilişkin bulguların tartışılması	54
"Akran risk faktörü olarak zorba arkadaşlara sahip olma saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" amacına ilişkin bulguların tartışılması	56
BÖLÜM VI	57
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	57
Sonuçlar.....	57
Öneriler	58
KAYNAKLAR.....	60

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okullardaki En Önemli Disiplin Problemleri.....	4
Tablo 2. Sosyal Öğrenme Yaklaşımına Göre Saldırganlığın Şematik Anlatımı.....	15
Tablo 3. Buss'a Göre Saldırganlık Türleri.....	20
Tablo 4. Çalışma Grubu.....	31
Tablo 5. Dürtüsellik Ölçeğinin Faktör Matriksi.....	34
Tablo 6. Depresyon Ölçeğinin Faktör Matriksi.....	35
Tablo 7. Probleme Olumsuz Yönelim Ölçeğinin Faktör Matriksi.....	37
Tablo 8. Aile İçi Sorunlar Ölçeğinin Faktör Matriksi.....	39
Tablo 9. Okula Bağlılık Ölçeğinin Faktör Matriksi.....	40
Tablo 10. Zorba Arkadaşlar Ölçeğinin Faktör Matriksi.....	42
Tablo 11. Saldırganlık Ölçeğinin Faktör Matriksi.....	44
Tablo13. Ailenin Okula Katılımı Ölçme Aracına İlişkin Madde-Test Korelasyonları	45
Tablo 14. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler.....	47
Tablo 15. Dürtüsellik, Depresyon Ve Probleme Olumsuz Yönelim Faktörlerinin Saldırganlığı Yordayıp Yordamadığına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 16. Aile İçi Sorunların Saldırganlığı Yordayıp Yordamadığına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 17. Ailenin Okula ilgisi ve Okula Bağlılık Faktörlerinin Saldırganlığı Yordayıp Yordamadığına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 18. Zorba Arkadaşlara Sahip Olmanın Saldırganlığı Yordayıp Yordamadığına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilişsel Çağrışımlar ve Saldırganlığın Şematik Anlatımı.....	16
Şekil 2. Saldırganlık Risk Faktörleri.....	23

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

APA	Amerikan Psikoloji Birliği
DSM	The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EKS	Evrimsel Açıdan Kararlı Strateji
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

İstanbul'da ortaokul öğrencisi ilkokul öğrencisini öldürdü.

Küçükçekmece Halkalı'da, 12 yaşındaki ilkokul öğrencisi A.E.S, aynı okulda eğitim gören 15 yaşındaki Y.Y. tarafından pompalı tüfekle vuruldu. S., tüfekten çıkan saçmaların boğazına isabet etmesi sonucu olay yerinde yaşamını yitirdi.

29.05.2015 - Hürriyet

Kadın öğretmen kız öğrenci tarafından darp edildi.

Aydın'da bir ortaöğretim okulunda bir kadın öğretmenin, bahçede sigara içtiği için uyardığı kız öğrenci tarafından darp edildiği öne sürüldü. Vakadan sonra okuldan ayrılan öğrenci, ailesiyle birlikte polise gitti. Öğrencinin Çocuk Şubesi'nde ifadesi alındıktan sonra serbest bırakıldığı öğrenildi.

20.03.2015 - Posta

11 yaşındaki çocuk arkadaşını öldürdü.

Adana'da misket oynarken çıkan kavgada 11 yaşındaki M.C.Ö. arkadaşı 13 yaşındaki U.M'yi kalbinden bıçaklayarak öldürdü.

07.01.2008 - Milliyet

Okulların temel amacı, çocukların ve gençlerin eğitimi sağlamak, iyi birer yetişkin olarak hayata hazırlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde, okullar her şeyden önce fiziksel, psikolojik ve diğer her türlü tehditten arınık güvenli bir yer olabilmelidir (Öğülmüş, 2006). Ancak okullar her zaman güvenli yerler olamayabilmekte, öğrenciler korkarak okula gidebilmekte, okulda akranları veya öğretmenleri tarafından istenmeyen durumlara maruz kalabilmektedir.

Bu istenmeyen durumlardan birisi -belki de en yaygın olanı- şiddet ve saldırganlık olaylarıdır. Pişkin (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre her üç öğrenciden biri zorbalığa maruz kalmaktadır. Dolayısıyla 21. yy'da okullarda yaşanan önemli problemlerden birinin şiddet olayları olduğu söylenebilir.

Türk Dil Kurumu Güncel sözlükte (2015) saldırganlık; saldırgan olma durumu, bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası şeklinde tanımlanmaktadır. İnsan saldırganlığı bir başka insana zarar vermeyi amaçlayan herhangi bir davranıştır. Bununla birlikte saldırgan davranışta bulunan birey, yaptığı davranışın karşısındaki kişiye zarar vereceğine inanmalı ve saldırıda bulunduğu kişi de bu saldırgan davranıştan kaçınma arzusunda olmalıdır (Baron ve Richardson, 1994; Berkowitz 1993; Bushman ve Anderson, 2001; Geen, 2001).

Buss (1961)'a göre saldırganlık başka bir organizmaya zarar verici uyaranlar yaratan tepki verme davranışdır. Buss ve Perry (1992) saldırganlığı 'sözel saldırganlık', 'fiziksel saldırganlık', 'öfke' ve 'düşmanlık' olarak 4 boyuttan oluşan bir yapı olduğunu öne sürmüşlerdir. Düşmanlık başkalarından hoşlanmama, olumsuz değerlendirme; öfke biyolojik kökenli, normal bir duygu; fiziksel saldırganlık motor davranışlarla ilişkili zarar verme davranışı; sözel saldırganlık öfkenin sözel şekilde dışa vurumu olarak ele alınmıştır.

Goldshtein ve Segal (1983) saldırganlığı türleri üzerinden açıklama yoluna gitmişlerdir. Buna göre küresel ölçekte düşünüldüğünde saldırganlık pek çok şekilde görülmekle birlikte, ergenlerin okulda ve çevrelerinde göstermiş oldukları okulda şiddet ve mala zarar verme olaylarını; eş veya çocuk istismarını da içeren aile içi şiddeti; saldırı, gasp, cinayet, adam kaçırmayı; tecavüz dahil tüm cinsel suçları; işyerinde psikolojik tacizi, mobbingi; politik terörü; dolaylı ve doğrudan tüm formları içeren bir olgudur.

Fraser (1995)'e göre saldırganlık yaralanma veya ölümle sonuçlanan eylemler şeklinde basit tanımının yanı sıra çocuk istismarı, çete kavgaları, nefret suçları, cinsel saldırı, eşler arası şiddet, intihar, terör ve savaş gibi geniş yelpazedeki eylemleri de içeren bir olgudur.

Erten ve Ardali (1996)'ya göre saldırganlık hakim olmak, yenmek, yönetmek amacı ile güçlü, şiddetli, etkili bir hareket, eylem, işlem; bir işi bozma, engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, hırpalayıcı veya tahrip edici (yıkıcı, yok edici) amaç taşıyan bir davranıştır. Şiddet ve terör gibi eylemler saldırganlığın çeşit ve dereceleridir.

Masaroğlu ve Koçakgöl (2001)'e göre saldırganlık bir başkasına fiziksel veya psikolojik yönden zarar verecek her tür davranıştır. Hayvanlarda saldırganlık büyük ölçüde genetik faktörlerden kaynaklanırken; insanlarda genetik ve çevresel faktörler birlikte etkili olmaktadır.

Cüceloğlu (2002)'na göre saldırganlık engellenme duygusuna karşılık gösterilen tipik bir davranıştır. Saldırgan davranışların bazıları engellenme duygusunu ortaya çıkaran durumun ortadan kalkmasına yardımcı olurken bazıları ise durumu daha da kötüleştirir.

Gerrig ve Zimbardo (2002)'ya göre saldırganlığın daha iyi anlaşılması için saldırganlığın farklı formlarına özgü tanımlamalar yapılması gerekmektedir. Buna göre saldırganlık dürtüsel ve araçsal saldırganlık olarak ikiye ayrılabilir. Dürtüsel saldırganlık durumlara verilen tepkilerden oluşur ve duygularla yönetilir. İnsanlar öfkeyle saldırgan davranışlarda bulunurlar. Araçsal saldırganlık ise amaçlara yönelik olarak gelişir ve bilişsel temellidir. Bireyler amaçlarına ulaşmada saldırganlığı bir araç olarak kullanır.

Kazara, istemeden zarar verme davranışı saldırgan bir davranış değildir, çünkü zarar verme amacı taşımamaktadır. Benzer şekilde seksüel mazoşizmde görülen karşı tarafa acı hissettirme davranışı da saldırgan bir davranış değildir, çünkü acıya maruz kalan birey acıdan kaçınmaya çalışmamaktadır, acıyı daha büyük bir hedef için aracı olarak kullanmaktadır (Baumeister, 1989).

Okullarda saldırganlık ise kavram olarak, okullarda şiddeti ve suç davranışlarını içeren, öğrencilerin gelişimini ve öğrenimini engelleyen ayrıca okul iklimine zarar veren davranışlar şeklinde tanımlanabilir (Furlong ve Morrison, 2000). Bu tanımdan hareketle öğrencilerin okuldaki şiddet olaylarının hem nesnesi hem de öznesi konumunda olduğu söylenebilir. Okuldaki şiddetin kaynağı öğretmen, okul yöneticisi veya öğrenci olabileceği gibi aynı zamanda her bir öge şiddetin mağduru da olabilmektedir. Bu çalışmada öğrenci kaynaklı şiddet olayları ele alınmaktadır.

Saldırganlığın kuramcılara ve düşünürlere göre farklı farklı tanımlamaları olmakla birlikte öğrenciler saldırganlığı nasıl algılamakta ve nasıl tanımlamaktadır? Deveci, Karadağ ve Yılmaz (2008)'in 110 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmaya göre öğrenciler

şiddeti; kavga etmek, dövmek, kötü davranmak, küfür etmek, bağırarak, incitmek gibi değişik biçimlerde algılamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrenciler çevrelerinde en çok karşılaştıkları şiddet biçimlerini ise dövme, kavga, kapkaç, gasp, hırsızlık gibi olaylar olarak ifade etmişlerdir.

Okulda saldırgan davranışlar gösteren çocuklar hem arkadaşlarına, hem öğretmenlerine, hem okul iklimine hem de kendilerine zarar verir. Ögel, Tarı ve Eke'ye (2005) göre şiddet davranışı gösteren çocuklarda eğitim yaşantılarının ilk yıllarından itibaren ailenin beklentisi düşer. Öğretmenler tarafından “zor çocuklar” olarak algılanırlar ve gelişimleri yeterince desteklenmez. Bunun sonucunda bu çocukların okul başarısı düşer ve bu başarısızlık okula karşı ilgi kaybına yol açar. Erken ergenlik döneminde bu durumu devamsızlık ve okuldan kaçma davranışı takip eder. Tüm bunlar sonucunda ergenlik döneminde hedefleri kalmamış veya hedefleri olmayan, toplumsal değerlere yabancılaşmış bireyler yetişebilir.

Okullarda yaşanan problemler yıllara göre değişiklik göstermekte, toplumun mikrokozmosu olan okullar toplumun ve çağın sorunlarından izler taşımaktadır. Saldırganlığın bireysel boyutu olduğu gibi bir de toplumsal boyutu vardır. Bireysel olarak yaşandığı veya yaşatıldığı gibi toplumsal olarak da var olabilir. Bazı toplumlar diğerlerine göre daha fazla saldırgan öge barındırabilir. Montagu (1978)'a göre birçok insan topluluğunu saldırgan olarak karakterize etmek mümkün değildir. Saldırganlığın düşük olduğu hatta olmadığı (Tasady of Minda Nao – Hindistan'da yaşayan bir kabile) topluluklar vardır. Ancak bunun yanında saldırgan olarak değerlendirilebilecek insan toplulukları da bulunmaktadır. Baskı, eziyet, korkutma, sindirme, öldürme, cezalandırma, başkaldırı gibi saldırgan ögeler her toplumda farklı derecelerde fakat sürekli olarak görülmektedir (Kocacık, 2001).

Tablo 1

Okullardaki En Önemli Disiplin Problemleri

1940	1994
Söz almadan konuşma	Okula silah getirme
Sakız Çiğneme	Çeteler
Gürültü Yapma	Alkol ve uyuşturucu madde kullanımı
Koridorlarda Koşma	Okuldan kaçma
Sıraya Girmeme veya Sırayı Bozma	Tahripçilik (Vandalizm)
Uygun olmayan giysilerle okula gelme	Saldırı
Kullanılmış kağıtları atık kağıt toplama	Ergen hamileliği
kutusu yerine çöp kutusuna atma	

(Öğülmüş, 2006)

Tablo 1 incelendiğinde yıllar geçtikçe saldırganlığın daha ciddi formlarının okullarda yaşandığı görülmektedir. 1940'lı yıllarda söz almadan konuşma ya da koridorlarda koşma gibi bugünlerde birçok öğretmen tarafından problem olarak algılanmayacak durumlar en önemli disiplin problemi durumundayken, 1994'lü yıllara gelindiğinde okula silah getirme, tahripçilik gibi çok daha ciddi disiplin problemleri yaşanmaktadır.

Okullarda saldırganlık ve şiddet bu derece önemli bir konu olduğundan, birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalarda bazı özelliklerin öğrencilerin okulda saldırgan davranışlarda bulunmasında risk faktörü olduğu bulunmuştur. Risk faktörü kavramı ile tanımlanmak istenen öğrencinin risk faktörüne ilişkin özelliğe sahip olması durumunda saldırgan davranışlarda bulunma olasılığının artmasıdır. Örneğin, dürtüsellik alanyazında saldırganlık için risk faktörü olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin dürtüsellik düzeyi arttıkça, saldırgan davranışlarda bulunma olasılığının arttığı da söylenebilir.

Okullarda saldırganlık için risk faktörleri çeşitli başlıklar altında toplanabilmektedir. Bu çalışmada en yaygın kullanılan şekliyle (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Hawkins vd., 2000; Resnick, Ireland, & Borowsky, 2004; Eisenbraun, 2007); bireysel, aile, okul ve akran risk faktörleri olarak ele alınmıştır.

Bireysel risk faktörü olarak, geçmişte şiddete maruz kalmış olma, dikkat eksikliği, dürtüsellik, öğrenme güçlükleri, sigara, alkol veya diğer maddelere karşı ilgili olma, düşük zeka düzeyi, zayıf davranış kontrolü, sosyalleşmede yaşanan problemler ve düşük sosyal beceri, yüksek duygusal şiddete maruz kalma, duygusal nedenlerle daha önce yardım almış olma, anti-sosyal inançlar ve alışkanlıklar, probleme olumsuz yöneli, depresyon gibi özellikler ele alınmaktadır (DHHS 2001; Lipsey & Derzon 1998; Resnick vd., 2004). Bu çalışmada bireysel risk faktörü olarak dürtüsellik, depresyon ve probleme olumsuz yönelim ele alınmıştır.

Aile risk faktörü olarak, otoriter aile tutumları, sert, gevşek veya tutarsız disiplin uygulamaları, ailenin çocuğa yeterince ilgi göstermemesi, aileye veya bakıcılara düşük duygusal bağlanma, ailede istismar veya suç öyküsü, düşük aile işlevi, çocuğa yol göstermede ve yardımcı olmada yetersizlik, ailede şiddet örüntüsü veya anlaşmazlıkların olması konuları ele alınmaktadır (Lipsey & Derzon 1998; DHHS 2001; Resnick vd., 2004). Bu çalışmada aile risk faktörü olarak aile sorunları ele alınmıştır.

Okul risk faktörü olarak düşük akademik başarı, okula düşük bağlılık ve okul başarısını önemsememe (Lipsey & Derzon 1998; DHHS 2001, Resnick vd., 2004), devamsızlık,

ailenin okula düşük katılımı (Eisenbraun, 2007; Spriggs vd., 2007), okula zayıf aidiyet duygusu (Dahlberg, 1998; Bosworth, Espelage, & Simon, 1999) gibi konular ele alınmaktadır. Bu çalışmada ailenin okula düşük katılımı ve okula düşük bağlılık risk faktörü olarak ele alınmıştır.

Akran risk faktörü olarak suça yönelik arkadaşlar edinme veya ilgi duyma, çetelere katılma, akran kabulünün olmaması/akranları tarafından reddedilme (Lipsey & Derzon 1998; DHHS 2001; Resnick vd., 2004), zorba arkadaşlara sahip olma (Lipsey & Derzon, 1998; Herrenkohl vd., 2000; Dake, Price & Telljohann, 2003) gibi konular ele alınmaktadır. Bu çalışmada akran risk faktörü olarak zorba arkadaşlara sahip olma ele alınmıştır.

Bu çalışma ortaokul 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Saldırganlığın bireylerde en fazla görüldüğü dönem özellikle ergenlik dönemidir (Elliot, 1994). Durum böyle olunca ergenlerde görülen saldırganlığın nedenlerine, saldırganlığı oluşturan faktörlere ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. McDonnell (1992) yaptığı çalışmada çocuklarda saldırgan davranışlarının nedeni olarak 11 faktör belirlemiştir. Bu faktörler aşağıda yer almaktadır;

1. Saldırgan davranıştan başka bir çözüm yolu bilmemek,
2. Kafa karışıklığı,
3. Sağlık problemleri,
4. Hareketsizlik,
5. İstek ve beklentiler,
6. Günlük yaşamdaki değişiklikler ve uyumsuzluklar,
7. Çevresel etkiler;
 - a. Kişisel alanın yetersiz oluşu,
 - b. Fazla ısı,
 - c. Fazla gürültü
 - d. Dekor, ışıklandırma, oturma alanları.
8. İlişki sorunları,
9. Erken çocukluk travmaları,
10. Provoke edilmiş veya saldırganlığa maruz kalmış olmak,
11. Zorbalığa maruz kalmak.

Araştırmacılar saldırganlığın nedenlerini böyle sıralarken öğrenciler ise okulda şiddet olayları için temel neden olarak öğrenciler arasındaki tartışmayı görmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ise şiddet nedenleri; öğrencinin kişiliği, medyanın rolü, okul yönetimi, aile, demokratik eğitimin olmaması, okul dışı aktivitelerin yetersiz olması, çevre, hoşgörü ve

sevgi yoksunluğu şeklinde sıralanmaktadır (Altun ve Baker, 2010).

Saldırganlık, Zorbalık ve Şiddet

Zorbalık ve saldırganlık zaman zaman birbirinin yerine kullanılmakla birlikte, zorbalık ve saldırganlık kavramsal açıdan farklıdır. Zorbalık karşıdakini kasıtlı ve bilinçli olarak incitmeyi amaçlayan, daha güçlü birey veya bireylerin daha güçsüz bireye kasıtlı, tekrarlayıcı ve sürekli olarak yaptığı saldırgan davranışlardır (Olweus, 1994). Pişkin (2002)'e göre zorbalık bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Okul zorbalığı, tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoş gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel; dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme gibi davranışsal olarak ortaya çıkabilir. Rigby (2003)'ye göre bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için üç özelliğe sahip olması gerekmektedir:

- (1) davranışın bilinçli ve kasıtlı olarak zarar verme amaçlı olması,
- (2) davranışta bulunan -zorba- ve davranışa maruz kalan -kurban- bireyler arasında psikolojik veya fiziksel olarak güç dengesizliğinin bulunması,
- (3) davranışın zorba tarafından farklı zamanlarda tekrar edilmesi, kurbanın farklı zamanlarda davranışa tekrarlayan bir şekilde maruz kalması.

Tanımlar karşılaştırıldığında bilinçlilik, kasıtlılık ve zarar verme amacı noktasında zorbalık ve saldırganlığın ortak olduğu görülmektedir. Bunun yanında zorbalık ek olarak güç dengesizliğini ve davranışın sürekliliğini öngörmektedir. Dolayısıyla saldırganlık ve zorbalık arasında bir farklılaşma olmakta, zorbalık kavramsal olarak saldırganlığın altında bir başlık olarak yer almaktadır. Her zorbaca davranış bir saldırganlık örneğidir fakat her saldırgan davranış zorbalık olarak değerlendirilemez. Bu çalışmada da bu nedenlerden dolayı kavram olarak zorbalık değil saldırganlık seçilmiştir.

Saldırganlık ve şiddet ilişkisine bakıldığında ise tüm şiddet davranışları, saldırganlıktır. Fakat her saldırgan davranış şiddeti doğurmamaktadır. Michaud (1991)'a göre geniş anlamıyla şiddet, karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan birinin veya birkaçının, doğrudan veya dolaylı olarak diğer insan veya insanların törel bütünlüğüne, mallarına, simgesel ve

sembolik kültürel değerlerine, derecesi ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranmasıdır. Etimolojik olarak bakıldığında şiddet sözcüğü dilimize Arapçadan geçen bir sözcüktür. Kamus-ı Türki'de şiddet sözcüğü sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanmak şeklinde yer almaktadır (Şemseddin, 2010). 'Şedid' ise sert, katı ve şiddetli demektir. 'Şeddat' sertliği ve kızgınlığı ile tanınan ünlü eski Yemen hükümdarının adıdır. Püsküllüoğlu'nun (1994) Türkçe sözlüğünde ise şiddet günümüzde kullanılan anlamına daha yakın bir şekilde; karşıt tutumda, görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma, sert davranma, sertlik şeklinde tanımlanmaktadır. Fransızca'da violence sözcüğü, bir kişiye güç veya baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak ya da yaptırmak, şiddet uygulama eylemi, zorlama, saldırı, kaba kuvvet, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma ya da yaralama eylemleri olarak tanımlanmaktadır (Ünsal, 1996). Dünya Sağlık Örgütü'ne göre şiddet bireyin kendisine, başkasına veya bir gruba yönelik olarak kasıtlı olarak güç kullanması veya güç kullanarak tehdit etmesi, genellikle de yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişimde aksama veya yoksunluk ile sonuçlanan eylemlerdir.

Problem Durumu

Çocuk ve ergen saldırganlığı için risk faktörü oluşturan etmenler alanyazında; bireysel, aile, akran, okul alt başlıklarında ele alınmaktadır. Salırganlık risk faktörü ile kastedilen bireyin sahip olması ve/veya sahip oluş düzeyinin artması durumunda, saldırgan davranışta bulunma olasılığını arttıran özelliklerdir. Risk faktörleri birçok özelliğı içerdiği için, yapılan araştırmalar genellikle dar kapsamlı olmaktadır. Risk olarak değerlendirilen kavramlar sınırlı şekillerde ele alınarak açıklamalar yapılmıştır.

Risk temelli yaklaşımlar 90'lı yıllarda ve 2000li yılların başında popüler olmaya başlamış, etkililiğı gözlemlenince bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olmuştur. Türkiye popülasyonunda da risk temelli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Risk faktörlerinin neler olduğu ve saldırganlığa yol açma düzeyleri belirlenmeli, böylelikle saldırganlığı önlemede müdahale edilebilecek noktalar ortaya çıkarılmalıdır.

Çalışmanın Önemi

Dünyada artan şiddet olayları saldırganlığı oluşturan etmenlerin araştırılmasını ve bu etmenlere yönelik önleyici müdahalelerin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Okullarda şiddet ve saldırganlığın önlenmesi, azaltılması için daha kolay müdahale edilebilir bir grup olan

öğrenciler üzerinde bilimsel çalışmalar yapılmalıdır. 21. yy'da saldırganlığın önlenmesine yönelik olarak oluşturulan yaklaşımlardan birisi de risk temelli yaklaşımdır.

Saldırganlığa risk oluşturan etmenlerin belirlenmesi ve bu etmenlere yönelik olarak önlemlerin alınması saldırganlık olaylarının azaltılmasında hayati öneme sahiptir. Müdahalelerin yapılabilmesi için ilk olarak nitelikli şekilde risk faktörleri ortaya konulmalıdır. Öğrencilerde saldırgan davranışlara neden olan risk faktörlerinin belirlenmesi, risklerin azaltılarak önleyici faaliyetlerin yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Bu çalışma ile risk faktörlerinin belirlenmesine çalışılacaktır. Ayrıca çalışma, bireysel özellikler, aile, akran ve okul temelinde saldırganlığın oluşumuna yönelik olarak betimsel bilgiler sunması açısından önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde görülen saldırgan davranışlar ile ilgili risk faktörü oluşturan durumların, saldırganlığı açıklama oranlarını ortaya koymaktır. Ayrıca belirlenen risk faktörlerini bir araya getirerek, bir model kapsamında ortaokul öğrencilerinde görülen saldırgan davranışları açıklamaktır.

Bu amaçla yapılacak araştırmada aşağıda yer alan problem cümlelerine yanıt aranmaktadır:

Bireysel risk faktörler olarak dürtüsellik, depresyon ve probleme olumsuz yönelim saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Aile ile ilgili risk faktörü olarak aile içi sorunlar saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Okul ile ilgili risk faktörü olarak ailenin okula katılımı ve okula bağlılık saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Akran risk faktörü olarak zorba arkadaşlara sahip olma saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında, Türkiye'nin çeşitli illerinde öğrenim gören toplam 433 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Öğrencilerin ölçme araçlarını yanıtladıkları sırada öfkeli olmadıkları varsayılmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklere göre ‘normal’, rutinde bir hafta geçirdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Saldırganlık; Kasten, bilinçli olarak bireyin bir başka bireye psikolojik, kültürel vb. alanlarda zarar verme davranışı.

Saldırganlık İçin Risk Faktörü; Bireyin sahip olması durumunda ve/veya bireyde düzeyi arttığında saldırgan davranışta bulunma olasılığını arttıran özellik.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Saldırganlığı Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlar

Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşımın öncüsü ve kurucusu Sigmund Freud'tur. Bu kurama göre insan birçok içgüdünün etkisinde olarak davranışlarda bulunur. Psikanalitik yaklaşımı açıklarken ilk olarak Freud'un içgüdüyü nasıl tanımladığına bakmak gerekir. Freud (2013)'a göre içgüdü, zihinsel ile bedensel arasında sınırda bir kavram, organizmadan kaynaklanan ve akla ulaşan uyarının ruhsal temsilcisidir. Scheber olgusunu incelediği çalışmasında (2006) içgüdüyü bedensel ile zihinsel arasında sınırda bir kavram, organik güçlerin ruhsal temsilcisi şeklinde tanımlamıştır. Cinsellik Üzerine (1993) kitabının üçüncü basımına eklenmiş bir parçada ise içgüdüyü beden içi sürekli olarak akan bir uyarın kaynağının ruhsal temsilcisi, dolayısıyla içgüdü kavramı zihinsel ve fiziksel arasında sınırda uzanan bir kavramdır şeklinde tanımlamıştır. Freud'a göre içgüdülerin kaynağı biyolojiktir, fakat bu biyolojik içgüdüler zihinde kendi imgelemlerini yaratmakta, dolayısıyla bilişsel süreçleri etkileyen, işleyen bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Freud'un saldırganlığa bakış açısını daha iyi anlamak için, içgüdü teorisindeki aşamaları incelemek yerinde olacaktır. Freud ilk olarak insan davranışlarını cinsellik içgüdüleri ve kendini koruma içgüdüleri ile açıklamaktadır. Bu ilk yaklaşımında saldırganlık pek belirgin değildir. Ancak Freud yine de bu yaklaşımında saldırganlığı bir spektrum şeklinde varsaymış ve her iki içgüdü teorisini de belli içgüdüsel eğilimler kapsamında birbirine bağlamıştır. Yine bu ilk yaklaşımda saldırganlık zaman zaman cinsel içgüdülere bağlı olarak sadizm kapsamında değerlendirilmiştir (Erten ve Adalı, 1996). Geçtan (2012)'a göre Freud ölüm içgüdülerini dolayısıyla saldırganlığı, yaşam içgüdülerine özellikle de cinselliğe göre daha kapalı işlemiştir.

Freud (2006) Ego'yu nesne olarak kabul ettiğinde, bu ilk yaklaşımda tutarsızlık ortaya çıkmıştır. Libido eğer egoya yöneliyorsa, libido ve kendini koruma içgüdüleri birbirinden nasıl ayrılabilir? Jones (2004)'a göre bu çıkmazın farkına varan Freud 1920 yılında içgüdü teorisinde değişime gitmiştir.

Freud, Haz İlkesinin Ötesinde (2001) kitabında ölüm içgüdüsünü ortaya atmıştır. Bu yeni teoriye göre, yaşam içgüdüleri (cinselliği kaplayan) ve ölüm içgüdüleri (thanatos-saldırganlığı kapsayan) olmak üzere iki temel içgüdü vardır. Ölüm içgüdüsü ebeveyn ile özdeşleşme yaşandığında bireyin kendisinden dış dünyaya yönelir. Ölüm içgüdüsünün kaynağı bireyin biyolojik yapısında gizlidir. İlk inorganik (yaşam öncesi) yapı, organik yapıyı oluşturduğundan bu yana tüm doğa kendini nötralize etmeyi amaçlamaktadır. Ölüm içgüdüsünün kaynağı da nötralizasyon kapsamında inorganik yapıya geri dönmektir. Organizmadaki biyolojik kökenli inorganik yapıya dönme arzusu saldırganlığı yaratmaktadır.

Evrimsel Bakış Açısı

Birçok teori saldırganlığı açıklarken medyanın etkisinden, aileden, toplumda şiddetin kabulünden vs bahsederek çevrenin önemine dikkat çekmiş ve saldırganlığın öğrenilmiş bir davranış olduğu üzerinde durmuştur. Saldırgan davranış kalıplarını çevrede gözlemlemek şüphesiz bu tür davranışlarda artışa neden olacaktır. Fakat öğrenme modelleri saldırganlığın neredeyse insanlık tarihi ile eşdeğer bir geçmişe sahip oluşunu, paleontolojik bulguları, medyadan, silahların icadından çok daha önceleri de saldırgan davranışların olduğunu, hemen hemen her kültürde görülmesini açıklamakta güçlük yaşar (Morris, 2008).

Evrimsel bakış açısı, öğrenme modellerinden farklı olarak saldırganlığın açıklamasında etkileşimsel bir model sunmaktadır. Bu bakış açısına göre insan davranışları için iki temel nokta vardır ve en kompleks insan davranışından göz açıp kapamak kadar en basit davranışlara kadar her davranış bu iki temelde açıklanabilir (Buss ve Shackelford, 1997); bütün insan davranışları o davranışı üreten mekanizmanın ve bu mekanizmayı harekete geçiren uyarıcıların sonucudur ve bu davranış mekanizması doğal seçilim tarafından belirlenmiştir.

Evrimsel bakış açısı saldırganlık ile ilgili aşağıda yer alan problemlere yanıtlar sunmaktadır:

Hangi uyum sorunları saldırganlık ile çözülmektedir?

İnsan evrimi düşünüldüğünde, bu problemlerle karşı karşıya gelme durumu kadın ve erkeklerde farklılaşmakta mıdır?

Saldırganlık ile ilgili psikolojik mekanizmaların özellikleri nelerdir ve bunlar saldırganlığın uyum sağlama fonksiyonu ile açıklanabilir mi?

Saldırgan davranışlarda görülen bireysel ve kültürel farklılıklar, bireyin veya grupların karşı karşıya kaldıkları uyum sorunlarına geliştirmiş oldukları saldırgan davranışlar ile açıklanabilir mi?

Dawkins (2001)'e göre bireyler genleri için en iyi olan neyse onu yapmaya programlı bencil makineler gibidir. Farklı organizma türleri genelde birbirlerinin yaşam sınırlarını pek ihlal etmezler; kendileri bir avcı veya av olabilirler, asalakça veya konakça yaşayabilirler ya da sınırlı bir kaynak için savaşıyor olabilirler... Ancak söz konusu aynı türden organizmalar olduğunda yaşam sınırlarını farklı türden organizmalara göre daha doğrudan ihlal etmeye meyillidirler. Çünkü aynı kaynakları tüketirler dolayısıyla doğrudan birbirlerinin rakibidirler. Eş seçimi konusunda türün tüm karşı cinsleri potansiyel eş adayıdır ve bu mücadele gerektirebilir. Tür içinde saldırganlığı anlamak amacıyla evrimsel açıdan kararlı strateji kavramının önemli olduğunu savunur. Evrimsel açıdan kararlı strateji (EKS) bir topluluğun üyeleri tarafından benimsendiği takdirde, diğer bütün alternatif stratejilerin daha iyi olamayacağı stratejidir. EKS'ye bir kez ulaşıldığında bu strateji kalıcı olur. EKS'ye uymayan davranışlar doğal seçim tarafından cezalandırılır. Bu stratejiler 'yerleşiksen saldır, işgali isen kaç', 'hasmına saldır, kaçarsa kovala, misilleme yaparsa kaç' şeklinde olabilirler. Dawkins'e göre saldırganlık da bu stratejiler etrafında şekillenir.

Engellenme Saldırganlık Kuramı

Engellenme saldırganlık kuramı ilk olarak Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears (1939) tarafından ortaya konmuş, Berkowitz (1989) tarafından yeniden formüle edilmiştir. Dollard vd. (1939) tarafından geliştirilen ilk modelde engellenme saldırganlığın tek nedeni olarak ele alınmıştır. Buna göre saldırganlık her zaman bir engellenmenin sonucudur ve engellenme her zaman saldırganlığa yol açar.

Berkowitz (1989) ise saldırganlık için engellenmenin önemli olduğunu belirtmekle birlikte, saldırganlığın sadece engellenmeye karşı verilen bir tepki olduğu görüşünü reddetmiş,

saldırganlığın yaralama veya zarar verme dışında bir amaca ulaşmada araç olarak kullanılabileceğini de belirtmiştir. Bu düzenleme ilk modelde görülen saldırganlığın türlerini açıklamadaki yetersizliği ortadan kaldırmaya yöneliktir.

Berkowitz *engellenme* için de yeni bir tanımlama yapmıştır. Berkowitz (1978, 1983)'e göre engellenme, bireyin hoşuna gitmeyen, sevmediği uyaranlara maruz kalma durumudur ve engellenme doğrudan saldırganlığa yol açmaz, saldırganca davranma olasılığını artırır. Birçok araştırma öğrencilerin akranlarına yönelik saldırgan davranışlarda bulunmasının temel yordayıcısı olarak provoke edilmiş olmalarını göstermektedir (Berkowitz, 1977). Saldırganlık ihtimali eğer kışkırtma kazara değil, kasıtlı yapılıyorsa artar. Saldırganlık beklenmeyenden ziyade öngörülebilirdir (Dyck ve Rule, 1978), planlı olmaktan ziyade spontan (Costanzo, Grumet ve Brehm, 1974) olarak gerçekleşir. Berkowitz böylece saldırganlığa açıklamaya yönelik kuramlar ile engellenme-saldırganlık modeli arasına mesafe koymayı amaçlamaktadır. Bandura (1973) gibi bazı kuramcılar, engellenme-saldırganlık kuramını mekanikliği nedeniyle içgüdüsel yaklaşımlar içerisinde değerlendirmiştir.

Berkowitz 1993 yılında yaptığı çalışmasında saldırganlığın içgüdüsel olmadığını savunmuş, bunun nedenlerini de aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

Araştırmacılar beyinde veya vücudun herhangi bir bölümünde, içgüdü yaklaşımlarında sözü edilen saldırganlığa yol açan biyolojik kökenli ‘enerji’yi bulamamışlardır. Araştırmalar saldırganlığın büyük çoğunlukla dıştan gelen uyaranlara bir tepki olarak olduğunu, nadiren planlı bir şekilde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Saldırganlığın tek bir formundan ziyade, birçok çeşidi bulunmaktadır.

Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının, saldırganlığı açıklamak üzere uyarlanmasıdır. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, bireyler doğrudan veya dolaylı yaşantılar neticesinde, diğer karmaşık davranışları öğrendikleri şekilde saldırganlığı da öğrenmişlerdir (Bandura, 1973; Mischel, 1973; Mischel ve Soda, 1995).

Bu yaklaşımda saldırganlığın nasıl geliştiği, hangi durumların insanları saldırganlık için motive ettiğini ve saldırganlığın kalıcılığının nasıl sağlandığı araştırılmıştır. İnsanların saldırganlığa ilişkin bir içgüdü ya da eğilimle doğmuş olduğunu reddeden sosyal öğrenme

yaklaşımı (Bandura, Ross ve Ross, 1963), insanlarda saldırganlığın öğrenilmiş bir davranış olduğu üzerinde durmuştur.

Saldırganlığın öğrenilmesinde üç temel nokta önemlidir. Bunlardan ilki ailedir. Aile içerisinde saldırganlık pekiştirildiğinde veya problem durumlarında saldırgan davranışlar çözüm olarak kullanıldığında çocuğun saldırgan davranışlarda bulunma olasılığı artar (Bandura, Walters, 1959). Ayrıca Bandura'ya göre saldırgan davrandıkları için ebeveynleri tarafından sık sık cezalandırılan çocuklar, normalden daha saldırgan olmaktadır. Bunun nedeni sık sık cezalandırmanın öfkeye yol açması veya saldırgan çocukların ebeveynlerini kendilerine model almalarıdır (Freedman, Sears ve Carlsmith 2003). İkinci olarak bireylerin sürekli iletişim halinde bulundukları yakın çevreleri; üyesi oldukları alt kültür saldırganlıkta belirleyicidir. Saldırgan modellerin bolca bulunduğu kavga etmenin pekiştirildiği ve bir değer olarak görüldüğü topluluklarda bireyler saldırganlığı öğrenirler (Wolfgang & Ferracuti, 1967). Üçüncü olarak medyada sıkça yer alan modeller saldırganlığın öğrenilmesinde önemli bir kaynaktır. Medya, çocuğa gelişimi boyunca çok sayıda model sunar. Fakat bu durum sadece çocuklar ile de sınırlı değildir. Hem yetişkinler hem de çocuklar saldırgan profillere sahip modellere maruz kalırlar. Bu maruz kalış bireylerin davranışlarında saldırganlığa ilişkin dört önemli etki yaratır (Bandura, 1973): Saldırgan davranışların öğrenilmesini sağlar; Saldırganlığın kısıtlanmasını ortadan kaldırır; İnsanların saldırganlığa ilişkin hassasiyetini azaltır ve onları saldırganlığa alıştıırır; İnsanların davranışlarında temel aldıkları gerçeklik algısını şekillendirir.

Tablo 2

Sosyal Öğrenme Yaklaşımına Göre Saldırganlığın Şematik Anlatımı (Bandura, 1973)

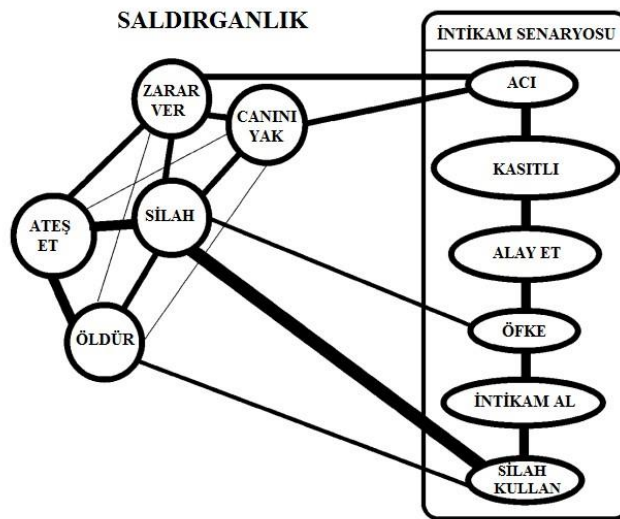
Saldırganlığın Kaynakları	Saldırganlığı Ortaya Çıkaran Uyarılar	Saldırganlığın Bağlamı
Gözleyerek Öğrenme	Model Almanın Etkileri	Dışsal Pekiştireçler
Saldırganlığın Pekiştirilmesi	Kolaylaştırıcı, Harekete Geçirici, Uyarıcıları Güçlendirme	Somut Pekiştireçler Sosyal Statü Kazanımı Yaralanmanın Tarifi İstenmeyen Davranışı Azaltma
Yapısal Belirleyiciler	Caydırıcı Davranış Fiziksel Saldırı Tehdit Etme, Azarlama Engelleme Olumsuz Pekiştireç	Cezalandırma Engelleyici Bilgilendirici
	Eğitimsel Kontrol	Dolaylı Pekiştirme İçsel-Motivasyon Kendi kendine ceza verme Ahlaki Değerlendirme Geçici Çözüm Sorumluluktan Kurtulma Kurbanı İnsani Özelliklerden Ayırma Kurbanı Utandırma
	Sembolik Kontrol	

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerde saldırgan davranışlarına şöyle uyarlanabilir. Çocuklar henüz okula başlamadan aile içinde şiddete maruz veya tanık olabilmekte, medya aracılığı ile saldırgan modelleri gözlemleyebilmektedir. Yoğun bir şekilde saldırgan davranışlara maruz kalan çocuklar okula başladıklarında şiddet davranışı gösterebilmektedir. Okullarda saldırgan davranışlar sergileyen, zorba öğrenciler olabilmekte dolayısıyla okullarda saldırganlığın mağduru veya tanığı olunabilmektedir. Saldırganlığın pekiştirildiği, saldırganlığın amaca ulaşmada “işe yaradığını” gören öğrencilerde, saldırgan davranışlarda bulunma olasılığı artmaktadır.

Bilişsel Neo-Çağrışım Kuramı

Berkowitz (1989, 1990, 1993) tarafından ortaya konulan bu kurama göre, engellenmeler, kışkırtmalar, rahatsız eden yüksek sesler, sıcaklıklar, kokular bireyi olumsuz etkiler. Hoş olmayan deneyimler sonucu oluşan bu olumsuz etkiler, çeşitli düşünceleri, deneyimleri, motor davranışları, psikolojik durumları anımsatarak bireyde hem kavga hem de kaçma eğilimi yaratır. Kavga davranışı ile ilgili çağrışımlar bireyde öfkenin, kaçma davranışı ile ilgili çağrışımlar bireyde korkunun artmasına neden olur.

Bilişsel neo-çağrışım kuramına göre saldırgan düşünceler, duygular ve davranışsal eğilimler hafızada birbirleriyle bağlantılıdır (Collins ve Loftus, 1975). Aşağıda bu konunun daha iyi anlaşılması için Anderson, Anderson, Dill ve Deuser (1998) tarafından oluşturulmuş silah ve saldırgan davranış arasında çağrışımlar ağını gösteren örnek bir şema yer almaktadır.



Şekil 1. Bilişsel Çağrışımlar ve Saldırganlığın Şematik Anlatımı (Anderson vd., 1989)

Şekil 1 incelendiğinde; zarar ver, canını yak gibi benzer anlama gelen konular; ateş et, öldür gibi sıklıkla gerçekleştirilen eylemler birbirlerine bağlantılı şekilde yer almaktadır. Kavramlar birbirine yaklaştıkça ve kavramları birleştiren çizgiler kalınlaştıkça, bu kavramlar arasındaki bağlantıların güçlü olduğu anlamına gelmektedir. Bu şemada yer alan kavramlardan herhangi biri aktive olduğunda, aktivasyon bu kavram ile bağlantılı diğer kavramlara yayılır, diğer kavramların aktivasyonunu artırır.

Bilişsel neo-çağırışım kuramı ayrıca değerlendirme, yükleme gibi üst düzey bilişsel süreçleri içerir. İnsanlar eğer bir davranışı yapmaya motive olmuşsa, nasıl hissettiklerini, böyle hissetmelerine neyin yol açtığını, duygularına dayalı hareket etmenin olası sonuçlarının neler olabileceğini düşünebilmelidir. Böyle ayrıntılandırılmış, derinlemesine düşünceler bireyin hem korku hem de öfke duygularını daha iyi ayırmasına yardımcı olur. Ayrıca, bu duygular ile bağlantılı davranışlarını arttırabilir veya bastırabilir (Anderson ve Bushman, 2002).

Bilişsel neo-çağırışım kuramı sadece daha önceki engellenme-saldırganlık kuramını kapsamaz, (Dollard vd. 1939), ek olarak itici, istenmeyen durumların neden saldırganlığı arttırdığına ilişkin bir açıklama sunar (Berkowitz, 1989). Bu kuram özellikle düşmanca saldırganlığı açıklamada işlevseldir (Anderson ve Bushman, 2002).

Bilişsel Senaryolar Kuramı

Huesmann (1986,1998) tarafından ortaya konulan bu yaklaşıma göre, çocuklar medyada, çevrelerinde gördükleri şiddeti gözlemler ve saldırgan senaryoları öğrenirler. Senaryolar durumları tanımlar ve olası davranışlar için rehber olurlar: bireyler sunulan durumlara ilişkin bir senaryo ve o senaryoda kendilerine bir rol seçerler. Senaryo bir kez öğrenildiğinde, bir zaman sonra tekrar edilir ve davranış için rehber olarak kullanılır.

Bilişsel senaryolar tekrar edilmiş, hafızada birbiriyle yüksek ilişkili kavramlardan, bağlantılardan, hedeflerden ve planlardan oluşur (Abelson, 1981; Schank ve Albelson, 1977). Bu öğeler arasındaki bağlantılar güçlü bir şekilde oluştuğunda, anlamsal hafızada üniter, bölünmez bir bütün oluştururlar. Dahası, sadece birkaç tekrar edilmiş senaryo bile bireyin önemli sosyal davranışları dahil beklentilerini ve amaçlarını değiştirebilir. (Anderson, 1983; Anderson ve Godfrey, 1987; Marsh, Hicks ve Bink, 1998). Sıklıkla kullanılan bilişsel senaryolar iki yolla ulaşılabilirlik kazanılır. Yapılan birçok tekrar, hafızada yer alan diğer kavramlar ile ilgili de ek bağlantılar oluşturur, böylece bilişsel senaryoya ulaşım yolları artar. Ayrıca yapılan tekrarlar hafızadaki kavramlar arasındaki bağlantıların

gücünü arttırır. Bu nedenle, televizyonda birçok kez silah kullanımı ile ilgili görüntülere maruz kalmış bir çocuğun, silah kullanımı ile ilgili bilişsel senaryoları oluşur. Bu kuram özellikle kompleks algı- yargılama-karar- davranış sürecini ve sosyal öğrenme sürecinin genellenmesini açıklamakta işlevseldir (Anderson ve Bushman, 2002).

Saldırganlık Türleri

Saldırganlığa ilişkin tanımlar farklı bakış açılarıyla farklı şekilde tanımlanmaktadır. Benzer bir farklılaşma, saldırganlığın türlerinin belirlenmesinde de söz konusudur. Farklı kuramcılar, saldırganlığın birden çok türü olduğunu ortaya koymuşlar ve bu türleri açıklamaya çalışmışlardır.

Saldırganlığın etiyolojisini, prognozunu ve tedavisini daha iyi anlayabilmek amacıyla saldırganlığın alt tipleri belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin DSM III' (APA, 1980)'te sosyal ve sosyal olmayan şeklinde saldırganlık iki türe ayrılmıştır. Bu ayrım DSM III R (APA,1983)'de solitary saldırganlık alt türünün eklenmesine yol açmıştır. DSM IV (APA,1994)'te çocuklarda ve ergenlerde görülen davranım bozuklukları saldırganlık alt tiplerine göre şekillendirilmiştir. Ayrıca DSM IV'te davranım bozuklukları daha çok yıkıcı-proaktif saldırganlık temelinde şekillenirken, karşı gelme bozukluğu öfke-reaktif saldırganlık temelinde oluşturulmuştur. Bu ayrım özellikle son yıllarda çokça araştırılan reaktif ve proaktif saldırganlık türlerini çağrıştırmaktadır (Vitaro, Gendreau, Tremblay ve Oligny, 1998).

Reaktif ve Proaktif Saldırganlık

Saldırganlık birçok araştırmacı tarafından reaktif ve proaktif olarak iki türe ayrılmış olsa da ilk kez Dodge ve Coie tarafından sistemli bir şekilde tanımlanmıştır. Dodge ve Coie (1978)'ye göre reaktif saldırganlık algılanan bir tehdit veya bir provokasyona karşılık verilen düşmanca tepkilerdir. Reaktif saldırganlık genel olarak dürtüseldir, düşmanca yüz ifadeleri ve güçlü negatif etkiler ile kendini gösterir. Proaktif saldırganlık ise başkalarını etkilemeyi hedefleyen, provakasyon olmaksızın ortaya çıkan caydırıcı davranışlardır. Proaktif saldırganlık bir kaynağı elde etmeye, bir insanı baskı altına almaya ya da gözdağı vermeye yönelik olabilir. Bu iki saldırganlık türü, tanımlamalarının doğaları itibari ile Berkowitz ve Bandura tarafından ortaya konulan saldırganlık tanımlamalarına paraleldir. Berkowitz (1983) saldırganlığı engellenmeye yönelik düşmanca bir tepki olarak tanımlamış, Bandura

(1973) ise saldırganlığı bir amaca yönelik olarak sonradan kazanılmış ve pekiştirilen bir davranış olarak ele almıştır.

Erich Fromm'a Göre Saldırganlık Türleri

Fromm (2000)'a göre saldırganlık motivasyon kaynaklarına göre 5'e ayrılmaktadır: oyuncu saldırganlık, tepkisel saldırganlık, kinci saldırganlık, dengeleyici saldırganlık ve kana susamışlık (ölüm severlik). Oyuncu saldırganlık, hünerleri gösterme çabasıdır. Şiddet içerikli oyunlarda görülen saldırganlıktır, bu tür oyunlarda amaç öldürmek değildir. Yok etme arzusu taşımayan saldırganlık türüdür. Örneğin; yavru köpek birbirlerine saldırgan davranışlarda bulunarak 'oyun' oynayabilmektedir. Oyuncu saldırganlık birçok kurama göre bir saldırganlık olarak değerlendirilmez. Tepkisel saldırganlık, bireyin başkalarını veya kendi yaşamını, özgürlüğünü, onurunu, mülkiyetini korumak için başvurduğu saldırganlık türüdür. Amaç yok etmek değil korumaktır, dolayısıyla bu saldırganlık türü ölümün değil yaşamın hizmetindedir. Tepkisel saldırganlık doğası gereği sık sık manipüle edilir, tehlike altındaymış algısı yaratılarak insanların saldırgan davranışlarda bulunması sağlanır. Engellemelerin yarattığı saldırganlıktır; engellenen amaca saldırganlık aracılığıyla ulaşılmaya çalışılır. Engellemelerin artması doğal bir sonuç olarak saldırganlığın da artmasına neden olur. Kinci saldırganlık, savunma amacı olmayan saldırganlık türüdür. Küçük düşürülme, sarsılmış bir benlik, ezilmişlik duyguları, yaralı özsaygıyı onarmanın bir yolu; göz göze, diş dişe olma durumudur. Yaşamın içerisinde üretken davranışlarda bulunan birey böyle bir şeye pek az başvurur çünkü üretme yetisi intikam arzusundan daha güçlüdür. Kinci saldırganlığa yol açan en önemli olaylardan biri çocuğun inancının sık sık yıkılmasıdır. İyiliğe, adalete, sevgiye yönelik inanç azaldıkça kinci saldırganlık artar. Dengeleyici saldırganlık, güçsüz bir insanda üretkenliğin yerini alan saldırganlık türüdür. İnsan mutlak pasifliğe dayanamaz, çünkü içerisinde yaşadığı doğanın sadece bir nesnesi değildir. Doğayı değiştirmesinin yanı sıra var oluşu da bir anlam taşır. Dolayısıyla yaratamayan insan yok etmek ister. Dengeleyici saldırganlık dürtüsü bu nedenle insanda yaşama arzusu kadar önemlidir. Son olarak kana susamışlık (ölüm severlik), saldırganlığın bu türü dengeleyici şiddet veya tepkisel saldırganlık değildir, salt bir öldürme tutkusudur. Yaşamın yok edilerek olumlanmasıdır.

Buss'un Saldırganlık Tipolojisi

Buss (1961)'a göre saldırganlık -çok çeşitli biçimlerde görülebilmek ile birlikte- ikili kategoriler halinde üç farklı şekilde sınıflandırılabilir. Saldırganlığın ifade ediliş biçimine göre: fiziksel ve sözel saldırganlık olarak; kişilerarası ilişkilere göre de: aktif ve pasif, doğrudan ve dolaylı saldırganlık olarak türlerine ayrılabilir. Böylece toplamda yazılabilecek 8 farklı saldırganlık türü vardır($2^3=8$).

Tablo 3

Buss'a Göre Saldırganlık Türleri

Saldırganlık Türü	Örnek Davranış
Fiziksel-aktif-doğrudan	Adam bıçaklama, ateş etme, tokat atma.
Fiziksel-aktif-dolaylı	Bir insana tuzak kurmak, birini öldürmesi için kiralık katil tutmak.
Fiziksel-pasif-doğrudan	Birinin istediği bir şeyi elde etmesini veya yapmak istediği bir davranışı engellemek.
Fiziksel-pasif-dolaylı	Gerekli, önemi olan bir davranışı reddetmek (örneğin; oturma eylemlerinde hareket etmeyi reddetmek gibi)
Sözel-aktif-doğrudan	Birine hakaret etmek ya da onu küçük düşürmek.
Sözel-aktif-dolaylı	Birinin hakkında kötü niyetli söylentiler yaymak, kötü niyetli dedikodu yapmak.
Sözel-pasif-doğrudan	Bir insanla konuşmayı reddetmek, sorduğu sorulara yanıt vermemek.
Sözel-pasif-dolaylı	Spesifik sözel yorumlamalar yapmaktan kaçınma (örneğin; bir kimse adaletsiz bir şekilde eleştirilirken, bunun farkına vardığı halde, konuşmaktan kaçınma)

(Baron ve Richardson, 2004)

Fiziksel Saldırganlık ve Sözel Saldırganlık

Fiziksel saldırganlık, bir organizmaya vücudun kol, yumruk ya da diş gibi bölümleri veya silah (bıçak, sopa, tabanca gibi) kullanılarak saldırıda bulunma eylemidir. Fiziksel saldırganlığın rahatsızlık veren, istenmeyen uyarıyı yok etmek ve bir başka organizmaya zarar vermek olmak üzere olası iki amacı vardır (Buss, 1961). Kazayla yapılan ve karşıdaki organizmaya fiziksel olarak zarar veren davranışlar bu tanım dışındadır.

Sözel saldırganlık ise başka bir organizmayı rahatsız edici sözel uyarılara maruz bırakmaktır Buss (1961). Bu uyarılar alay etmek, isim takmak, bağırarak, küfür veya tehdit etmek gibi davranışlar olabilir. Fiziksel saldırganlığın sözel saldırganlığa göre daha gözlemlenebilir sonuçları olmaktadır. Fiziksel saldırganlığın yoğunluğu kurbanı verilen zarara göre değerlendirilebilirken, sözel saldırganlığın sonuçlarına ilişkin benzer bir

değerlendirme yapmak oldukça zordur. Tehdit etme, haksız eleştiri, sözel istismar gibi sözel saldırganlık davranışları vücutta herhangi bir yaralanmaya sebep olmazlar.

Doğrudan ve Dolaylı Saldırganlık

Doğrudan saldırganlık, saldırıya uğrayan ve saldırıda bulunan kişi arasında yüz-yüze bir etkileşimin olduğu, karşıdaki kişiye kasıtlı bir şekilde zarar verme davranışdır (Baron ve Richardson, 1994). Dolaylı saldırganlık ise, dolaylı bir şekilde bir insan ya da bir nesne aracılığıyla yüz yüze olmaksızın başka bir kişiye kasıtlı şekilde zarar vermedir (Richardson ve Geen, 2003). Çevrede gözlenen saldırgan davranış örneklerinin birçoğu doğrudan saldırganlık örnekleridir. Saldırgan davranışta bulunan kişi açısından bakıldığında, doğrudan saldırıda bulunduğu karşı saldırıya maruz kalma gibi bir risk bulunmaktadır. Dolaylı saldırganlıkta bu riskin kaldırılmasında önemlidir çünkü çoğu kez saldırının kaynağını bulmak güçtür.

Aktif ve Pasif Saldırganlık

Saldırgan davranışların birçoğunda saldırıda bulunan kişi aktif bir şekilde karşıdaki kişi için zararı olabilecek davranışlarda bulunurlar. Fakat bazı durumlarda pasif kalınarak karşıdaki kişinin zarar görmesi hedeflenir (Buss, 1961). Bireylerin eylemde bulunmayarak, pasif kalarak, kasıtlı bir şekilde karşıdaki kişi veya kişilere zarar vermesine pasif saldırganlık denir. Pasif saldırganlık, saldırıya uğrayan kişi tarafından fark edilmesi zor olan bir saldırganlık türüdür.

Saldırganlık Risk Faktörleri

Saldırgan davranışlar duruma özgü olarak, spontane şekilde gerçekleşebilir fakat sıklıkla görülen tabloya göre saldırgan davranışların temelleri çocukluk döneminde atılır. Erken çocukluk döneminde saldırgan davranışlar sergileyen çocukların, ilerleyen dönemlerinde bu davranışları görece sabit hale gelir. Ayrıca çocukluk dönemlerinde görülen saldırgan davranışlar, yaşamın ilerleyen yılları için şiddet içerikli suçları da kapsayan birçok olumsuz sonuç için önemli bir işarettir (Elliot, 1994; Stouthamer-Leober, Magda, Farrington, Zhang, Kammen ve Maguin, 1993).

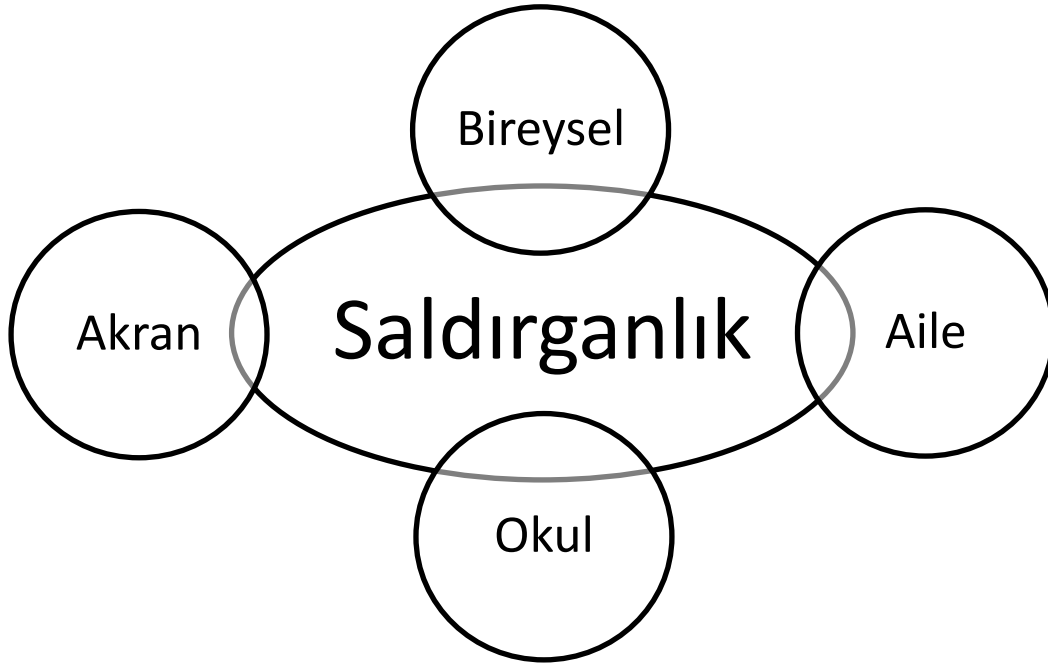
Çocuğun sosyal gelişimi sunulan fırsatlardan, yeteneklerinden, aile üyeleri ile olan

ilişkilerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden, akrabalarından, yakın çevresinden, yöneticilerden, çevresindeki insanlardan ve diğer birçok kişiden etkilenir (Catalano ve Hawkins, 1996; Hawkins, Catalano ve Associates, 1992). Gelişimi oluşturan bu öğelerden bazıları veya birçoğu çocuğu dezavantajlı hale getirebilir. Çevre çocuğa gelişimi için yeterli fırsatlar sunmayabilir, suça bulaşmış komşular, zorba arkadaşlar, olumsuz aile içi iletişim, ailede şiddet gibi öğeler çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu durumda çocukta saldırgan davranışlar görülme olasılığı artar.

Saldırganlık risk faktörleri yaklaşımı olumlu sosyal katılım için sunulan olanaklara ve olumlu sosyal ilişkiler kurma becerisine odaklanır (Tolan, Guerra ve Kendall, 1995). Bu yaklaşıma göre, çocuklarda görülen saldırganlık yetersiz fırsatların, önemli sosyal ve bilişsel yeteneklerin eğitimindeki eksikliğin, saldırganlığın sosyal olarak yarar sağladığı algısının ve prososyal davranışların desteklenmemesinin sonucudur (Fraser, 1996).

Bu noktada saldırganlık risk faktörleri yaklaşımını daha iyi anlamak için Alfred Adler'in yazılarına bakmak yerinde olacaktır. Adler (2003, 2011) suç ve suçun önlenmesi üzerine dair yazılarında bu yaklaşımın görüşlerine benzer şeyler ifade etmektedir. Adler suça karışmış kişileri kendi yaşamlarında karşılaştığı görevlerin üstesinden gelmekte başarısız olmuş kişiler olarak tanımlamaktadır. Çevrede sunulan olanakların bireyde sosyal ilginin gelişmesine olanak vermeyebileceğini söyleyen Adler, suça karışmış bireyleri anlayabilmek için geçmişe dönük incelemeler yapılması gerektiğini aile ve okul yaşantısı, algılar gibi özelliklerin incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Hawkins vd. (2000) saldırganlık için risk faktörlerini bireysel, aile, okul, akran ve geniş sosyal çevre olarak ele almıştır. Bu sınıflamalarının içerisinde saldırganlığın yordayıcısı olarak ele aldıkları bazı özellikler; bireysel faktörler olarak aşırı hareketlilik, hiperaktivite, konsantrasyon eksikliği; aile faktörleri olarak aileye düşük bağlanma, aile içi çatışmalar; okula ilişkin faktörler olarak okula düşük bağlılık, akranlar ile ilgili faktörler olarak suçlu arkadaşlara sahip olma şeklindedir. Walker ve Sprague (1999) ailede kuralların net olmayışının, disiplin adına şiddete başvurulmasının, okula ilişkin olumsuz tutumun ve suça karışmış arkadaşların saldırganlık için risk faktörü olduğunu belirtmiştir.



Şekil 2. Saldırganlık risk faktörleri (Hawkins vd., 2000)

Bireysel Risk Faktörleri

Kişiden kaynaklanan dürtüsellik, depresyon, probleme olumsuz yönelim gibi bireyle ilgili olan faktörlerdir. Psikolojik özellikler olabildikleri gibi madde kullanımı, cinsiyet gibi demografik değişkenler de olabilmektedir. Bireysel özellikler saldırganlık için risk faktörlerinin ilk halkasını oluşturmaktadır.

Depresyon

Major Depresyon bastırmak anlamına gelir. Duygu durumundaki çöküntüyü anlatır. Ancak Major depresyonda duygu durumu ile birlikte beden de çökmektedir.

DSM IV'e göre depresyon tanı kriterleri aşağıdaki gibidir;

A. 2 Haftalık dönem işlevsellik değişikliği ile birlikte aşağıdakilerin 5 inin bulunması, en az birinin Depresif duygudurum ya da ilgi kaybı ya da zevk alamama olması gerekir.

1. Her gün, gün boyu süren depresif duygudurum (Üzgün, boşlukta hissetme,ağlamaklı görünüm)
2. Her gün ve gün boyu süren etkinliklere ilgide azalma, eskisi kadar zevk alamama
3. Önemli derecede kilo kaybı ya da kilo alımı

4. İnsomnia ya da hipersomnia (Uykusuzluk ya da aşırı uyuma)
5. Psikomotor ajitasyon ya da retardasyonun olması (davranışlarda aşırı artma ya da gerileme)
6. Yorgunluk, bitkinlik ve enerji kaybının olması
7. Değersizlik, aşırı ya da uygun olmayan suçluluk duygularının(sanrısıl=gerçek dışı yargı) olabilir
8. Düşüncesini yoğunlaştırmada azalma ya da kararsızlık
9. Yineleyen ölüm düşünceleri (İntiharla ilgili)

B. Bu semptomlar karışık tekrarlanan tanı ölçütlerini karşılamamaktadır.

C. Bu semptomlar madde kullanımına /Genel Tıbbi duruma bağlı değildir.

D. Kayıptan 2 aydan fazla süren semptomlar. Yas ile daha iyi açıklanamaz.

Dake, Pice ve Telljohan (2003)'a, Bosworth, Espelage ve Simon (1999)'a göre depresyon çocuklarda görülen saldırgan davranışlar için risk faktörüdür.

Dürtüsellik

Dürtüsellik ortama uygun olmayan veya aşırı riskli, olgunlaşmamış, iyi planlanmamış ve çoğunlukla istenmeyen sonuçlara yol açan çeşitli davranışları kapsar. Dürtüsellik sabırsızlık, dikkatsizlik, risk alma, heyecan arama, zevk arama, zarar görme ihtimalini yeterince hesaplayamama ve dışadönüklük gibi özellikler ile kendini gösterir. Dürtüsellik tek bir hareket değil davranış örüntüsünün bir parçası, bir yatkınlıktır. Dürtüsellik çok sayıda psikiyatrik bozukluğun çekirdek belirtilerinden biridir (Aron, Robbins ve Poldrack, 2004).

DSM IVte hiperaktivite bozukluklarının altında bir başlık olarak ele alınan dürtüsellik için tanı ölçütleri aşağıdaki gibidir:

1. Çoğu zaman sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştırır.
2. Çoğu zaman sırasını beklemede güçlüğü vardır.
3. Çoğu zaman başkalarının sözünü keser ya da başkalarının yaptıklarının arasına girer (örneğin başkalarının konuşmalarına ya da oyunlarına burnunu sokar).

Dürtüsellik saldırganlık ile ilgili yapılan birçok çalışmada bir risk faktörü olarak ele alınmıştır (Bosworth, Espelage ve Simon, 1999; Eisenbraun, 2007; Hawkins vd., 2000; Herrenkohl vd., 2000; Smokowski ve Kopasz 2005).

Probleme Olumsuz Yönelim

Probleme olumsuz yönelim genel bir eğilim olarak (Belzer, D’Zurilla ve Maydeu- Olivares, 2002);

1. Problemi psikolojik mutluluk için bir tehdit olarak algılama (psikolojik, sosyal, ekonomik),
2. Bireyin problem çözmek için kendi kabiliyetlerine güvenmemesi (“düşük problem çözme yeterliliği”)
3. Problemlerle karşılaşınca kolayca öfkelenme ve üzülmeyi (düşük öfke kontrolü) içeren fonksiyonel olmayan ve ket vurucu bilişsel bir dizidir.

Probleme olumsuz yönelim Eisenbraun (2007), Smokowski ve Kopasz (2005) ve Dahlberg (1998) tarafından yapılan çalışmalarda çocuklarda saldırganlık için risk faktörü olarak ele alınmıştır.

Aile Risk Faktörleri

Çocuğun davranışlarını ve gelişimini aile koşulları, ailedeki yaşantıları, aile değerleri kadar etkileyen başka bir değişken yoktur (Fraser, 1996). Dolayısıyla; çocuğun aile yaşantısını incelemek, ebeveynlerin, kardeşlerin özellikleri ve ailenin bir bütün olarak özellikleri, çocuğun ailedeki konumunu vb. bilmek çocuk hakkında önemli bilgi sağlar.

Ailedeki bazı özellikler çocuğun saldırgan davranışlar sergileme olasılığını artırır. Özellikle aile içi şiddet saldırganlık için önemli bir risk faktörüdür. Çocuklukta aile içi şiddete maruz kalan ya da tanık olanların, ilerleyen yaşam dönemlerinde saldırgan davranışlar sergileme olasılığı artar (Finkelhor, 1984; Hemenway, Solnick ve Carter, 1994; Jackson, Calhoun, Arnick, Maddever ve Habif, 1990). Bayındır (2010) yaptığı çalışmada aile içinde yaşanan şiddete karşı çocuğun gösterdiği uzun vadeli tepkilerin saldırganlıkta artış, sürekli sinirlilik hali olduğunu bulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde ailede yaşanan çatışmaların, çocuktan düşük beklentinin (Eisenbraun, 2007) , ailede soğuk duygusal ortamın ve aileye düşük bağlanmanın (Dahlberg, 1998; Hawkins vd. ,2000), ailede iletişim problemlerinin (Dake, Price ve Telljohan, 2003; Eisenbraun, 2007; Spriggs vd., 2007), kuralların net olmayışının (Herrenkohl vd., 2000) ve disiplin cezalarının (Dake, Price ve Telljohan, 2003; Eisenbraun, 2007; Smokowski ve Kopasz, 2005; Herrenkohl vd, 2000) çocuklarda saldırganlık için risk faktörü olduğu görülmüştür.

Okul Risk Faktörleri

Ailenin okula katılımı, okulun çok kalabalık olması, okulun fiziksel özellikleri, okula ilişkin tutum, okula zayıf aidiyet duygusu, okula düşük bağlılık, okuldan kaçma, devamsızlık, düşük okul başarısı gibi okul ile ilgili faktörlerdir (Dahlberg, 1998; Lipsey & Derzon 1998; Bosworth, Espelage, & Simon, 1999; DHHS 2001, Resnick vd., 2004; Eisenbraun, 2007; Spriggs vd., 2007). Bu özelliklerin her biri farklı derecelerde saldırganlık için risk faktörü olarak kabul edilmektedir.

Ailenin Okula Katılımı

Ailenin okula katılımı öğrencinin velisinin okul toplantılarına katılmasını, okul başarısını takip etmesini, ders başarısını önemsemesini, çağrıldığında okula gelmesini ifade eder. Eisenbraun (2007) ve Spriggs vd. (2007)'ye göre ailenin okula düşük katılımı saldırganlık için risk faktörüdür. Bu araştırmacılara göre özellikle saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilerin aileleri okula düşük katılım göstermektedir.

Okula Düşük Bağlılık

Okula bağlılık, öğrencinin okuluna ait olduğu duygusunu yaşaması, okuluyla ilgili gurur duyması ve kendisini okulunda güvende hissetmesiyle ilgili bir kavramdır (Maddox ve Prinz, 2003). Okula bağlılık arttıkça suç işlemenin azaldığı ve okula bağlılığın saldırgan davranışları açıklamada önemli bir değişken olabileceğine ilişkin araştırma bulguları bulunmaktadır (Hill ve Werner, 2006). Okula düşük bağlılığın çocuklarda saldırganlık için risk faktörü olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Dahlberg, 1998; Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Hawkins vd. 2000).

Akran Risk Faktörleri

Ergenlik dönemi bireylerin sosyal, psikolojik ve biyolojik gelişim gösterdikleri bir evredir. Bireyler bu dönemde aile otoritesinden uzaklaşarak kendi kimliklerini oluştururlar. Toplum normlarına uyum ve yetişkin rolleri için hazırlık yaparlar (Ingersol, 1982). Bu noktada arkadaşlar gelişimin en temel ögesi olurlar. Arkadaşlarla birlikte olma, gruba kabul edilme, grubun bir üyesi olma, grup diline (jargonuna) hakim olma, kıyafet stiline uyum sağlama gibi özellikler bireyin düşünüşünde ve davranışlarında önemlidir (Dahlberg, 1998).

Arkadaş etkileşimi genellikle bireyin gelişimine pozitif katkı sağlarken, zaman zaman negatif etkilere de neden olabilmektedir. Bu negatif etkiler ergen hamileliği, sigara kullanımı, madde kötüye kullanımı, şiddet gibi konular olabilmektedir (Dohlberg, 1998). Çetelere üye olma bir başka deyişle antisosyal arkadaşlara sahip olma saldırganlık için risk faktörüdür (Thornberry, Krohn, Lizotte ve Chard-Wier-Shem, 1993; Jankowski, 1991).

Amerikan Psikoloji Derneği'nin 1993 yılında yayınladığı raporda, çocuklarda saldırganlık ile ilgili 4 risk faktörü tanımlanmıştır. Bu faktörler (1) erken yaşlarda görülen madde ve alkol kullanımı, (2) silahlara özellikle de tabancaya kolay ulaşım, (3) anti-sosyal akranlar ve (4) çok sık medyadaki şiddete maruz kalma şeklindedir. Bir başka deyişle anti-sosyal, suça karışmış, zorba arkadaşlar literatürde risk faktörü olarak tanımlanmaktadır (Dake, Price ve Telljohan, 2003; Hawkins vd., 2000; Herrenkohl vd., 2000; Lipsey ve Derzon, 1998).

Okullarda Saldırganlık

Kapıcı (2004) tarafından 4 ve 5. sınıflara devam eden öğrenciler ile yapılan çalışmaya göre öğrencilerin %40'ı bedensel, sözel, duygusal veya cinsel zorbalığa maruz kalmaktadır. Araştırma bulgularına göre duygusal zorbalığa maruz kalma, benlik saygısı, depresyon ve durumluk kaygı puanları açısından en riskli durumdur. Cinsel zorbalığa maruz kalma ise sürekli kaygı açısından en riskli grubu oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma zorbalığın demografik değişkenlerden çok psikolojik değişkenlerle bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Pişkin (2006) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre her üç öğrenciden biri zorbalığa maruz kalmaktadır. Maruz kalınan zorbalık türü en çok sözel zorbalık olmakta bunu sırasıyla fiziksel ve dolaylı zorbalık takip etmektedir. Öğrencilerin %6'sı düzenli olarak zorbalık yapmaktadır. Erkekler kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışında bulunmaktadır. Zorbalığa maruz kalınan yerler sırasıyla sınıf, koridor ve okul bahçesi şeklindedir. Öğrencilerin 1/5'i uğradıkları zorbalığı kimseyle paylaşmamakta, paylaşımlar ise en çok desteği arkadaşlarından gördüğünü belirtmektedir.

Yılmaztekin ve Ögel (2006) tarafından 3483 lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmaya göre, öğrencilerin yarısı son bir yıl içerisinde en az bir kez fiziksel kavga da bulunmuşlardır. Fiziksel kavga sonucunda yaralandığını belirtenlerin oranı %15.4, başkasını yaralayanların oranı %26.3 olarak bulunmuştur. Hayatı boyunca en az bir kez bıçak, çakı ya da benzeri kesici alet taşıyanların oranı %22.6'dır. En az bir kez suç işleyenlerin oranı %14.8, adli bir olaya karışanların oranı %10.8'dir.

Yurtal ve Cenkseven (2007) 433 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin % 65'inin şiddet içeren davranışlarla karşılaştığını, %85'inin şiddet tanık olduğunu, %23'ünün ise okulda başkalarına şiddet uyguladığını ortaya koymuşlardır. Araştırmanın önemli olan diğer bir bulgusu ise zorbalığa maruz kalan öğrencilerin %45'i zorbalık karşısında ne yaptınız sorusuna 'hiçbir şey yapmadım' şeklinde yanıt vermiştir.

Eğitim-Sen (2009) tarafından Türkiye genelinde 1010 öğretmene uygulanan bir çalışmada eğitimciler, öğrencilerin yaklaşık %75'inin şiddet uyguladığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yaklaşık %23'ünün ise, öğrenci şiddetine maruz kaldığı ortaya çıkmıştır.

Baş ve Kabasakal (2010)'ın İzmir'de, sınıfları 4 ve 8 arasında değişen 951 ilköğretim öğrencisi ile yaptığı çalışmaya göre, öğrencilerin %40'ı son bir yıl içerisinde en az bir kavgaya katılmış, %7'si okula kesici/delici alet getirmiş, %6'sı diğer öğrenciler tarafından keskin bir alet kullanılarak yaralanmıştır.

Özmen ve Küçük (2013) tarafından yapılan boylamsal çalışma saldırganlığın yıllara göre değişimini göstermesi açısından önemlidir. Bu çalışmada 'son bir yılda yılda hiç şiddet uyguladın mı?' sorusuna 2007 yılında öğrencilerin %40'ının evet, 2013 yılında ise %41'inin evet dediği bulunmuştur. Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde, okullardaki saldırganlığa ilişkin kavgalara katılma dışında önemli bir artış olmadığı görülmektedir.

Ünlü, Evcin, Yılmaz ve Dalkılıç (2013) tarafından 31.272 lise öğrencisi üzerinde yapılan, lise türlerine göre suç ve şiddetin araştırıldığı çalışmada meslek liselerinde şiddetin daha yaygın olduğu, meslek liselerini sırasıyla düz liselerin ve Anadolu liselerinin takip ettiği bulunmuştur.

Aküzüm ve Oral (2015) yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullarda görülen en yaygın şiddet olaylarını, nedenlerini ve çözüm önerilerini araştırmışlardır. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre şiddet en çok öğrenciden-öğrenciye (%57.7) yönelik gerçekleşmekte, bu durumu sırasıyla öğretmenden-öğrenciye (%27.2) ve yöneticiden-öğrenciye (6.7) şeklinde devam etmektedir. Öğretmen ve yöneticiler aile içi şiddeti, değerlerin yozlaşmasını, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisini, kendini ifade edememeyi ve kimlik arayışını şiddetin en önemli nedenleri olarak görmektedir.

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre öğrenilmiş bir davranış olan saldırganlık, öğretmenler tarafından istemeden de olsa öğrencilere öğretilabilmektedir. Gözütok (1993) öğretmenlerin

dayak ile ilgili tutum ve davranışlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerden dayak yiyen öğrencilerden çok az bir bölümünün öğretmeni haklı bulup, pişmanlık duyduklarını, öğrencilerin tamamına yakın bir bölümünün ise öğretmene karşı korku, üzüntü, acı, öfke, kırgınlık, mecburiyet, nefret, kaçma arzusu, bunalım, isyan, öğretmeni dövme hatta öldürme arzusu içinde olduklarını belirlemiştir.

Mertoğlu (2005) yaptığı çalışmada 1997-2005 yılları arasında İstanbul'da öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı şiddeti incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uyguladığı en çok şiddet davranışı cetvel veya bir araç yardımıyla fiziksel şiddet şeklindedir. Bunu sırasıyla kaba davranış, hakaret, darp, baskı, tehdit ve taciz izlemektedir. 45-49 yaş arasındaki öğretmenler, diğer yaş gruplarına göre manidar bir farkla en çok şiddete başvururken, 35 yaşın altındakiler en az şiddete başvuran grubu oluşturmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda, diğer gruplara göre daha az şiddet uygulanmaktadır ve sınıf öğretmenleri diğer branştakilere göre daha fazla şiddete başvurmaktadır.

Çelebi ve Asan (2009)'ın 268 lise ve 242 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin %80'i öğretmenlerinin kendilerine son bir yıl içerisinde kötü söz söylediğini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin şiddete veya tacize başvurmalarının en büyük nedeni ise öğrencilerin bazen kurallara uymamasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin daha çok araçsal saldırganlık kullandıkları söylenebilir. Mahiroğlu ve Kılıç (2003)'ın 200 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin %59,5'i (119) lise eğitimleri sırasında fiziksel cezaya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Erkekler %65,7'sı, kızların %21,4'ü fiziksel cezaya maruz kaldığını belirtmiştir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin önemli bir oranının öğrencilere saldırgan davranışlarda bulunduğu söylenebilir. Bu konuda Pişkin vd. tarafından 2014 yılında öğretmen şiddetini ölçmek üzere ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere doğru model olması, saldırganlığın önlenmesi ve azaltılması noktasında önemli yararlar sağlayacaktır.

Okullarda şiddeti önlemek için eğitimi oluşturan bütün unsurların dahil edilmesi gerektiği bilinmektedir. Bunun dışında eğitimi oluşturan öğelerin yanında dışarıdan güvenlik güçlerini dahil etmek dahi gerekebilmektedir. Nitekim Türkiye'de bu nedenle 2007 yılında çocukları zararlı alışkanlıklardan korumak, fiziksel ve ruhsal gelişimlerine destek olmak amacıyla okul polisi uygulamasına başlanmıştır. Bununla birlikte Öğülmüş, Pişkin ve Kumandaş (2011) yaptıkları çalışmada bu uygulamaya ilişkin öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını,

bu konuda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını; okul polisleri ve öğretmenlerin bu uygulamadaki sorumluluklarına ilişkin farklı görüşlere sahip olduklarını bulmuşlardır.

Sonuç olarak araştırmalar incelendiğinde, saldırganlığın Türkiye'deki okullarda yaygın bir problem olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma tek grup olarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini çeşitli psikolojik özelliklerin yordayıp yordamadığının incelendiği ilişkisel tarama düzeneğinde bir araştırmadır (Erkuş, 2011). Tarama kapsamında 5. Sınıf öğrencilerine ölçme araçları uygulanmış ve ilişkisel desene uygun olarak elde edilen veriler üzerinden çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadaki veri toplama süreci ön ölçümsüz desene göre yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Balıkesir, Diyarbakır, Elazığ, İstanbul ve Kırıkkale illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında öğrenim görmekte olan 433 ortaokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 233'(51.50%)ü kız, 210'(48.50%)u erkektir. Öğrencilerin 69'(15.93%)u ailelerinin ekonomik durumlarının düşük, 279'(64.43%)u orta, 85'(19.63)i yüksek olduğunu bildirmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Çalışma Grubu

	Cinsiyet		Ailenin Ekonomik Durumu			Toplam (f)
	Kız (f)	Erkek (f)	Düşük (f)	Orta (f)	Yüksek (f)	
Ankara	30	25	3	30	22	55
Balıkesir	39	48	7	64	16	87
Diyarbakır	31	40	20	45	6	71
Elazığ	42	23	17	39	9	65
İstanbul	44	47	13	53	25	91
Kırıkkale	37	27	9	48	7	64
Toplam	223	210	69	279	85	433
	(51.50%)	(48.50%)	(15.93%)	(64.43%)	(19.63%)	

Verilerin Toplanması

Ölçme araçlarının Ankara, Diyarbakır, Elazığ ve Kırıkkale'deki uygulamaları araştırmacı tarafından, Balıkesir'deki ve İstanbul'daki uygulamaları iki farklı uzman psikolojik danışman tarafından yapılmıştır. Uygulamaların öncesinde ölçme araçları ve uygulamanın amacı hakkında kısa bir bilgi verilmiş, öğrencilerin motivasyonu ve içtenliği arttırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere yanıtlarının gizli kalacağı konusunda güven verilmiştir. Öğrencilerin hazır oldukları araştırmacılar tarafından gözlendikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulamalar Kasım ve Aralık ayında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında öğrencilerin yanıtlama sürelerinin 10 ile 15 dakika arasında değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin yorgun olacağı ve yeterli seviyede motive olamayacağı düşünüldüğünden okulların son ders saatlerinde uygulamalar yapılmamıştır. Ayrıca aynı nedenlerden dolayı Cuma günleri de veri toplama işlemi yapılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan; Dürtüsellik Ölçeği, Depresyon Ölçeği, Probleme Olumsuz Yönelim Ölçeği, Aile İçi Sorunlar Ölçeği, Okula Bağlılık Ölçeği, Zorba Arkadaşlar Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Dürtüsellik Ölçeği

Bu çalışma için hazırlanan 'Dürtüsellik Ölçeği' açımlayıcı faktör analizi kullanılarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dürtüsellik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan ölçek (Bana Tamamen Uygun - Bana Hiç Uygun Değil) toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu olan bu ölçekten en az 5 en çok 25 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireyin dürtüsellik düzeyi artmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen bu ölçme aracı öğrencilerde dürtüsellğin tanınması amacıyla kullanılmaya uygun değildir.

İşlem Yolu

Dürtüsellik ölçeği geliştirilirken, ilk olarak dürtüsellik ile ilgili alanyazın taranmıştır. Dürtüsellğin kavramsal tanımı, Türkiye'de ve yurt dışındaki konu ile ilgili çalışmalar,

kullanılan ölçekler, bu ölçekleri oluşturan madde ve boyutlar, ölçekler geliştirilirken yapılmış olan analizler incelenmiştir. Yapılan tarama neticesinde 17 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma becerileri ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak ölçek maddelerinin 20 heceyi geçmemesine dikkat edilmiştir (DeVellis, 2003). Madde havuzu oluşturulduktan sonra, maddeler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından alanyazın, yaşa uygunluk, maddenin niteliği gibi özellikler dikkate alınarak 5 maddeye indirilmiştir. Oluşturulan 5 maddelik ölçek, 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel kapasitesine uygun olup olmadığının, dürtüselliği ölçüp ölçmediğinin kontrol edilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda bir ölçme uzmanının, iki uzman psikolojik danışmanın, ortaokulda çalışan iki psikolojik danışmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılmış, ölçeğin uygulama hali oluşturulmuştur.

Analiz Aşaması

Veri girişlerinin ardından, ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, yapı-kavram geçerliliğine ilişkin kanıt bulmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı KaiserMeyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde uygun madde seçimi, KMO değerinin .60 üzerinde olması, Factor Matrix tablosunda maddelerin yük değerlerinin .45 üzerinde olması (Kline, 2000) kriterleri doğrultusunda yapılmıştır.

Bulgular

Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .79 ve Barlett Sphericity değeri .00 bulunmuş bir başka deyişle verilerin analize uygun olduğu kanıtlanmıştır. Özdeğerlerin Dağılımı Grafiğindeki (Scree Plot) kırılmalara bakılmış, kırılmaların bir faktörde belirginleştiği ve faktör öz değerlerine bakıldığında da ölçeğin tek faktörlü bir yapısı olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre varyansın %52.02'sini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yükleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

Dürtüsellik Ölçeğinin Faktör Matriksi

	Faktör 1
1. <i>Derste yerimde durmakta zorlanırım.</i>	.67
2. Madde	.75
3. Madde	.74
4. Madde	.73
5. Madde	.70

Tablo 5’te görüldüğü üzere ölçeğin madde faktör yük değerleri .67 ile .75 arasında değişmektedir. Buna göre ölçek tek boyuttan ve toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Depresyon Ölçeği

Bu çalışma için hazırlanan 'Depresyon Ölçeği' açıklayıcı faktör analizi kullanılarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan ölçek (Bana Tamamen Uygun - Bana Hiç Uygun Değil) toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu olan bu ölçekten en az 5 en çok 25 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireyin depresyon düzeyi artmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen bu ölçme aracı öğrencilerde depresyonun tanınması amacıyla kullanılmaya uygun değildir.

İşlem Yolu

Depresyon ölçeği geliştirilirken, ilk olarak çocuklarda ve ergenlerde depresyon ile ilgili alanyazın taranmıştır. Depresyonun kavramsal tanımı, Türkiye’de ve yurt dışındaki konu ile ilgili çalışmalar, kullanılan ölçekler, bu ölçekleri oluşturan madde ve boyutlar, ölçekler geliştirilirken yapılmış olan analizler incelenmiştir. Yapılan tarama neticesinde 19 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma becerileri ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak ölçek maddelerinin 20 heceyi geçmemesine dikkat edilmiştir (DeVellis, 2003). Madde havuzu oluşturulduktan sonra, maddeler araştırmacı ve danışmanı tarafından alanyazın, yaşa uygunluk, maddenin niteliği gibi özellikler dikkate alınarak 5 maddeye indirilmiştir. Oluşturulan 5 maddelik ölçek, 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel kapasitesine uygun olup olmadığının, depresyonu ölçüp ölçmediğinin kontrol edilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda bir ölçme uzmanının, iki uzman psikolojik danışmanın,

ortaokulda çalışan iki psikolojik danışmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılmış, ölçeğin uygulama hali oluşturulmuştur.

Analiz Aşaması

Veri girişlerinin ardından, ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, yapı-kavram geçerliliğine ilişkin kanıt bulmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde uygun madde seçimi, KMO değerinin .60 üzerinde olması, Factor Matrix tablosunda maddelerin yük değerlerinin .45 üzerinde olması (Kline, 2000) kriterleri doğrultusunda yapılmıştır.

Bulgular

Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .76 ve Barlett Sphericity değeri .00 bulunmuş bir başka deyişle verilerin analize uygun olduğu kanıtlanmıştır. Özdeğerlerin Dağılımı Grafiğindeki (Scree Plot) kırılmalara bakılmış, kırılmaların bir faktörde belirginleştiği ve faktör öz değerlerine bakıldığında da ölçeğin tek faktörlü bir yapısı olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre varyansın %48.94'ünü açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yükleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Depresyon Ölçeğinin Faktör Matrisi

	Faktör 1
1. Son zamanlarda çok üzgünüm.	.76
2. Madde	.76
3. Madde	.66
4. Madde	.71
5. Madde	.58

Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçeğin madde faktör yük değerleri .58 ile .76 arasında değişmektedir. Buna göre ölçek tek boyuttan ve toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

Probleme Olumsuz Yönelim Ölçeği

Bu çalışma için hazırlanan 'Probleme Olumsuz Yönelim Ölçeği' açımlayıcı faktör analizi kullanılarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin problemlere olumsuz yönelim düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan ölçek (Bana Tamamen Uygun - Bana Hiç Uygun Değil) toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu olan bu ölçekten en az 5 en çok 25 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça öğrencilerin problemlere olumsuz yönelim düzeyleri de artmaktadır.

İşlem Yolu

Probleme Olumsuz Yönelim Ölçeği geliştirilirken, ilk olarak çocuklarda ve ergenlerde problem çözme, problemlere yönelim, sosyal problemler, probleme olumsuz yönelim ile ilgili alanyazın taranmıştır. Problem çözmenin ve probleme yönelimin kavramsal tanımı, Türkiye'de ve yurt dışındaki konu ile ilgili çalışmalar, kullanılan ölçekler, bu ölçekleri oluşturan madde ve boyutlar, ölçekler geliştirilirken yapılmış olan analizler incelenmiştir. Yapılan tarama neticesinde 15 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma becerileri ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak ölçek maddelerinin 20 heceyi geçmemesine dikkat edilmiştir (DeVellis, 2003). Madde havuzu oluşturulduktan sonra, maddeler araştırmacı ve danışmanı tarafından alanyazın, yaşa uygunluk, maddenin niteliği gibi özellikler dikkate alınarak 5 maddeye indirilmiştir. Oluşturulan 5 maddelik ölçek, 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel kapasitesine uygun olup olmadığının, probleme olumsuz yönelimi ölçüp ölçmediğinin kontrol edilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda bir ölçme uzmanının, iki uzman psikolojik danışmanın, ortaokulda çalışan iki psikolojik danışmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılmış, ölçeğin uygulama hali oluşturulmuştur.

Analiz Aşaması

Verilerin toplanmasının ardından, veri girişleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, yapı-kavram geçerliliğine ilişkin kanıt bulmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde uygun madde seçimi, KMO değerinin .60 üzerinde olması, Rotated Factor Matrix tablosunda maddelerin yük değerlerinin .45 üzerinde olması (Kline, 2000) ve eksen döndürme sonucu maddelerin

farklı faktörlerdeki yük değerlerinin birbirine çok yakın olmaması kriterleri doğrultusunda yapılmıştır.

Bulgular

Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .77 ve Barlett Sphericity değeri .00 bulunmuş bir başka deyişle verilerin analize uygun olduğu kanıtlanmıştır. Özdeğerlerin Dağılımı Grafiğindeki (Scree Plot) kırılmalara bakılmış, kırılmaların bir faktörde belirginleştiği ve faktör öz değerlerine bakıldığında da ölçeğin tek faktörlü bir yapısı olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre varyansın %47.53'sini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yükleri Tablo7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Probleme Olumsuz Yönelim Ölçeğinin Faktör Matriksi

	Faktör
1. Yaşadığım sorunlar mutluluğum için bir tehdittir.	.62
2. Madde	.76
3. Madde	.71
4. Madde	.60
5. Madde	.73

Tablo 7'de görüldüğü üzere madde faktör yük değerleri .60 ile .76 arasında değişmektedir. Buna göre ölçek tek boyuttan ve toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .71 olarak bulunmuştur.

Aile İçi Sorunlar Ölçeği

Bu çalışma için hazırlanan 'Aile İçi Sorunlar Ölçeği' açıklayıcı faktör analizi kullanılarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin aile içerisinde yaşadıkları sorunların düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan ölçek (Bana Tamamen Uygun - Bana Hiç Uygun Değil) toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu olan bu ölçekten en az 10 en çok 50 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin aile içerisinde yaşadıkları sorunların düzeyi artmaktadır.

İşlem Yolu

Aile içi sorunlar ölçeği geliştirilirken, ilk olarak çocukların ve ergenlerin aileleriyle

yaşadıkları sorunlar, saldırganlık ile olan ilişkileri, özellikle hangi problem alanlarının saldırganlık ile ilişkili olduğu araştırılmıştır. Ailede çocuk ve ergenlerin karşılaştığı sorunlar, Türkiye'de ve yurt dışındaki konu ile ilgili çalışmalar, kullanılan ölçekler, bu ölçekleri oluşturan madde ve boyutlar, ölçekler geliştirilirken yapılmış olan analizler incelenmiştir. Yapılan tarama neticesinde 48 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma becerileri ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak ölçek maddelerinin 20 heceyi geçmemesine dikkat edilmiştir (DeVellis, 2003). Madde havuzu oluşturulduktan sonra, maddeler araştırmacı ve danışmanı tarafından alanyazın, yaşa uygunluk, maddenin niteliği gibi özellikler dikkate alınarak 12 maddeye indirilmiştir. Oluşturulan 12 maddelik ölçek, 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel kapasitesine uygun olup olmadığının, aile içi sorunları ölçüp ölçmediğinin kontrol edilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda bir ölçme uzmanının, iki uzman psikolojik danışmanın, ortaokulda çalışan iki psikolojik danışmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılmış, ölçeğin 10 maddelik uygulama hali oluşturulmuştur.

Analiz Aşaması

Verilerin toplanmasının ardından, veri girişleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, yapı-kavram geçerliliğine ilişkin kanıt bulmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde uygun madde seçimi, KMO değerinin .60 üzerinde olması, Rotated Factor Matrix tablosunda maddelerin yük değerlerinin .45 üzerinde olması (Kline, 2000) ve eksen döndürme sonucu maddelerin farklı faktörlerdeki yük değerlerinin birbirine çok yakın olmaması kriterleri doğrultusunda yapılmıştır.

Bulgular

Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .90 ve Barlett Sphericity değeri .00 bulunmuş bir başka deyişle verilerin analize uygun olduğu kanıtlanmıştır. Özdeğerlerin Dağılımı Grafiğindeki (Scree Plot) kırılmalara bakılmış, kırılmaların bir faktörde belirginleştiği ve faktör öz değerlerine bakıldığında da ölçeğin tek faktörlü bir yapısı olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre varyansın %42.65'sini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yükleri Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

Aile İçi Sorunlar Ölçeğinin Faktör Matriksi

	Faktör 1
1. <i>Annem ve babam sürekli tartışır.</i>	.58
2. Madde	.74
3. Madde	.64
4. Madde	.62
5. Madde	.69
6. Madde	.68
7. Madde	.66
8. Madde	.74
9. Madde	.62
10. Madde	.51

Tablo 8’de de görüldüğü üzere madde faktör yük değerleri .51 ile .74 arasında değişmektedir. Buna göre ölçek tek boyuttan ve toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Okula Bağlılık Ölçeği Ölçeği

Bu çalışma için hazırlanan 'Okula Bağlılık Ölçeği' açımlayıcı faktör analizi kullanılarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5’li likert tipi şeklinde hazırlanan ölçek (Bana Tamamen Uygun - Bana Hiç Uygun Değil) toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu olan bu ölçekten en az 5 en çok 25 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin okula bağlılık düzeyleri düşmektedir.

İşlem Yolu

Okula yönelik ölçeği geliştirilirken, ilk olarak çocukların ve ergenlerin okula bağlılıklarının belirleyicisi olan duygu, düşünce ve davranışların neler olabileceği araştırılmıştır. Okul, çocuk ve okula ait olma, okula bağlılık, Türkiye’de ve yurt dışındaki konu ile ilgili çalışmalar, kullanılan ölçekler, bu ölçekleri oluşturan madde ve boyutlar, ölçekler geliştirilirken yapılmış olan analizler incelenmiştir. Yapılan tarama neticesinde 25 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma becerileri ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak ölçek maddelerinin 20 heceyi geçmemesine dikkat edilmiştir (DeVellis, 2003). Madde havuzu oluşturulduktan sonra, maddeler araştırmacı ve danışmanı tarafından alanyazın, yaşa uygunluk, maddenin niteliği gibi özellikler dikkate alınarak 5 maddeye

indirilmiştir. Oluşturulan 5 maddelik ölçek, 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel kapasitesine uygun olup olmadığının, okula bağlılığı ölçüp ölçmediğinin kontrol edilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda bir ölçme uzmanının, iki uzman psikolojik danışmanın, ortaokulda çalışan iki psikolojik danışmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılmış, ölçeğin 5 maddelik uygulama hali oluşturulmuştur.

Analiz Aşaması

Verilerin toplanmasının ardından, veri girişleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, yapı-kavram geçerliliğine ilişkin kanıt bulmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde uygun madde seçimi, KMO değerinin .60 üzerinde olması, Rotated Factor Matrix tablosunda maddelerin yük değerlerinin .45 üzerinde olması (Kline, 2000) ve eksen döndürme sonucu maddelerin farklı faktörlerdeki yük değerlerinin birbirine çok yakın olmaması kriterleri doğrultusunda yapılmıştır.

Bulgular

Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .82 ve Barlett Sphericity değeri .00 bulunmuş bir başka deyişle verilerin analize uygun olduğu kanıtlanmıştır. Özdeğerlerin Dağılımı Grafiğindeki (Scree Plot) kırılmalara bakılmış, kırılmaların bir faktörde belirginleştiği ve faktör öz değerlerine bakıldığında da ölçeğin tek faktörlü bir yapısı olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre varyansın %56.80'ini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yükleri Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Okula Bağlılık Ölçeğinin Faktör Matriksi

	Faktör 1
1. Okulumu sevmiyorum.	.81
2. Madde	.80
3. Madde	.82
4. Madde	.68
5. Madde	.62

Tablo 9'da görüldüğü üzere okula bağlılık ölçeğinin madde faktör yük değerleri .62 ile .82 arasında değişmektedir. Buna göre ölçek tek boyuttan ve toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Zorba Arkadaşlar Ölçeği

Bu çalışma için hazırlanan 'Zorba Arkadaşlar Ölçeği' açıklayıcı faktör analizi kullanılarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlarının zorbalık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan ölçek (Bana Tamamen Uygun - Bana Hiç Uygun Değil) toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu olan bu ölçekten en az 6 en çok 30 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin arkadaşlarının zorbalık düzeyleri artmaktadır.

İşlem Yolu

Zorba arkadaşlar ölçeği geliştirilirken, ilk olarak zorbalık, zorba davranışlar ile ilgili alanyazını araştırılmıştır. Zorbalık, Türkiye'de ve yurt dışındaki konu ile ilgili çalışmalar, kullanılan ölçekler, bu ölçekleri oluşturan madde ve boyutlar, ölçekler geliştirilirken yapılmış olan analizler incelenmiştir. Yapılan tarama neticesinde 23 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma becerileri ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak ölçek maddelerinin 20 heceyi geçmemesine dikkat edilmiştir (DeVellis, 2003). Madde havuzu oluşturulduktan sonra, maddeler araştırmacı ve danışmanı tarafından alanyazın, yaşa uygunluk, maddenin niteliği gibi özellikler dikkate alınarak 7 maddeye indirilmiştir. Oluşturulan 7 maddelik ölçek, 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel kapasitesine uygun olup olmadığının, depresyonu ölçüp ölçmediğinin kontrol edilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda bir ölçme uzmanının, iki uzman psikolojik danışmanın, ortaokulda çalışan iki psikolojik danışmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılmış, ölçeğin 6 maddelik uygulama hali oluşturulmuştur.

Analiz Aşaması

Verilerin toplanmasının ardından, veri girişleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, yapı-kavram geçerliliğine ilişkin kanıt bulmak amacıyla faktör analizi

yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı KaiserMeyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde uygun madde seçimi, KMO değerinin .60 üzerinde olması, Rotated Factor Matrix tablosunda maddelerin yük değerlerinin .45 üzerinde olması (Kline, 2000) ve eksen döndürme sonucu maddelerin farklı faktörlerdeki yük değerlerinin birbirine çok yakın olmaması kriterleri doğrultusunda yapılmıştır.

Bulgular

Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .84 ve Barlett Sphericity değeri .00 bulunmuş bir başka deyişle verilerin analize uygun olduğu kanıtlanmıştır. Özdeğerlerin Dağılımı Grafiğindeki (Scree Plot) kırılmalara bakılmış, kırılmaların bir faktörde belirginleştiği ve faktör öz değerlerine bakıldığında da ölçeğin tek faktörlü bir yapısı olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre varyansın %60.02'sini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yükleri Tablo10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

Zorba Arkadaşlar Ölçeğinin Faktör Matrisi

	Faktör
1. Arkadaşlarım kavga eder.	.71
2. Madde	.76
3. Madde	.67
4. Madde	.80
5. Madde	.85
6. Madde	.83

Tablo 10'da görüldüğü gibi madde faktör yük değerleri .67 ile .85 arasında değişmektedir. Buna göre ölçek tek boyuttan ve toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Saldırganlık Ölçeği

Bu çalışma için hazırlanan 'Saldırganlık Ölçeği' açıklayıcı faktör analizi kullanılarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin, doğrudan gözlenen davranışları ile saldırganlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğrencilerden “Kavga ettim”, “birilerine küfür ettim” şeklinde oluşturulan maddelere son bir hafta (7 gün) içerisinde kaç kez yaptıkları (hiç, 1 kez, 2 kez, 3 kez, 4 kez, 5 kez, 6 ve daha fazla) şeklinde yanıt vermeleri istenmiştir. Böylelikle

saldırganlığın doğrudan, gözlenen saldırgan davranışların sıklığı ile ölçülmesi amaçlanmıştır. Tek boyutlu olan bu ölçekten en az 0 en çok 54 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin saldırganlık düzeyleri artmaktadır.

İşlem Yolu

Saldırganlık ölçeği geliştirilirken, ilk olarak saldırganlık, ilkökul öğrencilerinde en çok görülen saldırgan davranışlar ile ilgili alanyazını araştırılmıştır. Zorbalık, şiddet, Türkiye'de ve yurt dışındaki konu ile ilgili çalışmalar, kullanılan ölçekler, bu ölçekleri oluşturan madde ve boyutlar, ölçekler geliştirilirken yapılmış olan analizler incelenmiştir. Yapılan tarama neticesinde 33 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma becerileri ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak ölçek maddelerinin 20 heceyi geçmemesine dikkat edilmiştir (DeVellis, 2003). Madde havuzu oluşturulduktan sonra, maddeler araştırmacı ve danışmanı tarafından alanyazın, yaşa uygunluk, maddenin niteliği gibi özellikler dikkate alınarak 10 maddeye indirilmiştir. Oluşturulan 10 maddelik ölçek, 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel kapasitesine uygun olup olmadığının, saldırganlığı ölçüp ölçmediğinin kontrol edilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda bir ölçme uzmanının, iki uzman psikolojik danışmanın, ortaokulda çalışan iki psikolojik danışmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılmış, ölçeğin 10 maddelik uygulama hali oluşturulmuştur.

Analiz Aşaması

Verilerin toplanmasının ardından, veri girişleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, yapı-kavram geçerliliğine ilişkin kanıt bulmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde uygun madde seçimi, KMO değerinin .60 üzerinde olması, Rotated Factor Matrix tablosunda maddelerin yük değerlerinin .45 üzerinde olması (Kline, 2000) ve eksen döndürme sonucu maddelerin farklı faktörlerdeki yük değerlerinin birbirine çok yakın olmaması kriterleri doğrultusunda yapılmıştır.

Bulgular

Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .89 ve Barlett Sphericity değeri .00 bulunmuş bir başka deyişle verilerin analize uygun olduğu kanıtlanmıştır. Özdeğerlerin Dağılımı Grafiğindeki (Scree Plot) kırılmalara bakılmış, kırılmaların bir faktörde belirginleştiği ve faktör öz değerlerine bakıldığında da ölçeğin tek faktörlü bir yapısı olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre varyansın %57.02'sini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yükleri Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

Saldırganlık Ölçeğinin Faktör Matrisi

	Faktör 1
1. Diğer öğrencilerle alay ederek onları sinirlendirdim.	.67
2. Madde	.82
3. Madde	.80
4. Madde	.81
5. Madde	.79
6. Madde	.70
7. Madde	.75
8. Madde	.71
9. Madde	.73

Tablo 11'de görüldüğü üzere madde faktör yük değerleri .67 ile .85 arasında değişmektedir. Buna göre ölçek tek boyuttan ve toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda demografik bilgiler olarak cinsiyet ve ailenin ekonomik durumu sorulmuştur. Ayrıca ailenin okula katılımına ilişkin olarak 3 soru sorulmuştur. Bu üç sorunun aynı özelliği ölçtüğünün mantıksal ve alanyazınsal kanıtının yanı sıra, madde test korelasyonları verilerek, maddelerin toplanabilirliğine ilişkin kanıt bulunmaya çalışılmıştır. Madde test korelasyonlarının yüksek olması nedeniyle toplanabilirliğine karar verilmiştir.

Ailenin Okula Katılımı

Ailenin okula katılımına ilişkin olarak öğrencilerin doldurulması istenen 5'li likert (Bana Tamamen Uygun - Bana Hiç Uygun Değil) üç maddeden oluşmaktadır. Maddeler; ailenin

okul toplantılarına katılımı, öğretmenleri ile iletişimi ve okul başarısını takip etme ile ilgilidir. Sorulara ilişkin madde-test korelasyonları aşağıda verilmiştir.

Tablo13

Ailenin Okula Katılımı Ölçme Aracına İlişkin Madde-Test Korelasyonları

	Madde - Test Korelasyonu
<i>Ailem veli toplantılarına katılmaz.</i>	.59
<i>Ailem öğretmenimle benimle ilgili konuşur.</i>	.76
<i>Ailem okul başarımları takip eder.</i>	.75

Verilen Analizi

Verilerin toplanmasının ardından veri seti oluşturulmuş ve veriler elektronik ortama aktarılmıştır. 17 uygulama boş bırakılan maddelerin çokluğu ve işaretleme hataları nedeniyle veri setine girilmemiştir. Verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bireysel, aile, okul ve akranlar ile ilgili faktörlerin saldırganlığı yordayıp yordamadığına ilişkin bulgulara yer almaktadır. İlk olarak değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon tablosu verilmiştir. Ardından araştırmanın problem cümlelerine yönelik olarak yordama analizi sonuçlar yer almaktadır.

Dürtüsellik, Depresyon, Probleme Olumsuz Yönelim, Aile İçi Sorunlar, Ailenin Okula Katılımı, Okula Bağlılık, Zorba Arkadaşlara Sahip Olma Ve Saldırganlık Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 14

Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Dürtüsellik	1							
(2) Depresyon	.70**	1						
(3) Sosyal Problem Çözme	.66**	.66**	1					
(4) Aile İçi Sorunlar	.67**	.61**	.55**	1				
(5) Ailenin Okula Katılımı	-.22**	-.19**	-.16**	-.39**	1			
(6) Okula Bağlılık	.55**	.55**	.41**	.63**	-.26**	1		
(7) Zorba Arkadaşlar	.40**	.39**	.40**	.47**	-.30**	.34**	1	
(8) Saldırganlık	.40**	.37**	.31**	.43**	-.23**	.41**	.36**	1

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

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri görmek, yorumlamalara ve regresyon analizi değerlendirmelerine katkıda bulunmak amacıyla korelasyon analizine yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre ilişkilere ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir. Bulgular genel

olarak incelendiğinde tüm değişkenler ile saldırganlık anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur ($p<.01$). Saldırganlık ile dürtüsellik ($r=.40$, $p<.01$), depresyon ($r=.37$, $p<.01$), aile içi sorunlar ($r=.43$, $p<.01$) ve zorba arkadaşlara sahip olma ($r=.36$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Probleme olumsuz yönelim ölçeğinden alınan puan arttıkça, birey problemlere daha olumsuz yönelmektedir. Buna göre saldırganlık ile probleme olumsuz yönelim arasındaki ilişkinin ($r=.31$, $p<.01$) yorumlanmasında ilişki pozitif olmakla birlikte, probleme olumsuz yönelim arttıkça saldırganlık düzeyi de artmaktadır. Benzer şekilde okula bağlılık ölçeğinde, ölçekten aracından alınan puan arttıkça okula bağlılık azalmaktadır. Okula bağlılık ile saldırganlık arasında ilişki ($r=.41$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Buna göre okula bağlılık azaldıkça saldırganlık düzeyi artmaktadır. Saldırganlık ailenin okula katılımı ile ($r=-.23$, $p<.01$) negatif ilişkili bulunmuştur.

İlişkiler genel olarak incelendiğinde saldırganlık en yüksek düzeyde aile içi sorunlar ile ilişkili bulunmuştur. Bunu sırasıyla okula bağlılık ve dürtüsellik takip etmektedir. Saldırganlık en düşük düzeyde ailenin okula katılımı değişkeni ile ilişkili bulunmuştur.

Bireysel Faktörler Olarak Dürtüsellik, Depresyonun ve Probleme Olumsuz Yönelimin Saldırganlığın Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 15

Dürtüsellik, Depresyon ve Probleme Olumsuz Yönelim Faktörlerinin Saldırganlığı Yordayıp Yordamadığına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Modeller	Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Model 1 R=.39, R ² =.15, F=.80	Sabit	-1.66	.81		-2.04	.00
	Dürtüsellik	.70	.08	.39	8.93	.00
Model 2 R=.42, R ² =.17.2, F=.46	Sabit	-3.20	.94		-3.41	.00
	Dürtüsellik	.45	.11	.26	4.20	.00
	Depresyon	.34	.11	.19	3.18	.00
Model 3 R=.42, R ² =.17, F=.31	Sabit	-3.41	1.01		-3.37	.00
	Dürtüsellik	.43	.12	.24	3.70	.00
	Depresyon	.32	.11	.18	2.75	.03
	Sosyal Problem Çözme	.06	.11	.03	.55	.58

Saldırganlığı dürtüsellik, depresyon ve probleme olumsuz yönelimin yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular çoklu doğrusal regresyon analizi ile elde edilmiştir. Regresyon analizinin ilk bloğunda yordayıcı değişken olarak dürtüsellik girilmiştir. Model gözlenen varyansın yaklaşık olarak 15%'ini açıklamıştır ($\beta=.39$, $p<.01$). Bu modele göre dürtüsellikteki 1 birimlik artış saldırganlıkta .70'lik bir artışa yol açtığı söylenebilir. İkinci blokta depresyon modele eklenmiş, model gözlenen varyansın 17.2%'sini açıklamıştır ($\beta=.19$, $p<.01$). Bu modele göre depresyon sabit tutulduğunda, dürtüsellikteki 1 birimlik artışın saldırganlıkta .45'lik bir artışa, dürtüsellik sabit tutulduğunda depresyondaki 1 birimlik artışın saldırganlıkta .34'lük bir artışa yol açtığı söylenebilir. Üçüncü blokta probleme olumsuz yönelim modele eklenmiş ve model gözlenen varyansın 17%'sini açıklamıştır ($\beta=.22$, $p<.01$). Tablo 14'te görüldüğü üzere dürtüsellik ve depresyon saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamaktadır. Probleme olumsuz yönelim ise bu modelde saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Aile İle İlgili Faktörler Olarak Aile İçi Sorunların Saldırganlığın Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 16

Aile İçi Sorunların Saldırganlığı Yordayıp Yordamadığına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Modeller	Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Model 1	Sabit	-3.11	.87		-3.56	.00
	Aile İçi Sorunlar	.47	.04	.43	9.96	.00
R=.43, R ² =.18, F=9.31						

Saldırganlığı aile içi sorunların yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular doğrusal regresyon analizi ile elde edilmiştir. Aile içi sorunlar saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta ve model gözlenen varyansın 18%'ini açıklamaktadır ($\beta=.43$, $p<.01$). Bu modele göre aile içi sorunlardaki bir birimlik artışın saldırganlıkta .47'lik bir artışa yol açtığı söylenebilir.

Okul İle İlgili Faktörler Olarak Ailenin Okula Katılımının ve Okula Bağlılığın Saldırganlığın Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 17

Ailenin Okula Katılımı ve Okula Bağlılık Faktörlerinin Saldırganlığı Yordayıp Yordamadığına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Modeller	Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Model 1 R=.23, R ² =.05, F=.24	Sabit	12.81	1.68		7.64	.00
	Ailenin Okula Katılımı	-.67	.14	-.23	-4.90	.00
Model 2 R=.43, R ² =.18, F=.49	Sabit	3.04	1.94		1.57	.12
	Ailenin Okula Katılımı	-.38	.13	-.13	-2.87	.00
	Okula Bağlılık	.72	.08	.38	8.48	.00

Saldırganlığı ailenin okula katılımı ve okula bağlılığın yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular çoklu doğrusal regresyon analizi ile elde edilmiştir. Regresyon analizinin ilk bloğunda yordayıcı değişken olarak ailenin okula katılımı girilmiştir. Model gözlenen varyansın yaklaşık olarak 5%'ini açıklamıştır ($\beta=-.23$, $p<.01$). Bu modele göre ailenin okula katılımındaki bir birimlik artışın, saldırganlıkta .67'lük bir azalmaya yol açtığı söylenebilir. İkinci blokta okula bağlılık modele eklenmiş, model gözlenen varyansın 18%'ini açıklamıştır ($\beta=.38$, $p<.05$). Bu modele göre ailenin okula katılımı sabit tutulduğunda okula bağlılıktaki 1 birimlik artışın saldırganlıkta .72'lik bir artışa, okula bağlılık sabit tutulduğunda ailenin okula katılımındaki 1 birimlik artışın saldırganlıkta .38'lik bir azalmaya yol açtığı söylenebilir. Tablo 16'da görüldüğü gibi, ailenin okula katılımı ve okula bağlılık saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Zorba Arkadaşlara Sahip Olmanın Saldırganlığın Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 18

Zorba Arkadaşlara Sahip Olmanın Saldırganlığı Yordayıp Yordamadığına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Modeller	Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Model 1	Sabit	-1.23	.82		-1.48	.14
	Zorba Arkadaşlara	.47	.06	.37	8.15	.00
R=.36 R ² =.13 F=66.52	Sahip Olma					

Saldırganlığı zorba arkadaşlara sahip olmanın yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular doğrusal regresyon analizi ile elde edilmiştir. Zorba arkadaşlara sahip olma saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta ve model gözlenen varyansın 13%'ünü açıklamaktadır ($\beta=.37$, $p<.01$). Bu modele göre zorba arkadaşlara sahip olmada bir birimlik artışın, saldırganlıkta .47'lik bir artışa neden olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

"Bireysel risk faktörleri olarak dürtüsellik, depresyon, probleme olumsuz yönelim saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" amacına ilişkin bulguların tartışılması

Yapılan çalışma bulgularına göre saldırganlık ile depresyon, dürtüsellik ve probleme olumsuz yönelim arasında anlamlı ilişki vardır. Depresyon, dürtüsellik ve probleme olumsuz yönelimin saldırganlığı yordayıp yordamadığı ilişkin kurulan modelde depresyon ve dürtüsellik saldırganlığı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Klinterberg, Andersson, Magnusson ve Stattin (1993) İsveçli çocuklar ile yaptıkları boylamsal çalışmada hem konsantrasyon hem de aşırı hareketlilik problemi olan çocukların %15'inin 26 yaşına kadar şiddet nedeniyle en az bir tutuklanma yaşadıklarını bulmuşlardır. Bu bulguya göre hem konsantrasyon hem de aşırı hareketlilik sorunları olan çocuklar, bu problemlerin hiçbirini yaşamayan çocuklara göre 5 kat daha fazla risk altındadır.

Farrington (1998) yaptığı boylamsal çalışmada dürtüsellik saldırganlığı yordamada anlamlı bir değişken olduğunu bulmuştur.

Bosworth, Espelage ve Simon (1999)'un ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada zorbalık ile depresyon ($r=.29, p<.001$) ve dürtüsellik arasında ($r=.33, p<.001$) pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Aktaş (2001)'in 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, sosyal ilişkilerinde saldırgan olarak tanınan çocukların olumsuz niyete yapılan yükleme davranışlarını, saldırgan olmayan çocuklara kıyasla daha fazla seçtikleri bulunmuştur.

Kim, Koh ve Leventhal (2005) 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan 1718 Koreli öğrenci ile yaptıkları çalışmada, okulda zorba davranışlar sergileyen öğrencilerin, özellikle de zorba-

kurbanların intihar düşüncelerinin zorbaca davranışlarda bulunmayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Freguson, Miguel ve Hartley (2009) 10-14 yaşları arasındaki 603 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmalarında, çocukların saldırgan davranışların en önemli iki yordayıcısından birinin depresyon olduğunu bulmuşlardır.

Chen ve Astor (2010) 14.022 Tayvanlı ortaokul ve lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada dürtüsellik ve saldırganlık arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır ($r=.08$, $p<.001$).

Batıgün ve Şahin(2013)'in 14-62 yaş arasındaki 619 bireyle yaptıkları çalışmada dürtüsel davranışlar ve saldırganlık/öfke arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.57$, $p<.01$).

Derman (2013)'in 10-11 yaş arasındaki 179 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin saldırganlık puanları ile genel umutsuzluk puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.27$, $p<.01$).

T. Dost ve Keklik (2014)'in lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında umutsuzluk ve riskli davranışlar arasında anlamlı ilişki olduğu ($r=.34$, $p<.01$) ve umutsuzluğun lise öğrencilerinde riskli davranışları yordamada anlamlı bir değişken olduğu bulunmuştur.

Alanyazında yer alan bulgular araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Depresyon ile saldırganlığın ilişkisi düşünüldüğünde özellikle umutsuzluğun saldırganlığı olumsuz etkilediği düşünülebilir. Saldırganlığın özellikle bazı formları umutsuzluk halinde daha kabul edilebilir hale gelebilir. Engellenme-saldırganlık kuramında sözü edildiği şekilde umutsuzluk istenmeyen bir değişken olduğunda, diğer istenmeyen değişkenleri tolare edebilme gücü azalabilir. Bu durumda istenmeyen değişkenlere yönelik olarak verilecek tepkinin saldırganlık olması olağanlaşır.

Dürtüsellik de saldırganlığı arttırabilen bir başka değişkendir. Dürtüsellik; sabırsızlık, dikkatsizlik, risk alma, heyecan arama, zevk arama, zarar görme ihtimalini yeterince hesaplayamama ve dışadönüklük gibi özellikler ile kendini gösterir (Aron, Robbins ve Poldrack, 2004). Heyecan ve zevk arama özellikle proaktif saldırganlık için önemli bir yordayıcı olabilir. Dürtüsellik çabuk tepki verme odağında düşünüldüğünde ise özellikle reaktif saldırganlık ile ilişkili olabilir. Daha dürtüsel olan çocuklar, düşünmeden hareket etmekte, öfke duygusunun doğru ifadesinde sorun yaşayabilmekte ve saldırgan davranış formlarına daha sık başvurabilmektedir.

Probleme olumsuz yönelim problemlerle karşılaşınca kolayca öfkelenme ve üzülmeyi

(düşük öfke kontrolü) içeren fonksiyonel olmayan bir özelliktir (Belzer, D’Zurilla ve Maydeu- Olivares, 2002). Okul yaşamının, arkadaş ilişkilerinin bir parçası olarak öğrenciler birçok problem ile karşı karşıya gelebilirler. Bu problemlerin üstesinden gelemeyen öğrenciler saldırganlığı bir problem çözme aracı olarak kullanabilmekte ve araçsal saldırganlığı kullanabilmektedir. Diğer taraftan öfke kontrolü arttıkça saldırganlık azalmaktadır. Probleme olumsuz yönelimde yer alan düşük öfke kontrolü değişkeni saldırganlığı olumsuz etkileyebilir.

"Aile risk faktörü olarak aile içi sorunlar saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" amacına ilişkin bulguların tartışılması

Hatunoğlu (1994) yaptığı araştırmada saldırganlığın en fazla otoriter ailelerden gelen bireylerde gözlendiğini bulmuştur.

Cotten vd. (1994)'in 42-36 Afrikalı-Amerikan ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada ailenin saldırganlığa ilişkin tutumunun öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Capaldi ve Peterson (1996) yaptıkları çalışmada ailede ebeveyn denetiminin zayıf, disiplin anlayışının sert ve şiddete dayalı olmasının, çocuktan beklentilerin net olmamasının saldırganlığı yordadığı bulunmuştur.

Farrington (1998) yaptığı boylamsal çalışmada ailede katı disiplin anlayışının saldırganlığı yordamada anlamlı bir değişken olduğunu bulmuştur.

Singer vd. (1999) devam ettikleri sınıf 3 ile 8 arasında değişen 2245 öğrenci ile yaptıkları çalışmada ebeveyn denetiminin saldırganlık için anlamlı bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır.

Spriggs, Ianotti, Nansel ve Haynie (2007) yaptıkları çalışmalarında zorbaların aileleriyle iletişim kurmakta zorlandıklarını bulmuşlardır.

Chen ve Astor (2010) 14.022 Tayvanlı ortaokul ve lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada saldırganlık ile aile içi çatışmalar ($r=0.07$, $p<.01$) ve ebeveyn gözetimi ($r=.07$, $p<.01$) arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır.

Wolke ve Skew (2012) 10-15 yaş aralığındaki 2163 ergen üzerinde yaptıkları çalışmalarında, çatışmalarında sıkça yaşandığı ailelerde, ergenlerin zorbaca davranışlarının arttıklarını bulmuşlardır.

Alanyazında yer alan araştırmalar araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Fraser (1996)'e göre başka hiçbir değişken aile değişkeni kadar çocuğun davranışlarını şekillendirmede etkili değildir. Bazı ailelerde kasıt olmaksızın çocuklara otoriteye karşı öfkeyle ya da düşmanlıkla karşılık verme öğretilir.

Ailede yaşanan çatışmaların, çocuktan düşük beklentinin (Eisenbraun, 2007) , ailede soğuk duygusal ortamın ve aileye düşük bağlanmanın (Dahlberg, 1998; Hawkins vd., 2000), ailede iletişim problemlerinin (Dake, Price ve Telljohan, 2003; Eisenbraun, 2007; Spriggs vd., 2007), kuralların net olmayışının (Herrenkohl vd., 2000) ve disiplin cezalarının (Dake, Price ve Telljohan, 2003; Eisenbraun, 2007; Smokowski ve Kopasz, 2005; Herrenkohl vd, 2000) çocuklarda saldırganlık için birer risk faktörüdür. Ailede soğuk duygusal ortam ve aileye düşük bağlanma özellikle empatinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Soğukluk ve düşük bağlanma çocukta sevgi kültürünün gelişmesini engelleyebilmekte saldırganlığı destekleyebilmektedir. Ailede iletişim problemlerinin yer alması, çocuğun aile bireyleri tarafından dinlenmemesi önemsiz olduğu algısını yaratabilir. Bu durum saldırganlığı tetikleyebilir. Kuralların net olmadığı ailelerde çocuklar sınırların farkında olmadan yetişebilmektedir. Okula gelindiğinde ve diğer çocuklar ile daha yakın ilişkilere girildiğinde sınırlar bir problem olarak yer alabilmekte ve saldırganlık tetiklenebilmektedir. Çocuklar başkalarının sınırlarına saygı göstermeyebilir, okul kurallarına sıklıkla karşı gelebilir.

Aile içi çatışmalar ve disiplin cezaları sosyal öğrenme yaklaşımı temel alınarak değerlendirildiğinde, anne baba arasında sürekli çatışma olduğunda çocuklar bu durumu gözlemleyerek çatışmanın kavganın normal bir şey olduğu algısını geliştirebilir. Ailede istenmeyen davranış sergileyen çocuğun sıklıkla cezalandırılması durumunda (sadece fiziksel şiddet içeren saldırganlık da olmayabilir) çocuklar istenmeyen davranışlara saldırgan tepkilerin verilebileceğini öğrenebilir.

"Okul risk faktörü olarak ailenin okula katılımı ve okula bağlılık saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" amacına ilişkin bulguların tartışılması

Williams (1994) yaptığı çalışmasında okula bağlılığın, okul şiddeti için önemli bir koruyucu faktör olduğunu bulmuştur.

Öğülmüş ve Özdemir (1995) büyük grupların daha hiyerarşik, örgüt düzeninin daha bozuk ve büyük gruplara üye bireylerin daha saldırgan, kışkırtıcı, yarışmacı, saygısız olduğunu belirtmişlerdir.

Bossworth, Espelage ve Simon (1999)'un ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada

kendini okula ait hissetme ile zorbalık arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Ailenin okula katılımı eğitimciler ile aile arasında ortak hedeflerin oluşturarak sağlıklı ve tutarlı öğrenme ortamının geliştirilmesine katkı sağlar. Okul ve aile arasındaki bağlar güçlenir. Bunun sonucunda da istenen özelliklerin gelişmesi ve istenmeyen özelliklerin azaltılması konusunda ilerleme kaydedilmiş olur (Christenson, 1995). Peterson ve Skiba (2001)'ya göre ailenin okula katılımı ile saldırganlığın ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar yetersiz olmakla birlikte, ailenin okula katılımı saldırganlığın azaltılmasında önemli olabilir.

Ellickson ve Kimberly (2000) tarafından yapılan 7. sınıf öğrencileri ile yapılan boylamsal çalışmada okula düşük bağlılığın gelecek 5 yıldaki saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Balkıs, Duru ve Buluş (2005) tarafından yapılan çalışmada şiddet eğilimi ve okula bağlılık arasında negatif ilişki ($r = -.32$, $p < .01$) bulunmuştur.

Chen ve Astor (2010) 14.022 Tayvanlı ortaokul ve lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada okula düşük bağlılık ($r = .20$, $p < .001$), zayıf öğrenci-öğretmen ilişkisi ($r = .13$, $p < .001$) arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır.

Karaman ve Yurtal (2015) tarafından yapılan şiddetin yaygın olduğu okullarda okul iklimine ilişkin algılarının incelendiği çalışmaya 5, 6, 7, ve 8. sınıflara devam eden 197'si kız, 214'ü erkek olmak üzere toplam 411 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerinin okul iklimini algıları, okul ikliminin yol gösterme, ders yönetimi, cinsel taciz ve cinsiyet ayrımcılığına yönelik boyutlarında erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu; alt sınıflarda okuyan öğrencilerin okul iklimi algıları ise üst sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha olumlu bulunmuştur. Güvende hissetme boyutunda ise 8. sınıfta okuyan öğrencilerin algıları daha yüksek bulunmuştur.

Okula bağlılık değişkeni düşünüldüğünde, saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilerin okulda bulunmak istemediği her gün bulunmak istemediği bir yerde bulunmak zorunda oluşu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun saldırganlığı tetiklemesi, engelenme-saldırganlık kuramına göre açıklanabilir. İstenmeyen uyaranlara maruz kalan öğrenciler, okulda saldırganca davranışlarda bulunabilmektedir.

Ailenin okula katılımı düşünüldüğünde, araştırma bulgularına göre okula katılım göstermeyen ailelerinin çocuklarının saldırganlığın daha fazla gözlemlendiği söylenebilir.

"Akran risk faktörü olarak zorba arkadaşlara sahip olma saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" amacına ilişkin bulguların tartışılması

Farrington (1998) yaptığı boylamsal çalışmada suça karışmış arkadaşların saldırganlığı yordamada anlamlı bir değişken olduğunu bulmuştur.

Singer vd. (1999) devam ettikleri sınıf 3 ile 8 arasında değişen 2245 öğrenci ile yaptıkları çalışmada okulda şiddete tanık olmanın saldırganlık için anlamlı bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır.

Hawkins vd. (2000) çalışmalarında 12-14 yaş arasındaki çocuklarda suça karışmış arkadaşların saldırganlık için önemli bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır

Sosyal öğrenme kuramları saldırganlığın öğrenilmiş bir davranış olduğunu, çevresel deneyimler ile kazanılıp sürdürüldüğünü belirtmektedir. Bu yaklaşımdan hareketle, anti-sosyal arkadaşlar ile vakit geçiren, onların bu davranışlarına tanıklık eden bireyler anti-sosyal davranış kalıplarını gözleyerek öğrenmeye başlarlar (Valois, MacDonald, Bretous, Fischer ve Drone, 2002).

Balkıs, Duru ve Buluş (2005) tarafından yapılan çalışmada arkadaş grubunun şiddete verdiği değer ve şiddet eğilimi ile bireyin şiddet eğilimi arasında pozitif ilişki ($r = .53$) bulunmuştur.

Freguson, Miguel ve Hartley (2009) 10-14 yaşları arasındaki 603 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmalarında, çocukların saldırgan davranışların en önemli iki yordayıcısından birinin suça karışmış arkadaşlar olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, alanyazında yer alan araştırma bulgular ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Buna göre zorba arkadaşlara sahip olma saldırganlık için risk faktörüdür.

Ergenlik dönemindeki arkadaş ilişkileri düşünüldüğünde, arkadaşlar gelişimin en temel ögesi olurlar. Arkadaşlarla birlikte olma, gruba kabul edilme, grubun bir üyesi olma, grup diline (jargonuna) hakim olma, kıyafet stiline uyum sağlama gibi özellikler bireyin düşünüşünde ve davranışlarında önemlidir (Dahlberg, 1998).

Gruba kabul edilme için saldırgan davranışlarda bulunma bir norm olarak kabul edilebilir. Grubun bir üyesi olmak isteyen çocuklar bu nedenle saldırgan davranışlarda bulunabilirler. Gruba ait olabilmek için kavgalara karışabilir. Grubun jargonu küfür içeren, alay etme içeren ifadelerden oluşabilir. Dolayısıyla grup jargonuna hakim olan öğrenci, sözel saldırganlıkta bulunmaya başlayabilir. Bunu grubun jargonu kabul ettiğinden herhangi bir sakınca görmeyebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu çalışmada alanyazında ortaokul öğrencilerinde saldırganlık ile ilgili risk faktörü olarak tanımlanan değişkenlerin saldırganlığı yordama düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak, bireysel (dürtüsellik, depresyon, probleme olumsuz yönelim), okul (ailenin okula katılımı, okula bağlılık), aile (aile içi sorunlar) ve arkadaşlar (zorba arkadaşlara sahip olma) ile ilgili risk faktörleri ve saldırganlık arasındaki ilişkiler incelenmiş; tüm değişkenler ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre saldırganlık en yüksek düzeyde aile içi sorunlar ile ilişkili bulunmuştur. Bunu sırasıyla okula bağlılık ve dürtüsellik takip etmektedir. Saldırganlık en düşük düzeyde ailenin okula katılımı değişkeni ile ilişkili bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında; bireysel risk faktörleri olarak ele alınan dürtüsellik, depresyon ve probleme olumsuz yönelim ile ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde saldırganlığın yordanmasına yönelik regresyon analizi sonucunda dürtüsellik ve depresyonun saldırganlığı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Kurulan modelde probleme olumsuz yönelimin ise saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında; saldırganlığın aile içi sorunlar ile yordanmasına yönelik regresyon analizi sonucunda aile içi sorunların saldırganlığı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinde saldırganlığı yordamada aile faktörünün arkadaş faktöründen daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında; okul ile ilgili risk faktörleri olarak ele alınan ailenin okula katılımı ve okula bağlılık ile ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde saldırganlığın yordanmasına yönelik regresyon analizi sonucunda ailenin okula katılımı ve okula bağlılığının saldırganlığı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında; saldırganlığın zorba arkadaşlara sahip olma ile yordanmasına yönelik regresyon analizi sonucunda zorba arkadaşlara sahip olmanın saldırganlığı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Sonuç olarak literatürde tanımlanan risk faktörlerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Öneriler

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinde saldırganlık ile ilgili en önemli risk faktörünün aile içi sorunlar olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okullarda saldırganlığın azaltılması ve önlenmesi kapsamında yapılacak çalışmalarda aile değişkenini de içerisine alan programlar hazırlanmalıdır. Zorbalığı önleme programlarına veliler de dahil edilmelidir. Okullarda aile içi iletişim gibi konularda velilere eğitimlerin verilebilir, böylelikle aile içi sorunların azaltılmasına çalışılabilir.

Bireysel risk faktörleri; dürtüsellik, depresyon ve probleme olumsuz yönelim ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle okullarda öğrencilere yönelik olarak problem çözme becerileri eğitimi verilebilir. Depresyonun önemli bir boyutu umutsuzluktur. Çocukların okul ile ilgili umutları taze tutulmalı, okul motivasyonlarının yükseltilmesine çalışılmalıdır. Öğrencilere ‘senden bir şey olmaz’ bakış açısıyla yaklaşılmamalı, bunun yerine öğrencilerin güçlü yanlarına, gizil güçlerinin harekete geçirilmesine odaklanılmalıdır.

Okul risk faktörleri olarak ailenin okula katılımı ve okula bağlılığın saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre aile eğitimin ve okulun bir parçası haline getirilmelidir. Veli-öğretmen ilişkisinin kurulmasına çalışılmalıdır. Bu ilişki, velilerin aile eğitimlerine katılımlarına da yardımcı olacaktır. Aile içi sorunlar ve ailenin okula katılımının saldırganlık ile ilişkisi düşünüldüğünde, okullarda saldırganlığın önlenmesinde mutlaka aileler de sürece dahil edilmelidir. Bu konuda okullarda yapılan veli ziyaretleri artırılabilir, böylelikle iletişim arttırılmaya çalışılabilir. Okula bağlılık diğer önemli bir değişkendir. Öğrencilere okul sevdirmeye çalışılmalı, öğrenciler kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelidir. Bunun sağlanması için okullarda farklı farklı ders dışı etkinliklere yer verilebilir. Böylelikle öğrencinin severek katılabileceği en az bir etkinlik alanı yaratılmış olur. Diğer yandan öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmada önemli diğer bir faktör öğretmen ve okul yöneticisi faktörüdür. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de

kendi okullarına aidiyetleri incelenmeli, araştırılmalı ve arttırılmaya çalışılmalıdır.

Türkiye örnekleminde saldırganlık için yordayıcı psikolojik ve demografik özelliklerin neler olduğunun araştırıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında saldırganlık için risk faktörü oluşturan, saldırganlığı yordayan özelliklerin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç görülmüştür.

Bu çalışmada çalışma grubunu 5. sınıfa devam etmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinde benzer çalışmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada demografik değişkenler analizlere dahil edilmemiştir. Yapılacak çalışmalarda saldırganlık için risk faktörleri olabilecek madde kullanımı, aile suçluluğu, ailede şiddete maruz kalma, okuldan kaçma gibi demografik değişkenler de eklenerek, daha kapsamlı çalışmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada bireysel faktörler olarak dürtüsellik, depresyon ve probleme olumsuz yönelim kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda; sosyal destek, öfke kontrolü, empati yoksunluğu gibi psikolojik özelliklerin saldırganlığı yordayıp yordamadığına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Çalışmada aile faktörleri olarak aile sorunları ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçme aracı aile içi çatışmalar, ailede iletişim problemleri ve ailede soğuk duygusal ortam üzerine odaklanmıştır. Aile ile ilgili farklı değişkenlerin ele alındığı çalışmalar, saldırganlığı yordamada ailenin rolüne ilişkin daha detaylı bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır.

Çalışmada okula ilişkin özellikler kapsamında ailenin okula katılımı ve okula bağlılık saldırganlığı yordayıcı değişkenler olarak ele alınmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda okulun fiziksel şartlarına ilişkin daha detaylı ölçümler yapılabilir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi saldırganlığı yordayan bir değişken olarak araştırılabilir.

Akran faktörleri olarak bu çalışmada zorba arkadaşlara sahip olma yordayıcı bir değişken olarak ele alınmıştır. Arkadaşların sahip olduğu özelliklerin yanı sıra bireyin arkadaşlarından etkilenme düzeyini, itaat durumunu gibi özelliklerini de içine alacak daha detaylı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American psychologist*, 36(7), 715.
- Adler, A. (2011). Yaşamın anlam ve amacı. (K., Şipal, Çev.) İstanbul: Say.
- Adler, A. (2003). *Yaşama Sanatı*. (S, Koçak, Çev.). İstanbul: Doruk.
- Akçay, O. (2015, 3 Mart). Kadın öğretmen kız öğrenci tarafından darp edildi. *Posta*.
- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktürk, İ. (2015, 29 Mayıs). İstanbul'da ortaokul öğrencisi ilkokul öğrencisini öldürdü. *Hürriyet*.
- Aktürk, İ. (2008, 7 Ocak). 11 yaşındaki çocuk arkadaşını öldürdü. *Milliyet*.
- Aküzüm, C., & Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(61), 1-30.
- Alıkaşifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A., & Ilter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *The European Journal of Public Health*, 14(2), 173-177.
- Altun, S. A., & Baker, Ö. E. (2010). School violence: a qualitative case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3165-3169.
- American Psychological Association. (1993). Violence and youth: Psychology's response. Vol. I: Summary report of the American Psychological Association Commission on Violence and Youth. Washington, DC: Author.
- Anderson, C. A. (1983). Imagination and expectation: The effect of imagining behavioral scripts on personal influences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 293.

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Psychology*, 53(1), 27.
- Anderson, C. A., & Godfrey, S. S. (1987). Thoughts about actions: The effects of specificity and availability of imagined behavioral scripts on expectations about oneself and others. *Social Cognition*, 5(3), 238-258.
- Anderson, K. B., Anderson, C. A., Dill, K. E., & Deuser, W. E. (1998). The interactive relations between trait hostility, pain, and aggressive thoughts. *Aggressive Behavior*, 24(3), 161-171.
- Aron, A. R., Robbins, T. W. & Poldrack, R. A. (2004). Inhibition and the right inferior frontal cortex. *Trends Cognitive Science*, 8, 170-177.
- Aslı, U. Z., & Kabasakal, Z. T. (2010). The prevalence of aggressive and violent behaviors among elementary school students. *Elementary Education Online*, 9(1), 93-105.
- Ayrancı, Ü., Köşgeroğlu, N., & Günay, Y. (2004). Televizyonda çocukların en çok seyrettikleri saatlerde gösterilen filmlerdeki şiddet düzeyi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5(3), 133- 140.
- Balcıoğlu, İ. (2000). Şiddet, gençlik, uyuşturucu maddeler. İbrahim Balcıoğlu (Ed.) *Biyolojik, Sosyolojik Ve Psikolojik Açıdan Şiddet*. İstanbul: Yüce.
- Balkıs, M., Erdinç, Duru., & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların öz-yeterlik medya şiddete yönelik inanç arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3.
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York: Plenum. Baumeister, R. F. (1989). *Masochism and the self*. Hillsdale: NJ. Erlbaum.
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (2004). *Human aggression*. Springer Science & Business Media.
- Bayındır, N. (2010). Aile içinde yaşanan şiddete karşı çocuğun gösterdiği tepkiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-9.
- Belzer, K. D., D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33(4), 573-585.

- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494.
- Berkowitz, L. (1993). Pain and aggression: Some findings and implications. *Motivation And Emotion*, 17(3), 277-293.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal Of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy?. *Psychological Review*, 108(1), 273.
- Buss, A. H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York: Wiley.
- Buss, D. M., & Shackelford, T. K. (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 17(6), 605-619.
- Capaldi, D. M., & Patterson, G. R. (1996). Can violent offenders be distinguished from frequent offenders: Prediction from childhood to adolescence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33(2), 206-231.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2009). School violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*. 1-23.
- Christenson, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist?. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 118-132.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407.
- Costanzo, P. R., Grumet, J. F., & Brehm, S. S. (1974). The effects of choice and source of constraint on children's attributions of preference. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 10(4), 352-364.
- Cotten, N. U., Resnick, J., Browne, D. C., Martin, S. L., McCarraher, D. R., & Woods, J. (1994). Aggression and fighting behavior among African-American adolescents: individual and family factors. *American Journal Of Public Health*, 84(4), 618-622.

- Crothers, L. M., Field, J. E., & Kolbert, J. B. (2005). Navigating power, control and being nice: Aggression in adolescent girl's friendships. *Journal of Counseling & Development*, 83, 349-354.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Çelebi, N., & H., T., Asan. (2009). İlköğretim ve lise öğrencilerine yönelik şiddet ve tacizle ilgili bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 130-155.
- Dahlberg, L. L. (1998). Youth violence in the United States: Major trends, risk factors, and prevention approaches. *American Journal Of Preventive Medicine*, 14(4), 259-272.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal Of School Health*, 73(5), 173-180.
- Dawkins, R. (2001). *Gen bencildir*. (A. Ü. Müftüoğlu, Çev.). Ankara: Tübitak.
- Derman, M. T. 10-11 yaş çocuklarının saldırganlık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 879-889.
- Deveci, H., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(24), 351-368.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Thousands Oaks: Sage.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 53(6), 1146.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration And Aggression*. New Haven: Yale University.
- Dyck, R. J., & Rule, B. G. (1978). Effect on retaliation of causal attributions concerning attack. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 521,529.
- E. (1993). The double edge of protective and risk factors for delinquency: Interrelations and developmental patterns. *Development And Psychopathology*, 5(4), 683-701.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression And Violent Behavior*, 12(4), 459-469.

- Eke, C., & Ögel, K. (2006, Mart). *İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı*. 1.Uluslararası Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Ellickson, P. L., & McGuigan, K. A. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American Journal of Public Health*, 90(4), 566-572.
- Elliott, D. S. (1994). Serious violent offenders: Onset, developmental course, and termination. *Criminology*, 32, 1.
- Ersoy, Ş. (2001). *Çocuk yuvasında kalanlarla ailesiyle yaşayan dokuz on bir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erten, Y. & Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları. *Cogito*, (6-7). 143-163.
- Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes, and correlates of male youth violence. *Crime And Justice*, 421-475.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., & Hartley, R. D. (2009). A multivariate analysis of youth violence and aggression: the influence of family, peers, depression, and media violence. *The Journal of pediatrics*, 155(6), 904-908.
- Finkelhor, D. (1984). *Child sexual abuse: new theory and research*. New York: Free.
- Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: An ecological-developmental perspective on youth violence. *Social Work*, 41(4), 347-361.
- Freud, S. (2006). *Narsisizm Üzerine ve Scherber Vakası* (M. Atakay, Çev.). İstanbul: Metis.
- Freud, S. (2001). *Haz ilkesinin ötesinde ben ve id* (A. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Metis.
- Freud, S. (2013). *Metapsikoloji* (E. Kapkın & A.T. Kapkın, Çev.). İstanbul: Payel.
- Fromm, E. (2000). *Sevgi ve Şiddetin Kaynağı*. (S. Budak, Çev.) Ankara: Öteki.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence definitions and facts. *Journal of emotional and Behavioral disorders*, 8(2), 71-82.
- Geen, R. G. (2001). Introduction to the study of aggression. E. D. Donnerstein (Ed.). *Human Agression içinde* (s.1-20). Milton Keynes: Open University.

- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye giriş: psikoloji ve yaşam* (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.
- Goldstein, J. (2005). Violent video games. *Handbook Of Computer Game Studies*, 341-357.
- Goldstein, A. P., & Segall, M. H. (Eds.). (1983). *Aggression in global perspective*. New York: Pergamon Press.
- Gözütok, F. D. (1993). *Okulda dayak*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Cothorn, L. (2000). Predictors of Youth Violence. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-13.
- Hemenway, D., Solnick, S., & Carter, J. (1994). Child-rearing violence. *Child Abuse & Neglect*, 18(12), 1011-1020.
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 176-186.
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Huesmann, L. R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal Of Social Issues*, 42(3), 125-139.
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. Geen, Russell G. & Donnerstein, Edward (Ed). *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy içinde* (s. 73-109). San Diego, CA, US: Academic.
- Jackson, J. L., Calhoun, K. S., Amick, A. E., Maddever, H. M., & Habif, V. L. (1990). Young adult women who report childhood intrafamilial sexual abuse: Subsequent adjustment. *Archives Of Sexual Behavior*, 19(3), 211-221.
- Jones, E. (2004). *Freud, hayatı ve eserleri*. (E. Kapkın & A. T. Kapkın, Çev.), İstanbul: Kabcı.
- Geçtan, E. (2012). *Psikanaliz ve sonrası*. (15. bs.). İstanbul: Remzi.

- Kapçı, E.G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115(2), 357-363.
- Kirsh, S. J. (2011). *Children, adolescents, and media violence: A critical look at the research*. California: Sage.
- Klinterberg, B., Andersson, T., Magnusson, D., & Stattin, H. (1993). Hyperactive behavior in childhood as related to subsequent alcohol problems and violent offending: a longitudinal study of male subjects. *Personality And Individual Differences*, 15(4), 381-388.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İİ BF Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: a synthesis of longitudinal research. Rolf Loeber & David P. Farrington (Eds). *From serious and violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. (s.86-105).See NCJ-171234.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Mahiroğlu, A., & Buluç, B. (2003). Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Marsh, R. L., Hicks, J. L., & Bink, M. L. (1998). Activation of completed, uncompleted, and partially completed intentions. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24(2), 350.
- Masaroğlu, G. & Koçakgöl, M. (2001). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Nobel.
- McDonnell, A, A. (1992). *Managing Challenging Behaviour in Young Children*. Bath: Studio.
- Mertoğlu, M. (2006, Mart). 1997-2005 yılları arasında İstanbul'da öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı şiddetin incelenmesi. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler. Uluslararası Katılımlı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İstanbul.

- Michaud, Y. (1991). *Şiddet* (C. Muhtaroğlu, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Montagu, A. (Ed.). (1978). *Learning non-aggression: The experience of non-literate societies*. USA: Oxford University.
- Morris, D. (2008). *İnsanat Bahçesi*. (N. Yavuz, Çev.). İstanbul: İnkılap. Morris, D. (2009). *Çıplak Maymun..* (N. Yavuz, Çev.). İstanbul: İnkılap.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school*. Springer US.
- Ögel, K., Tarı, I., & Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Öğülmüş, S., Pişkin, M., & Kumandaş, H. (2011). Does the school police project work? The effectiveness of the school police project in Ankara, Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2481-2486.
- Özmen, F., & Küçük, N. (2013). İki ayrı zaman diliminde okulda şiddet durumu. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 78 – 96.
- Peterson, R. L., & Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House*, 74 (3), 155-163.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (2), 531-562.
- Pişkin, M. (2006, Mart). *Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi*. I. Şiddet ve okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş.
- Resnick, M. D., Ireland, M., & Borowsky, I. (2004). Youth violence perpetration: what protects? What predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of adolescent health*, 35(5), 424.e1– 424.e10.
- Richardson, D. S., & Green, L. R. (2003). Defining direct and indirect aggression: The Richardson conflict response questionnaire. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 16(3), 11-30.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Australia: Council for Ed Research.

- Saldırganlık tanımı (2015). Türk Dil Kurumu Büyük Sözlük'ten 1 Mayıs 2015 tarihinde <http://tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Singer, M. I., Miller, D. B., Guo, S., Flannery, D. J., Frierson, T., & Slovak, K. (1999). Contributors to violent behavior among elementary and middle school children. *Pediatrics*, 104(4), 878-884.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington, D. P., Zhang, Q., Van Kammen, W., & Maguin, E. (1993). The double edge of protective and risk factors for delinquency: Interrelations and developmental patterns. *Development and psychopathology*, 5(04), 683-701.
- Şahan, M. (2007). *Lise öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şemsettin, S. (2010). *Kâmûs-ı Türkî*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Eğitim Sen. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sözlü şiddet mağduru (2009). 20 Temmuz 2015 tarihinde http://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=8819 sayfasından erişilmiştir.
- Ünlü, A., Evcin, U., Yılmaz, H. B., & Dalkılıç, A. (2013). The prevalence of crime and violence in Istanbul public high schools: comparison of school types. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14(2), 152-160.
- Ünsal, E. (1996). Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi. *Cogito*, (6-7). 29-36.
- Valois, R. F., MacDonald, J. M., Bretous, L., Fischer, M. A., & Drane, J. W. (2002). Risk factors and behaviors associated with adolescent violence and aggression. *American Journal Of Health Behavior*, 26(6), 454-464.

- Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(03), 377-385.
- Walker, H. M., & Sprague, J. R. (1999). The Path to School Failure, Delinquency, and Violence Causal Factors and Some Potential Solutions. *Intervention In School And Clinic*, 35(2), 67-73.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Williams, J. H. (1994). *Understanding substance use, delinquency involvement, and juvenile justice system involvement among African American and European American adolescents* (Doctoral dissertation). Unpublished dissertation, University of Washington, Seattle, WA.
- Wolfgang, M. E. & F. Ferracuti. (1967). *The Subculture of Violence*. London: Tavistock
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
- Yurtal, Ö., & Karaman, F. (2015). Students' perceptions of school climate where violence is prevalent in schools. *Elementary Education Online*, 14(2), 421-429.



GAZİ GELECEKTİR...