

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE SALDIRGANLIK VE PROBLEM ÇÖZME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seyhan CENGİZ

Danışman: Yard. Doç. Dr. Leyla ERCAN

**Ankara
Ağustos, 2010**

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE SALDIRGANLIK VE PROBLEM ÇÖZME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Seyhan CENGİZ

Ankara
Ağustos, 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seyhan CENGİZ'in "Ergenlerde Saldırganlık ve Problem Çözme" başlıklı tezi
..... / /2010 tarihinde, jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı, Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

.....

Üye (Tez Danışmanı) : Yard. Doç. Dr. Leyla ERCAN

.....

Üye : Doç. Dr. Özgür Erdur BAKER

.....

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın amacı, cinsiyetlere, okul türlerine, sınıf düzeylerine, ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine ve anne-babalarının eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

İnsanın problem çözme konusunda kendisini yeterli görüp görmemesi, problemin nedenlerini ve çözümlerini ortaya koyma konusunda yeterli bilişsel bakış açısına sahip olup olmaması çok önemlidir. Saldırganlığın anlaşılması için saldırganlık ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi gereklidir. Bu çalışmada amaç, ergenlerde saldırganlık ve problem çözme arasındaki ilişkiyi inceleyerek, saldırganlığı önlemede problem çözme becerisine dikkati çekmek ve bundan sonra yapılacak saldırganlığı önleme çalışmalarına katkıda bulunmaktır.

Araştırmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde bana yol gösteren danışmanım Yard. Doç. Dr. Leyla ERCAN'a, araştırmaları yapmam için bana destek olan ve gerekli kolaylığı sağlayan okul müdürüm Bayram GÜLEÇ'e, ölçeklerin uygulanma aşamasında bana yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Erdiç AVCI'ya ve Nermin AKDOĞAN'a, tez döneminde hep yanımda olan babam Osman CENGİZ'e, arkadaşlarım Tülay KURTULUŞ'a, Canan CANBABA WHITE'a, Aygöl TUNÇ'a çok teşekkür ederim.

Seyhan CENGİZ

ÖZET

ERGENLERDE SALDIRGANLIK VE PROBLEM ÇÖZME

CENGİZ, Seyhan

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Leyla Ercan

Ağustos, 2010, 88 sayfa

Bu araştırmanın amacı, cinsiyetlere, okul türlerine, sınıf düzeylerine, ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine ve anne-babalarının eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Veriler SPSS 11.5 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri toplamak amacıyla Ankara ili Çankaya ilçesinde ortaöğretime devam eden 542 (217 kız ve 325 erkek) öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; cinsiyetlere göre saldırganlık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi kullanılarak, okul türlerine, sınıf düzeylerine, ailelerin ekonomik gelir düzeylerine, anne-babalarının eğitim seviyelerine göre saldırganlık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları açısından ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme toplam puan ve alt ölçekleri (Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçıngan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım) arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analizlerde hata payı üst sınırı .05 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın bulguları:

1) Cinsiyetlere göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, kız öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Devam edilen okul türlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde, anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

3) Sınıf düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

4) Ailelerin ekonomik gelir düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın daha çok ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri yüksek olan grup ile ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri orta olan grup arasında olduğu tespit edilmiştir. Ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri yüksek olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri de yüksek çıkmıştır.

5) Annelerinin eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu durum annelerin eğitim seviyelerinin, çocuklarının saldırgan davranışlarını kontrol etmede çok fazla etkili olmadığını ortaya koymuştur.

6) Babalarının eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

7) Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle, ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arttıkça, saldırganlık düzeylerinin azalmakta olduğu bulunmuştur.

ABSTRACT

ADOLESCENT AGGRESSION AND PROBLEM-SOLVING

CENGİZ, Seyhan

Master Thesis, Program of Guidance and Psychological Counselling

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Leyla Ercan

August, 2010, 88 pages

The aim of this research is to analyse the relationship between the aggression levels of secondary school students and their problem solving skills based on the following variables: gender, school types, grade levels, income level of family as well as educational background of parents.

The data obtained were analysed using SPSS 11.5 program. In order to collect the data of the study, a total of 542 students (217 females and 325 males) was administered several data collection tools. These data collection tools employed in the study are “demografic information form”, “the scale of aggression” and “problem solving inventory”. In the analysis of the data t-test was employed in order to see whether or not aggression scores vary based on gender. ANOVA was employed in order to investigate any potential interaction between aggression scores and school types, grade levels, income level of family as well as educational background of parents. The results of ANOVA indicate that the economic status of families causes variation in aggression scores of the subjects. In order to analyse the source of this variance, the Tukey test was used. Correlation values between total aggression and problem solving scores of the subjects and their scores on the subscales of the data collection tools (impatient attitude, deliberative attitude, avoidant attitude, evaluative attitude, self-confident attitude and planned attitude). Maximum error limit in the analyses was accepted to be .05.

The following findings are found in the study:

1) Gender of the participants leads to variation in their aggression levels. In other words, male students' levels of aggression levels are found to be significantly different in contrast to those of female students. More specifically, the aggression levels of male students are much higher than those of female students.

2) School types appear to have no effect on the subjects' aggression levels, leading to significant variation.

3) Grade levels are found to have no effect on the subjects' aggression levels, leading to significant variation.

4) Families' income levels are found to have significant effects on the subjects' aggression levels, leading to significant variation. This significant variation is observed between those students from the families with higher income levels and those from the families with medium income levels. On the other hand, the aggression levels of the subjects from the families with higher income levels are found to be much higher.

5) Maternal educational background is found to have no impact on the subjects' levels of aggression. It may indicate the fact that educational background of mothers has no significant effects on their control of their children's aggressive behaviour.

6) It is found that there is no statistically significant correlation between educational background of fathers and the subjects' levels of aggression.

7) It is found that there is a negative significant relationship between the subjects' levels of aggression and their problem solving skills. In other words, if the subjects have higher levels of problem solving skills, then their aggression levels appear to be lower.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖN SÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER SAYFASI	VII
TABLolar LİSTESİ	X

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	7
Alt Problemler	7
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi	8
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Saldırganlık	12
2.1.1.Saldırganlık Kuramları	16
2.1.1.1.İçgüdü Kuramları	16
2.1.1.1.1.Psikoanalitik Kuram	16
2.1.1.1.2.Etiyolojik Kuram	17
2.1.1.2.Engellenme-Saldırganlık Kuramı	18
2.1.1.3.Sosyal Öğrenme Kuramı	21
2.1.1.3.1.Araçsal Öğrenme Kuramı	22
2.1.1.3.2. Gözlem ve Model Alma Yoluyla Öğrenme Kuramı	22

2.2.Problem Çözme	24
2.2.1.Problem Çözme Yaklaşımları	28
2.2.1.1.İçgüdülerden Yararlanma Yöntemi	28
2.2.1.2.Başkalarının Yaşantılarından Yararlanma Yöntemi	29
2.2.1.3.Uslamlama Yöntemi	30
2.3.Saldırganlık ve Problem Çözme İlişkisi	31
2.4.Demografik Değişkenler ve Saldırganlık	31
2.5.Saldırganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	33
2.6.Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	40
2.7.Problem Çözme ve Saldırganlık İlişkisini İnceleyen Araştırmalar	43

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli	47
Çalışma Grubu	47
Veri Toplama Araçları	50
Kişisel Bilgi Formu	50
Saldırganlık Ölçeği	50
Saldırganlık Ölçeğinin Geçerlik Çalışması	50
Saldırganlık Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması	51
Problem Çözme Envanteri	51
Problem Çözme Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	52
Verilerin İstatistiksel Analizi	53

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.2. Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.3. Sınıf Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57

4.4. Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.5. Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
4.6. Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
4.7.Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Düzeyleri İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	64

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç	67
Öneriler	68

KAYNAKÇA	69
-----------------------	-----------

EKLER :

EK-1. Kişisel Bilgi Formu	81
EK-2. Saldırganlık Ölçeği	82
EK-3. Saldırganlık Ölçeği Cevap Kağıdı	84
EK-4. Problem Çözme Envanteri	85
EK-5. Problem Çözme Envanteri Cevap Kağıdı	88

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	49
Tablo 2 Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	54
Tablo 3 Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 4 Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	56
Tablo 5 Sınıf Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
Tablo 6 Sınıf Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	58
Tablo 7 Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 8 Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	59
Tablo 9 Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	61
Tablo 10 Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	62
Tablo 11 Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	62
Tablo 12 Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	63
Tablo 13 Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Puanları İle Saldırganlık Puanları İlişkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	64
Tablo 14 Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Toplam Puan ve Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Değerleri	65

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Saldırganlık, Türkiye’de gençler arasında özellikle son yıllarda artmış ve bu artış okullara da yayılmıştır. Evde, arkadaş çevresinde ve okulda anlaşılmayan, kendini ifade edemeyen gençler genellikle kendini ifade yolu olarak saldırganlığı seçebilmekte, bu da okullarda ciddi problemlere neden olmaktadır. Medyada çok sık duyulan gençlerin birbirlerine, öğretmenlerine ve çevreye saldırma olayları ergenlerin sonunda pişman olacakları boyutlara varabilmektedir. Türkiye Büyük Millet Meclisi Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi İle Okullarda Meydana Gelen Olayları Araştırma Komisyonu (14-15 Mart 2007) verilerine göre; Türkiye’deki genç nüfusun % 24’ünü 6-18 yaş grubu oluşturmaktadır (17 bin 760). Türkiye’de 2006-2007 öğretim yılı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin şiddetle karşılaşma durumu incelendiğinde, öğrencilerin %22’sinin fiziksel, %53’ünün sözel, %36.30’unun duygusal, %15.80’inin ise cinsel şiddetle karşılaştığı saptanmıştır. Türkiye’de 2006-2007 öğretim yılı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin %35’i fiziksel, %48.70’i sözel, %27.60’ı duygusal, %11.70’nin cinsel şiddet uyguladığı saptanmıştır.

Görüldüğü gibi, okul ortamlarında şiddet ve saldırganlık oldukça yüksektir. Türkiye’de okullarda şiddet ve saldırganlık oranlarının yüksek olduğu göz önüne alındığında öncelikle saldırgan davranışla ilişkili verilerin ortaya konulması oldukça önemlidir. Okullarda saldırganlığın artması, ergenlerin problemlerini yapıcı bir şekilde çözmeye yönlendirilemediği gerçeğiyle bizi karşı karşıya getirir. Ergenlik döneminde, birey kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı algılama biçiminde hızlı değişiklikler geçirir. Ergenin cinsel uyanışına yeni ruhsal tepkiler ve davranışlar eşlik etmeye başlar. Dengeli ve uyumlu ilköğretim çocuğunun yerine oldukça tedirgin, kuruntulu, güç beğenen ve çabuk tepki gösteren bir ergen gelir. İniş çıkışları olan duygulara toplumsal zıtlıklar, otoriteye karşı direnişler eklenir. Karataş’ın (2008) belirttiği gibi birey ergenlikte zaman zaman saldırgan davranışlara maruz kalabildiği gibi kendisi de saldırgan davranışlar gösterebilir. Evde, okulda, arkadaş çevresinde ya da medyada gördüğü saldırgan

davranışları anlamlandırmada, bu saldırgan davranışlarla baş etmede, kendi davranışları ve tutumlarındaki saldırganlığı tanıyıp kontrol etmede yetersiz kalabilir.

Ergenlerin karmaşık ve çalkantılı dönemini sağlıklı bir şekilde atlatalmaları için öncelikle onların psikolojik problemlerini tanımlamalı ve sosyal beceri davranışları kazandırılmalıdır. Bu sosyal beceri davranışlarından en önemlilerinden birisi problem çözme becerisidir. Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılan problem çözme becerileri, bireyin yaşamda karşılaştığı problemlerle başa çıkma amacıyla kullandığı yollardan biridir. Problemin hayatın normal bir parçası olduğu ve ergenin bu problemleri çözmeye çalışarak olgunlaşacağı göz önünde bulundurulursa saldırgan davranışların, ergenin problemlerini yapıcı bir şekilde çözüme kavuşturamadığı zaman ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

Farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir araya geldiği okul ortamlarında öğrenciler, ailelerinden gördükleri davranışlardan farklı davranışlarla karşılaşır. Doğal olarak karşılaştıkları problemler de farklılaşır. Öğrencinin karşılaştığı farklı problemlerle baş etmek için ilk olarak ailesinden öğrendiği problem çözme yöntemlerini kullanacağı gerçeğini hesaba katarsak, aynı problem çözme yönteminin farklı problemlerle karşılaşıldığında problemi çözmek için etkili olamayacağını söyleyebiliriz. Üstelik ailesinde problem çözme yöntemi olarak saldırgan davranışları gören öğrencinin aynı yöntemi okuldaki arkadaşlarına uygulamaya çalışacağı gerçeğiyle karşılaşabiliriz. Ayrıca aile ortamında hiç saldırgan davranışlarla karşılaşmamış öğrenci, okulda saldırgan davranışları problem çözme yöntemi olarak kullanan öğrencilerle karşılaşabilir.

Yetiştirilirken yeterince sosyalleşemeyen ergenler farklı ortamlarda farklı problemleri çözmede yetersiz kalmaktadırlar. Empati kurabilme becerileri gelişmemekte, kendilerine odaklı davranış biçimleri sergilemektedirler. Bunun sonucunda dürtülerini kontrol edemeyen, kendine doğru olarak ifade edemeyen ergenler ortaya çıkmaktadır. Sağlıklı bir sosyalleşme sürecinden geçemeyen ergen, bu davranışlarını yetişkinliğine de taşımaktadır. Yani yeterince sosyalleşemeyen ve problem çözme becerileri gelişmemiş ergen saldırgan davranışlarını yetişkinlik döneminde de devam ettirebilmektedir diye söyleyebiliriz. Thornberry, Huizinga ve Loeber (1995) erken yaşlarda görülen yüksek saldırganlığın ileriki yaşlarda suç

işlemede bir risk etmeni oluşturduğu belirtmişlerdir. Ayrıca, Eron (1987) yaptığı boylamsal çalışmasında saldırgan davranışların ileriki yaşlarda da devam ettiğini bulmuştur.

Sosyalleşmenin problem çözmede ve davranışlar üzerinde kontrolü sağlamadaki etkisi oldukça fazladır. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinin etkin çalışması, ailede yetişkinlerin davranışlarının kontrollü olması, ergenin aile ortamında sevgi ve saygı ortamında büyümesi, ergenin kendisini bir birey olarak değerli hissetmesi, ergenin yetiştirilirken dürtü kontrolünü öğrenmesi ergenin farklı problemlere pratik çözümler getirmesinde etkili olur. Bu tür nedenlerden dolayı aynı yaş grubunda olmasına rağmen farklı davranış örüntüleri sergileyen birbirinden farklı ergen profili karşımıza çıkar. Karasar (1999) problemlere karşı bireylerin takındıkları tavırların farklı olduğunu belirtmiştir. Benzer bir problem için biri çok az süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, bir diğeri çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulmakta ya da hiçbir çözüm üretemeyip farklı yollara başvurmaktadır.

Okullarımızda özellikle dokuzuncu ve onuncu sınıflara denk gelen 14- 16 yaş grubunda, tembellik, okuldan kaçma, kavga etme, saldırganlık, disiplin suçu işleme gibi davranışların arttığını gözlemlemekteyiz. Ergen olumsuz bu tip davranışları sergilerken sonucunun kendi başarısını, mutluluğunu, geleceğini etkileyeceği gerçeğiyle yüzleşmek istemez. Bu da ergenin çevresiyle ve kendisiyle problem yaşamasına sebep olur. Okullarda yaşanan saldırgan davranışların nedenlerini anlamaya çalışırken öğrencilerin içinde bulundukları yaş dönemlerinde problem çözme becerilerinin gelişmemiş olduğu gerçeğiyle karşılaşırız. Okullarımızda rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinin, öğretmenlerin ve ergenin sınıf arkadaşlarının problem çözme yaklaşımları bu açıdan çok önemlidir.

Türkiye'deki üniversiteye giriş sınavları öğrencilerin stres ve kaygılarını arttırmakta, çevresine karşı davranışlarını daha da kontrolsüz hale getirmektedir. Hangi mesleği seçeceğine karar veremeyen, iyi bir ortaöğretim eğitimi alamadığını düşünen ve ülkemizde genel liselerde ve meslek liselerinde okuyan ve anadolu lisesi ya da fen lisesini kazanamadığı için zaten bir başarısızlık, yenilmişlik durumunda olan ergen; üniversiteye dair güzel hayaller kuramamakta ve okulda yükseköğrenim görme hayalinden kopmaktadır. Böylece genel liselerde okuyan ve zaten başarısızlık duyarak

üniversite hayallerinden kopmuş olan ergen bir ortaöğretim diplomasına sahip olmaktan başka beklenti içine girememekte ve okula kayıtlıyken okul dışı yaşama daha çok ilgi duymakta, bir boş vermişlik içinde davranabilmektedir. Bu da genel liselerde çeteleşme, saldırganlık, disiplin olaylarının çok olmasının ergenin kendisini başarısız ve değersiz hissetmesiyle ilgisini ortaya koymaktadır

Öğretmenin sınıf içinde sınıfı susturmak için bir grup öğrencinin diğer bir grup öğrenci üzerinde hakimiyet kurmasına izin vermesi, okul ortamının ve idarenin bu tip davranışları pekiştirmesi, okullarda üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilere karşı gösterdikleri saldırgan davranışların benimsenmesi, okullardaki baskın grup, yaş grubu kavgası disiplin olaylarını arttırmaktadır. Sonuçta kontrol okul idaresinden çıkabilmekte okulda başlayan saldırgan davranışlar sokağa taşabilmektedir.

Ayrıca sınıfta ders veren öğretmenin kendi problemlerini öğrenciye yansıtması, ders sırasında öğrencileri sürekli azarlaması, disipline vermekle tehdit etmesi, öğrencinin onurunu kırarak şekilde saldırganlaşması ve bu yolla sınıfta hakimiyet kurmaya çalışması yani saldırgan davranışlarla işini yapmaya çalışması öğrenciye yanlış bir problem çözme modeli sunmaktadır. Hakimiyetin ancak bu yollarla kurulabileceğini düşünen ergen bu yolları deneyerek gündelik ilişkilerinde saldırgan davranışları hakim unsur haline getirmeyi öğrenebilmektedir. Bazı ergenler sınıftaki bu saldırganlık karşısında susma, hakkını arayamama, boyun eğme vb. davranışlar geliştirirler. Kabul etmek lazım ki bu davranışlar da olumlu birer problem çözme yöntemi değildir.

Ergen, ekonomik, kültürel olarak daha gelişmemiş bir yerleşim bölgesinde okuyorsa, okullarda çeteleşme gibi saldırganlık içeren gruplaşmalar popüler olmuşsa ve ergen saldırganlığıyla arkadaşları üzerinde hakimiyet kurmuşsa o okuldaki öğrencilere saldırganlığın yanlış bir problem çözme yöntemi olduğunu anlatmak zorlaşır. Böylece bu tip bir okul ortamı ergenin saldırgan davranışlarını pekiştirebilir. Moeller (2001) saldırganlığı, bir kişiye fiziksel ya da psikolojik olarak veya bir objeye yönelik zarar verme niyetiyle teşebbüste bulunulan ya da suç içeren davranışlar olarak tanımlamıştır. Bazı davranışların zarar verici olarak görülmeyebileceğini ama psikolojik bakış açısıyla bir davranışın saldırgan olabilmesi için zarar verme niyetinin olması gerektiğini belirtmiştir.

Moeller (2001) okullarda gösterilen saldırganlık ve öğrenci saldırganlığı tiplerini çeşitli kategorilerde sıralamıştır. Bunlar:

1-Düşük Düzeyde Saldırganlık: Kötü sözler, itmek, dürtmek, olumsuz sözler içeren duvar yazıları yazmak.

2-Taşınmaz Mala Karşı Saldırganlık: Okulda kullanılan demirbaşlara zarar verme, bir başkasının malına zarar verme, yangın çıkarma vb.

3-Tehditler: Öğrencinin diğer bir öğrenciyi açık bir şekilde tehdit etmesi durumunu içerir. Öğretmenlerin raporuna göre okullarda çok fazla yaşanan durumlardan bir tanesidir.

4-Fiziksel Saldırganlık: Okulda yaşanan saldırganlık durumlarından bir tanesidir. Öğretmene karşı olan saldırganlık, alay etme, kabadayılık, cinsel saldırı, tecavüz, tartışma, kavga etme, silah taşıma ve kullanma tehdidi ya da kullanma, çocuk kaçırmak, rehin alma, bombalama, bıçaklama fiziksel saldırganlık kategorileri arasındadır.

Türkiye’de ataerkil bir aile yapısının olması, kadının toplum hayatında daha pasif bir yere sahip olması ve aile içi şiddet, kız çocuklarını saldırgan bir davranışla karşılaştıklarında daha boyun eğen, çözüm üretemeyen bir konumda bırakmaktadır. Bu aile yapısı ve davranış şekilleri, erkek çocuklarını daha saldırgan, fiziksel ve sözsöz şiddeti daha çok uygulayan ve konuşarak çözüm bulmaktan uzak duran bir yere koymaktadır. Toplum yapımızın erkek şiddetini onaylayan, hak arama sırasında kadını eleştiren ve yalnız bırakan yapısının bu tip şiddeti pekiştirmesinde ve arttırmasındaki rolü büyüktür. Bunu dünyadaki diğer toplumlarda da gözlemlemek mümkündür. Eron (1987) 8 yaşından 30 yaşına kadar geçen süre içinde saldırgan davranışların erkeklerde %50, kadınlarda %35 sabit olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Anadolu liselerinde de saldırgan davranışların meslek liselerinde ve genel liselerdeki saldırganlıktan geri kalır yanı olmadığını görüyoruz. Bu da bize akademik zekanın ve başarı duygusunun saldırgan davranışları azaltmadığını göstermektedir. Aynı şekilde okullarımızda ezberci bir eğitimin hakim olması, öğrencilerin akademik başarısının sadece test çözme becerisiyle ölçülmesi, karşımıza seçenek konmadığı zaman probleme çözüm üretemeyen ancak başarılı saydığımız bir ergen grubunu

çıkarmaktadır. Kazancı (1989) Türkiye'nin düşünebilen, eleştirebilen ve üretken insanlara ve geleceğimizin teminatı olacak çocuklarımızı yetiştirecek öğretmenlere ihtiyacı vardır diye belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin düşünme gücünü geliştirebilmesi için öğrettiği konuları iyi bilmesi gerektiğini, ancak bunun da yeterli olmadığını, öğretmenlerin problem çözme ve eleştirici düşünme gücünü geliştirmek için öğrettiği konuları bir araç olarak kullanmak için yollar aranması gerektiğini ifade etmiştir.

Küreselleşen dünyamızda hakim kültürlerin diğer kültürler üzerindeki etkilerini saldırganlıkta da görebilmekteyiz. Salırganlık içeren filmlerin sayısının çok olması, gösteriminin kontrolsüz olması, içinde şiddet unsuru bulunan çizgi filmlerin küçük yaştaki çocuklara izlettirilmesi, savaş ve kahramanlık filmlerinin popüler olması sinema gibi bir kültür unsurunun bile saldırganlığı pekiştirmekte oynadığı rolü ortaya koymaktadır. Bilgisayar oyunlarında eli silahlı bir adamın bütün düşmanlarını öldürmek için labirentleri dolaşması ve oynayan çocuğun karşısına çıkan her düşmanı öldüren bu kahramanla kendini özdeşleştirmesi içindeki saldırganlık duygusunu arttırmakta ve pekiştirmektedir. Çapri ve Gökçakan (2006) teknoloji ve sosyal yaşamda meydana gelen hızlı değişimler, günlük yaşamda bireyi birçok açıdan etkilemekte ve yaşamını da her geçen gün karmaşıklştırmaktadır diye belirtmişlerdir.

Pakaslahti (2000) okullarda yaptığı çalışmalarda, özellikle problem çözme beceri düzeyleri yükselmiş öğrencilerin saldırgan davranışlarının azalttığını gözlemlemiştir. Aytek'e (1999) göre öfke ve saldırganlığın davranışa dönüşmesi, problem çözme becerilerinde eksikliği göstermektedir. Salırgan davranış gösteren ergenlerin, toplumsallaşma sürecinde ve öfke kontrolünde zayıf birer model olarak göründüklerini ve bu durumda ergenlerin zorluklarla başa çıkmakta ve alternatif çözümler üretmekte sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Aytek'in belirttiği gibi problem çözme becerilerinin yetersizliği, öfke ve saldırganlığın patlak vermesine yol açabilir. Ayrıca ergenin ailesiyle, arkadaşlarıyla ve çevresindeki diğer insanlarla problemler yaşamasına neden olabilir. Bu durum ergenin içinde yaşadığı topluma uyumunu olumsuz etkiler ve mutsuz olmasına neden olabilir.

Problem çözme ve saldırganlık arasındaki ilişkiye bakıldığında; problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin saldırgan davranışlarda bulunma olasılığının daha düşük olduğu gözlenmektedir. Buradan hareketle, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık

düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmesi gereken bir konudur. Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki cinsiyetlere, okul türlerine, sınıf düzeylerine, ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine ve anne-babalarının eğitim seviyelerine göre incelenmiştir.

Problem Cümlesi

Cinsiyetlerine, okul türlerine, sınıf düzeylerine, ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine ve anne-babalarının eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Alt Problemler

1. Cinsiyetlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırgan davranışlarında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okul türlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırgan davranışlarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırgan davranışlarında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırgan davranışlarında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Annelerinin eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırgan davranışlarında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Babalarının eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırgan davranışlarında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri (toplam puan ve Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım alt ölçekleri) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; cinsiyetlere, okul türlerine, sınıf düzeylerine, ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine ve anne-babalarının eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Ergen genç yaşında mesleğini seçmek, iyi bir üniversiteye girmek, geleceğini belirleyen kararlar almak, dürtülerini kontrol etmek zorundadır. Bu dönemde bireysel enerjisini otoriteyle zıtlarak, kendini olumlu yönde geliştirecek ortamlardan soyutlatarak, saldırganlık yaparak ya da dikkatini farklı ortamlara verip üniversite tercihlerinde umduğu sonuçları elde edemeyerek, suça yönelerek telafisi olmayan hatalar yapabilir ve bu hatalar daha sonraki hayatında yaşayacaklarını önemli ölçüde etkileyebilir.

Ergene bu yaşlarda sağlıklı bir hayat sürdürebilmesi ve ruh sağlığını koruyabilmesi için problem çözme becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Durlak'ın (1983) belirttiği gibi, etkili problem çözme becerisi; esnek olmak, kolay uyum sağlamak ve problem çözme konusunda amaca ulaşabilmek için uygun yöntemler geliştirebilmektir. Heppner ve Anderson'un (1985) araştırmalarına göre problemlerini etkili bir biçimde çözemeyen bireyler, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha kaygılı ve güvensiz olmakta, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kalmakta ve duygusal problemleri daha çok yaşamaktadırlar.

Araştırmada üzerinde çalışılan ortaöğretim öğrencileri hızlı bir gelişim dönemi içerisindeyler. Ergenin bu dönemi sağlıklı atlatabilmesi için problem çözme becerilerine sahip olması gerekir. Türkiye'de saldırganlık (Kocatürk, 1982; Köksal, 1991; Tuzgöl, 2000; Gümüş, 2000; Tok, 2001; Demirhan, 2002; Gürsoy, 2002; Avcı, 2006; Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2006; Efilti, 2006; Günaydın, 2008; Ulusoy, 2008; Hotaman ve Yüksel-Şahin 2009; Gündüz ve Çelikkaleli, 2009; Kabak, 2009; Karataş-Terzi, 2009) ve problem çözme (Taylan, 1990; Korkut, 1996; Kasap, 1997; Saygılı, 2000; Tümkiye ve İflasoglu, 2000; Eroğlu, 2001; Acun-Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005; Hatay-Polat ve Tümkiye, 2010) konusunda birçok araştırma yapılmasına karşın

saldırganlık ve problem çözme ilişkisini inceleyen (Korkut, 2002; Karabıyık, 2003; Albayrak-Sargın, 2008; Pakaslahti, 2000; McMurran, Blair ve Egan, 2002; Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010) çok az çalışmaya rastlanmıştır (bu araştırmalara ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmiştir). “Ergenlerde Saldırganlık ve Problem Çözme” çalışmasının bu alandaki boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmalar önemlidir, çünkü gelişen teknoloji, köyden kente göç, işsizlik, gelir dağılımındaki dengesizlik ve gelişen dünyamızda daha çok uyarının olması toplumlardaki saldırganlığı arttırmaktadır. Türkiye’de eğitimin hemen hemen her kademesinde bir sınav konması, öğrencinin rekabet, hırs, kıskançlık gibi duygularla yarış atı gibi yetiştirilmesine sebep olmaktadır. Bunun yanında ekonomik yapının bozulması, işyerlerinde rekabet duygusunun pekiştirilmesi bireylerde olumsuz duyguların oluşmasına, bireyleri toplumda yalnızlığa, başarısızlığa, hep birileriyle yarış içinde olma duygusuna, kıskançlığa, kontrolsüzlüğe ve saldırganlığa itmektedir. Paylaşım içinde daha dostane ve mutlu bir çocukluk ve ergenlik yaşanması gereken ortamlar daha okul sıralarındayken yok edilmektedir.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi ergende pekişen davranışlar yetişkinlik yıllarında da devam etmekte ve saldırgan, mutsuz, daima rekabet eden, empati becerisi gelişmeyen yetişkinlerin sayısı artış göstermektedir. Dünya toplumları daha saldırgan daha mutsuz ve yalnız insanlarla dolu toplumlar haline gelmektedir. Bunun sebepleri araştırılmazsa, bunlara çözüm üretilemezse toplumu oluşturan bireylerin büyük bir yalnızlığa, eşitsizliğe, mutsuzluğa sürükleneceğini söyleyebiliriz. Bireyler bu tür problemlerine çözüm üretmediğinde kendi içindeki mutsuzluğundan dolayı saldırgan davranışlar gösterebilirler.

Türkiye’de kırsaldan büyük şehirlere göç yaşanmakta, şehirlerde varoşlar artmakta, bütün çocuklar aynı eğitimi almamakta (anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, özel fen lisesi ve diğerleri), farklı sosyo-ekonomik aile yapılarından gelmektedirler. Anne-babası üniversite mezunu olan ergen sayısı daha azdır. Bunun yanında teknoloji hızla gelişmekte, daha farklı sanayi ve iş kolları ortaya çıkmakta, toplumu oluşturan bireylerin ihtiyaçları değişmektedir. Hızla değişen bu ortamda daha sağlıklı bir toplum oluşturmak zorundayız. Sağlıklı bir toplum için; yetişen kuşakların

eğitimlerinin, aile yaşantılarının, okullardaki sosyalleşmelerinin daha bilinçli bir şekilde yapılandırılması gereklidir.

Doğru bir yapılandırma için toplumun aksayan yönlerinin iyi tespit edilmesi gereklidir. Bir kanserin tedavisinde nasıl ki doğru tanı, erken teşhis ve yerinde müdahale lazımsa, toplumdaki rahatsızlıkların bir kanser gibi bütün toplumu sarmadan doğru ve erken teşhis edilmesi ve bunlara erken müdahale edilmesi gereklidir. Saldırganlık, ilkel toplumlarda oldukça sık görülen bir davranıştır. Modern yaşamda ıkellikle özdeşleştirilen böyle bir davranışın hoş görülmesi mümkün değildir. Daha demokratik, daha mutlu, paylaşımcı ve huzur dolu bir toplum için saldırganlığın hangi yaşlarda başladığını, hangi tür ortam ve davranışlarla pekiştirilip yerleştiğini ve nasıl tetiklendiğini doğru olarak tespit etmeliyiz ve ona göre tedbirlerimizi almalıyız.

İlgili bakanlıklar ya da devlet kuruluşları yapılan bu tür araştırmalardan yararlanarak eğitim politikası oluşturabilirler. Öğretmen ve öğrenci yetiştirilmesinde, ekonominin yapılandırılmasında, toplumsal gelirin dağıtılmasında ve yeni iş kollarının açılmasında bu tür araştırmalardan yararlanılabilir. Bilimsellik, okul derslerinden çocuklara oyun alanlarının ayrılmasına, televizyonda yayımlanan programlardan bilgisayar oyunlarına, bireylerin üniversite eğitimlerinden verimli bir işe sahip olmasına kadar her yerde daha huzurlu bir toplumun yapılandırılması için kullanılmalıdır. Kişilerin içindeki engellenmişlik duygusu, dürtü ve şiddetin spor ve güzel sanatlara kanallize edilmesinde ve bunun hangi yaşlarda yapılması gerektiğinin doğru olarak belirlenmesinde araştırmaların önemi büyüktür.

Eğitim ortamlarında ortaöğretim öğrencileri problemlerini ifade ederek problemlerine çözüm yolları bulmak yerine, saldırgan davranışlar gösterebilmektedirler. İnsanın problem çözme konusunda kendisini yeterli görüp görmemesi, problemin nedenlerini ve çözümlerini ortaya koyma konusunda yeterli bilişsel bakış açısına sahip olup olmaması çok önemlidir. Saldırganlığın anlaşılması için saldırganlık ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi gereklidir. Bu araştırmanın önemi; ergenlerde saldırganlık ve problem çözme arasındaki ilişkiyi inceleyerek, saldırganlığı önlemede problem çözme becerisine dikkati çekmek ve bundan sonra yapılacak saldırganlığı önleme çalışmalarına katkıda bulunmaktır.

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Çalışma grubuna giren öğrencilerden elde edilen verilerin Ankara ili Çankaya ilçesindeki benzer özellikteki öğrencilere genellenebileceği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Ankara ili Çankaya ilçesinden seçilen üç lise ve 542 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmada ele alınan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme beceri düzeyleri kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Ergenlik: Polvan'a (2000) göre ergenlik; fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerin görüldüğü çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir.

Saldırganlık: Budak (2005) saldırganlığı; öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen, fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranıştır diye tanımlamıştır.

Problem Çözme: Heppner ve Krauskopf'a (1987) göre problem çözme; bireyin karşılaştığı stresli durumlarda, iç ya da dış istekler ya da uyaranlara uyum sağlamak amacıyla davranışsal tepkilerle, bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltme sürecidir. Heppner ve Krauskopf, problem çözmeyi problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Yani, kişinin isteklerini bir hedefe yöneltmesinde karşılaştığı engeller ve yaşadığı çatışmalara getirdiği çözümlere de problem çözme diyebiliriz.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Saldırganlık

Deptula ve Cohen (2004) saldırganlığı, genel olarak başka kişiyi/kişileri incitmeyi ya da ona/onlara zarar vermeyi amaçlayan davranış biçimi olarak tanımlar. Boxer ve Tisak (2005) da diğer bir canlı ya da nesneye yönelik incitici ve rahatsız edici davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Arslan ve diğerlerine (2010) göre ise saldırganlık, kişinin davranışlarındaki niyet değil, eylemin kendisi vurgulandığında, başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda eylemde bulunan kişinin niyeti göz önüne alınmamaktadır. Arslan ve diğerleri bunu belirleyici bir etmen olarak belirtir. Freedmen, Sears ve Carlsmith (1998) ise saldırganlıkta eylemde bulunan kişinin niyetini önemserler ve saldırganlığı eylemde bulunan kişinin niyeti dikkate alındığında başkalarını incitme ya da onlara zarar verme niyetiyle yapılan her türlü davranış ya da eylem olarak tanımlarlar.

Gündelik hayatta saldırganlık şiddet kavramıyla özdeşleştirilmiştir. Bu iki kelime birbiri yerine kullanılmaya başlamıştır. Oysa Korkut (1995) saldırganlıkla şiddetin farklı kavramlar olduğunu, şiddetin, saldırganlığın fiziksel yönleri ağır basan ve zarar verme oranı yüksek olan bir boyutu olduğunu söyler. Acker (2007) de saldırganlık ile şiddet arasında fark olduğunu belirtir ve şiddeti kasıtlı olarak birisine ya da mülkiyetine fiziksel olarak zarar verme ile oluşan son derece önemli bir davranış, saldırganlığı da kasıtlı olarak fiziksel, duygusal ve psikolojik zarar verme olarak tanımlar. Şiddet fiziksel boyutta kalırken saldırganlık duygusal ve psikolojik alanları da içine alır. Yine Acker (2007) saldırganlık ve şiddetin antisosyal davranışların bir bölümünü oluşturduğunu ve bu antisosyal davranışların gelişimini biyolojik ve genetik yapı, aile, akran grup etkenleri, okul, toplum ve çevre gibi faktörlerin etkilediğini belirtir.

Smith ve Thomas (2000) ve Soykan (2003) öğrencilerin saldırgan davranış göstermelerinde öfkenin önemli bir değişken olduğunu belirtirler. Öfkeyi doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere verilen duygusal tepki olarak tanımlayan Soykan, öfkenin diğer duygular gibi son derece doğal, evrensel ve

sağlıklı ifade edildiğinde yapıcı ve kişilerarası iletişimi düzeltici olabilen bir duygu olduğunu belirtir. Soykan, kontrolsüz bir biçimde davranışlara yansıdığı anda öfkenin, karşımıza şiddet ve saldırganlık olarak çıkma potansiyeline sahip yoğun bir duygu olduğunu ve birinin arabasını çizme, ağız dalaşı yapma, sokak kavgaları vb. olaylarda saldırgan davranışlarda sağlıklı olarak ifade edilmeyen öfke duygusunun etkisinin görülebildiğini belirtmiştir.

Durmuş ve Gürkan (2003) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrenciler tarafından en çok dile getirilen şiddet ve saldırganlık olaylarını dört başlık altında sıralamışlardır:

1.Okulun masa ve sandalyelerini kasıtlı olarak kırma, bunların üzerini kazıma veya çizme, tekme atarak duvarların boyasını kirletme.

2.Okul sınırları dışında meydana gelen ve bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavgalar.

3.Okuldaki çeşitli öğrenci grupları arasında toplu kavga olayları.

4.Okulda bazı öğrencilerin paralarının çalınması ya da özel eşyalarının kaybolması.

Saldırganlığın birçok boyutunun olduğunu belirtmiştik. Walker ve Richardson (1998) ise Buss'un saldırganlığı üç boyut içinde sınıflandırdığını belirtmiştir. Bunlar: a) fiziksel ya da sözel saldırganlık, b) aktif ya da pasif saldırganlık, c) doğrudan ya da dolaylı saldırganlıktır. Yine aynı araştırmacılar ittiirmek, baskı yapmak, çekiştirmek, vurmak, ısırarak vb. davranışları fiziksel saldırganlığa örnek olarak gösterirken, sözel saldırganlığa sözel iletişim yoluyla psikolojik olarak karşıdaki kişiyi incitmeyi ve ona zarar vermeyi örnek olarak vermişlerdir. Ayrıca saldırganlığı aktif, pasif, doğrudan ve dolaylı saldırganlık adı altında ayrı ayrı tanımlamışlardır. Aktif saldırganlıkta davranış, amaca yöneliktir ve bu davranış biçiminde saldırganın kurbana acı çektirme ve canını yakma amacı esastır. Pasif saldırganlık ise, aktif saldırganlığın zıttıdır; karşıdaki kişiye aktif olarak zarar vermek yerine, onun amacını gerçekleştirmesine engel olmak olarak tanımlanabilir. Karşıdaki kişiyi kışkırtmaya ya da öfkelenlendirmeye neden olabilecek zararlı uyaranların direkt olarak karşıdaki kişiye gönderilmesi sonucunda oluşan saldırganlık türüne doğrudan saldırganlık, dolambaçlı yollarla karşıdaki kişiye zarar verici uyaranların gönderilmesiyle yapılan saldırganlığa dolaylı saldırganlık adı verilir (Walker ve Richardson, 1998:287-294).

Fromm (1995) saldırganlığı, savunucu ve yıkıcı saldırganlık olarak ikiye ayırmıştır. Savunucu saldırganlığın insanda ve hayvanda ortak olduğunu, yaşamsal çıkar tehdit altındayken ortaya çıktığını ve kalıtsal olarak programlanmış bir saldırma tepisi olduğunu belirtmiştir. Fromm'a göre savunucu, yumuşak saldırganlık tehdit ortadan kalktığında etkisini kaybeder, yıkıcı saldırganlık ise, zalimlik ve yıkıcılığı kapsayan, insan türüne özgü, kalıtsal olarak programlanmamış, biyolojik olarak uyarlanamayan, hiçbir amacı olmayan ve doyurulması yoğun susamışlıkla olası olan bir saldırganlık çeşididir.

Freedmen ve diğerleri (1998) saldırganlığı; 1-Özgeci (prosocial), 2-Düşmanca (antisocial) ve 3-İzin verilmiş saldırganlık olarak üçe ayırmıştır. Özgeci saldırganlığı, grubun moral standartları açısından kabul edilebilir amaçlar çerçevesinde, toplumsal olarak onaylanan saldırganlık olarak tanımlarken, düşmanca saldırganlığı ise, toplumsal olarak onaylanmayan, kışkırtılmamış ya da tahrik edilmemiş suç eylemleri olarak tanımlamıştır. İzin verilmiş saldırganlık ise, toplumsal kuralların gerekli kılmadığı fakat toplumsal kurallar çerçevesi dışına taşmayan, kabul edilmiş ahlaksal standartlara ters düşmeyen saldırgan eylemleri içine alır. Freedmen ve diğerleri saldırganlık duygularının kaynaklarını; içgüdü, rahatsız edilme, engellenme, heyecansal uyarılma olarak, saldırgan davranışı kontrol eden etmenleri de; öğrenme, pekiştirme, taklit, saldırganlık özendiricileri olarak belirtmişlerdir.

Yıldırım (1998) saldırganlığın, yaşamın hemen her döneminde kendini gösteren bir davranış olduğunu insanın günlük yaşamında diğer insanlarla ilişkiye girmesi sonucunda zaman zaman sözel ya da fiziksel, aktif ya da pasif olarak saldırgan davranışların görülebileceğini belirtir. Saldırgan davranışın birçok biçim ve şekilde ortaya çıktığı gibi saldırgan davranışların da toplumsal gelişime bağlı olarak değişim gösterdiğini vurgular.

Moeller (2001) saldırganlığı, fiziksel ve sözel saldırganlık olarak ikiye ayırmıştır. Fiziksel saldırganlıkta kişiye, hayvana ya da nesneye zarar verme vardır. Örneğin; vurma, tekmeleme, bıçaklama, ateşli silahlarla yaralama, itme, nesne fırlatma, pencere çarpma, cam kırma ve yangın çıkarma gibi durumlar vardır. Sözel saldırganlıkta ise; kelimelerle diğerine zarar verme amaçlanır. Tehdit etme, not ya da mektup yazarak tehditte bulunma, bağırıp çağırma, dedikodu yapma, alay ederek sataşma sözel saldırganlık durumunu içerir. Moeller, saldırganlığın başkaları tarafından gözlenebilen açık bir davranış olduğunu ve bazı saldırgan davranışların bireyin yaşına,

cinsiyetine ve kişilik özelliklerine göre normal ve beklendik görülse de, saldırganlığın anormal ve uygun olmayan davranış olduğunu belirtmiştir.

Kulaksızoğlu (1998) saldırganlığı, öfke ve kızgınlığın ifade ediliş yollarından biri olarak tanımlayarak, tokatlama, yumruklama, tekme atma gibi davranışlar ile yapıldığını belirtmiştir. Topçu (1977) saldırganlığı, yaşamı sürdürebilmenin bir yolu olarak ele almakta, saldırganlığın kültür tarafından belirlendiğine değinmektedir. Kişinin çevresindeki koşullar tarafından biçimlendirildiğine, dolayısıyla saldırganlığın kişinin ait olduğu toplum içinde öğrenildiğine, hangi durumda hangi davranışın gösterileceğinin toplum tarafından belirlendiğine işaret etmektedir.

Aydoğmuş (2003) saldırganlığı doğuştan var olduğu kabul edilen bir dürtü olarak tanımlar. Çevrenin olumsuz tutumları ve gereksiz engellemeleri, bireye yöneltilen saldırgan davranışların da bireyde saldırganlığın oluşmasına veya saldırganlık dürtüsünün beslenerek güçlenmesine neden olabileceğini belirtir. Köknel (1996) ise duruma farklı yaklaşır; saldırgan davranışların ve şiddet eylemlerinin öfke, kaygı, korku gibi duygu durumlarının sonucu olabildiği gibi bu duyguların da saldırgan davranışlara ve şiddet eylemlerine yol açabileceğini belirtir. Köknel'e göre öfke, kaygı, korku gibi duygular bireyin ruhsal yaşantısında gerileme, geriye dönüş yapar. Bireyde çocukluk çağının ya da ilk ve ilkel insanın düşünce sistemi, yapısı ortaya çıkar; bu düşünce sisteminin etkisi altında insan kendisinin iyi, güzel, doğru düşündüğüne, haklı olduğuna, başkalarının da hatalı, olumsuz, çirkin düşündüğüne ve hatalı olduğuna inanır. Bu da bireyin kendisi gibi düşünmeyenlere hoşgörü göstermemesine ve onlarla bir arada olmaya dayanamamasına sebep olur.

Yukarıda yapılan tanımlardan saldırganlığın kişinin kendi dürtülerini kontrol edememesinden, problemlerine uygun çözümler getirememesinden ve yeterince sosyalleşememesinden vb. kaynaklanan zarar verici ve toplum tarafından hoş karşılanmayan bir davranış biçimi olduğu sonucuna varabiliriz. Saldırganlık, uyaranların çok olması, teknolojinin gelişmesi, oyun alanlarının azalması, çocukların bir apartman dairesine mahkum büyümesi ve çocukluğunu gerektiği gibi yaşayamaması, metropollerin artması ve bu karmaşa içinde insanların bir yerden bir yere koşturmaları, işyeri rekabeti, ekonomik yetersizlikler sebebiyle günümüzde toplumların sosyal yaşantısını giderek artan bir biçimde tehdit etmeye başlamıştır. Bu

koşullar altında yetişkinlerin bile saldırganlaştığı günümüzde yetişkinleri örnek alan ergenlerin saldırgan davranışlarında patlama olması doğal bir sonuçtur.

2.1.1.Saldırganlık Kuramları

2.1.1.1.İçgüdü Kuramları

2.1.1.1.1.Psikoanalitik Kuram

Geçtan (1984) psikoanalitik kuramda Freud'un iki çeşit içgüdüden bahsettiğini söyler. Bu içgüdüler; yaşam içgüdüğü ve ölüm içgüdüğüdür. Yaşam içgüdüğü genellikle cinsel gerilimi azaltmayı, bireysel yaşamın ve insan ırkının sürekliliğini sağlar. Açlık, susuzluk ve cinsellik bu kategoriye girer. Ölüm içgüdüğü de yaşam geriliminden arınmayı amaçlar, bu içgüdüünün önemli bir türevi saldırganlık dürtüsüdür. Geçtan, Freud'a göre saldırganlığın, aslında insanın kendine yönelik olan yıkıcı eğilimlerinin, dış dünyadaki nesnelere çevrilmesi olduğunu söyler. Ayrıca, yaşam ve ölüm içgüdüğü birbirini etkisiz kılabilir ya da biri diğerinin yerine geçebilir. Örneğin, yeme eyleminde açlık ve yıkıcılık birbirine geçmiştir; doyum, yiyeceği ısırma, çiğneme ve yutma hareketleriyle sağlanır. Ölüm içgüdüğü organizmanın kendine yönelmiş ise, intihara yol açmakta, dışa yönelmiş ise düşmanlık, kavgacılık ve saldırganlık biçimini almaktadır. Freud'a göre, insan yapısının derininde sosyalleşmemiş, kendi ve çevresindekiler için saldırgan eğilimler vardır diye belirtir.

Aşkın (1981), Freud'un saldırganlığı ego içgüdüğüne bağlayarak ve tepkisel açıdan incelediğini belirtir. Ego içgüdüğü kendini koruma eğilimindedirler; bu açıdan ego, bireysel doyumunu engelleyen ve tehdit eden durumlarda tepki gösterir, bu da kendisini saldırganlık olarak gösterir. İnsan diğer insanlarla savaşır ve onlara karşı yıkıcı davranır, çünkü kendini yok etme isteği yaşam içgüdüğülerinin gücü tarafından engellenmiştir. Geçtan'a (1984) göre cinsellik ve saldırganlık Freud'a göre insanoğlunun doğuştan getirdiği iki temel eğilimdir. Sosyalleşme aşamasında bu iki temel eğilim insanoğlunun bir toplum içinde uyumlu yaşamasını zorlaştırır. Çocuğun sosyalleşmesinde önemli rol oynayan kişiler bu süreçte, cinsellik ve saldırganlık davranışlarını sürekli baskı altında tutar ve çocuğu cezalandırır. Freud'a göre toplum tarafından hoş karşılanmayan cinsellik ve saldırganlık duyguları bu baskılamalar ve cezalandırmalar sonucunda bilinçaltına itilirler. Bu tür düşünce ve istekleri sürekli bilinçaltında tutmak çok fazla enerji gerektirdiği için bireyde rahatsızlık yaratır.

Bilinçaltına itilmiş arzuların farkında olmayız, ancak onlar bilince çıkacak yer arayarak bizim davranışlarımızı etkilemeye devam ederler. Psikoanalitik yaklaşım dil sürçmesi, unutmalar, hatalar ve buna benzer davranışları bilinçaltındaki isteklerin ifadesi olarak kabul eder. Freud, saldırganlığın da temel bir biyolojik dürtü olduğunu söyler.

Bu kuramda insanda biriken bir saldırganlık enerjisi vardır ve bu enerji yıkıcı bir özellik taşıdığı, bu enerjinin denetlenmesinin zor olduğu ve insanın kesintisiz bir saldırganlık enerjisi ürettiği vurgulanır. Yine bu kuramda saldırganlık dürtüsünün insan için, libido gibi biyolojik mutlaklığı belirtilerek saldırganlığın kaçınılmaz ve değiştirilemez bir içgüdüsel dürtü olduğu ve bilinçaltı süzgeçlerinin varlığının saldırganlıkta da temel olarak kabul edilmesi gerektiği belirtilir.

Yukarıdaki kuramsal bilgileri ergenlere göre toparlayalım: Freud gelişimi bakımından ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemini vurgular. Bir dönemdeki ihtiyaçlar karşılanmadığı takdirde o döneme aşırı bağımlılık meydana gelmekte; sonraki aşamada meydana gelecek kişilik gelişimini engellemektedir. Freud'a göre ilk dönemlerde ihtiyaçların karşılanması engellenen birey, daha ileri yaşlarda bu ihtiyaçlarla ilgili olarak normal olmayan bazı davranış biçimleri gösterir. Çocukların ana-baba ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin niteliği, onların ihtiyaçlarını karşılamalarına ve gelişim dönemlerini sağlıklı olarak atlattıklarına yardım eder. Ergenlikte hızlı fiziksel gelişme ve buluşa erme ile içsel cinsel dürtüler artmaktadır. Ergen ebeveynleriyle ilişkilerini düzenlemek, çatışmalarını çözümlemek ihtiyacındadır. İlköğretimin son yıllarında ve ortaöğretimde öğretmenler bu fırtınalı ve baskılı döneme girmiş olan öğrencilere öğretme güçlükleriyle karşılaşabilir. Ancak öğretmenler ergenin, ilgi ve ihtiyaçlarını, gelişim özelliklerini tanıyıp onlara anlayışlı davranırlarsa onlardaki saldırganlık dürtüsünün pekiştirilmesini engellemiş olurlar.

2.1.1.1.2.Etiyolojik Kuram

Brewer ve Crano'a (1994) göre saldırgan davranışların kökenini biyolojik bir içgüdü'nün varlığına bağlayanlar yalnız psikanalizciler değildir. Saldırganlığı hayvan davranışlarını gözlemleyerek inceleyen (Lorenz, Ardrey) etologlar (hayvan davranışlarını doğal ortamlarında gözleyen araştırmacılar) saldırganlığın evrim süreci içinde önemli bir işlevi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu yaklaşıma göre, saldırgan

davranış, türün en güçlü ve genetik olarak en uygunlarının hayatta kalmasını sağlayarak, türlerin evrimsel gelişiminde uyumsal bir işleve sahiptir.

Bu kuramın kurucusu Konrad Lorenz'dir. Michaud (1991) saldırgan davranışın kökeninin biyolojik yapıya bağlı olduğunu savunan Lorenz'in saldırganlığı, gerek hayvanlarda gerekse insanlarda aynı türün başka üyelerine karşı bir kavga içgüdüğü olarak tanımlamış olduğunu belirtir. Saldırganlık aynı türün üyelerini olduğu kadar, farklı türleri de kapsar. Bu içgüdü organizasyonunun temel bir bölümü, türün korunması ve evrimi için gereklidir. Saldırganlığın dış uyaranlardan bağımsız, kendi içgüdüsel enerji kaynağına sahip bir davranış olduğunu savunan Lorenz'in, bu kavga dürtüsünün uygun bir çıkış noktası bulana kadar yoğunlaştığını öne sürmüştür. Bu görüşe göre, saldırganlığın yöneldiği hedef, saldırganlığın gerçek nedeni olmayabilir. Michaud'a (1991) göre Lorenz, insanların baskı, haksızlık ve savaşlar nedeniyle saldırgan davranmadıklarını, saldırgan oldukları için bu tür mekanizmaları geliştirdiklerini öne sürdüğünü belirtmiştir.

Bu kurama göre bir organizma kendi türündeki bireylere karşı, diğer türden olanlara göre daha fazla saldırgandır. Bu tür saldırganlığın temel amacı, o türün üyeleri birbirinden ayrı tutmak, her üyeye yaşamak için belirli bir alan vermektir. Tuzgöl (1999) tür içi saldırganlığın, cinsel seçimi ve türün en iyilerinin yaşamasını ve böylece en güçlülerin ve iyilerin o türün devam ettirmesini garanti altına alması amacını güttüğünü belirtir. Alpagut'a (1984) göre Freud ve Lorenz de insanda saldırganlık dürtüsünün doğuştan itibaren bulunduğunu ileri sürerler. Freud'dan farklı olarak Lorenz, saldırganlığın türün devamı için gerekli olduğunu belirtir. Lorenz'e göre saldırganlık enerjisi, gayri ihtiyari olarak bir dış tahrikten güç alan içgüdüsel bir sistemdir. Bu sistem saldırganlığa sebep olacak bir neden buluncaya kadar çalışır. Masalcı (2000), bu durumda, kişinin genelde tepki göstermek yerine kendi kendini yiyip bitirdiğini, tepkisini açık bir şekilde göstermesinin tehlikeli olduğunu ve çevre tarafından eleştirildiğini belirtir.

2.1.1.2.Engellenme-Saldırganlık Kuramı

1930'lu yıllarda ortaya atılan engellenme-saldırganlık modeli saldırganlığı içgüdü kuramlarından farklı bir biçimde ele alır. Ünlü'ye (2004) göre engellenme, kişinin amaca yönelik davranışının dışsal olarak bloke edilmesidir. Saldırganlık içgüdü

değil, dürtü olarak görülmüştür. İçgüdünün her zaman var olan, sürekli artan bir enerji kaynağı olduğunu, dürtünün de organizmanın yaşamsal bir ihtiyacı tatmin edilmediğinde ortaya çıkan yoksunluğu sona erdirici bir güç olduğunu hatırlarsak, yetersiz besinin açlık, yetersiz suyun susuzluk dürtüsünü ortaya çıkardığı gibi engellenmenin de saldırganlık dürtüsünü ortaya çıkardığını söyleyebiliriz.

Amaca yönelik bir davranışın engellenmesinin saldırganlığa yol açtığını varsayan bu kuramda engellenme arttığı ve yaygınlaştığı oranda saldırganlığın da şiddetlendiği savunulur. Köksal (1991) buradaki engellenmenin kişinin çevresinden gelebileceği gibi kişinin içindeki çelişkili istek veya eğilimlerin sonucu da olabileceğini, yaygın görüşün engellenmenin dışsal koşullar görüşü olduğunu vurgulamıştır. Berkowitz'in (1993) de belirttiği gibi birey, herhangi bir amaca ulaşmak için çok istekliyse, amacına ulaştığında da memnun olacağını düşünmüşse amacını gerçekleştirmek için harekete geçer. Ancak amacına ulaşması engellenirse önce engellenmişlik hisseder, bu engellenmişlik de hayal kırıklığı duygusuna ve Köksal'ın (1991) da belirttiği gibi kişinin ya atak şekilde ya da sözel ve düşmanlık şeklinde tepkilerde bulunmasına neden olabilir.

Brewer ve Crano (1994) engellenme-saldırganlık kuramını üç temel öneri üzerine kurar: tüm engellenmeler saldırganlığa yol açar, tüm saldırganlıklar engellenmelerden kaynaklanır, engellenme sonucu ortaya çıkan gerginlik, saldırganlık davranışıyla ifade bulduğunda azalır. Bu varsayımlara göre, her engellenme sonucunda saldırganlık dürtüsü ortaya çıkmaktadır. Brewer ve Crano'ya (1994) göre bu kuram, dört sayılı öne sürmektedir:

- 1) Engellenme, saldırganlığa hazır bir durum yaratmaktadır.
- 2) Saldırganlık, engellenmenin kaçınılmaz bir sonucudur (Yani engellenme, saldırganlıktan önce organizmada oluşmuş durumdadır).
- 3) Eğer saldırganlığa neden olan hedef çok güçlüyse, saldırganlık ertelenmekte veya daha az güçlü hedeflere yönelmektedir.
- 4) Saldırganlık, engellenmeden dolayı oluşan gerilimi düşürür ve daha sonra saldırganlığın ortaya çıkma olasılığı da bu şekilde düşmektedir

Engellenen kişinin saldırganlığı, anında göstermeyebileceğini belirten Köknel (1982) ceza verme veya çevrenin etkisiyle davranışın kısıtlanmasının saldırganlığın

gösterilmesini engelleyebileceğini vurgular. Toplumsal ve kültürel değerlerin öğrenilmesi, çocuk yetiştirme, cezalandırma, özdeşleme gibi kültürel değer yapılarının rolleri saldırganlığın ortaya çıkarmayı engelleyebilen güçlerdir.

Engellenme-saldırganlık kuramı eleştirilere uğramıştır. Fromm (1995), engellenme kavramını yeteri kadar açık bulmamaktadır. Fromm'a göre, kişinin bir eylemin yapılması sırasında mı yoksa daha önce mi engellendiği önemli problemlere yol açmaktadır. Engellenme kişiden kişiye göre değişik şekillerde adlandırıldığı için engellenmede en önemli faktör insanın kişiliğidir. Bir diğer eleştiride de Köksal (1991), Berkowitz'in her saldırgan davranışın nedeninin engellenme olmadığı görüşüne dikkati çeker. Öğrenilmiş saldırganlık da vardır. Yine Berkowitz, engellenme ile saldırganlık arasındaki gücü sorgular ve güçlü dürtüleri doyurmaya yönelik eylemlerin katı bir biçimde engellenmesinin saldırgan davranışa yol açacağı gibi, kaçış davranışına neden olan korku duygusunun da saldırganlık yaratabileceğini belirtir. Ona göre engellenme her zaman kızgınlık doğurmaz, engellenme karşısında çekinme duygusu bazen de korku durumu oluşturur. Worchel ve Cooper'a (1983) göre Berkowitz, engellenme-saldırganlık kuramını değiştirerek, engellenme ile saldırganlık arasına duygusal tepkileri yerleştirmiştir. Engellenme-saldırganlık kuramında, her engellenmenin mutlaka saldırganlığa yol açtığı ve saldırganlığın tek nedeninin engellenme olduğu varsayımları değiştirilmiş, bazı ara değişkenler ve kişilik etkileri kabul edilerek yumuşatılmıştır.

Engellenen insan saldırganlık dışında da tepkiler gösterebilir, bunu şöyle örnekleyebiliriz: Sevdği kıza yaptığı arkadaşlık teklifinden istediği cevabı alamadığı için engellenme yaşayan bir öğrenci, saldırgan davranışlar göstermek yerine umutsuzluk, üzüntü tepkileri gösterebilir ya da depresyona girebilir. Ya da tüm bu tepkiler yerine, engelleme yaşadığı problemi çözmeye çalışır; derslerine daha planlı çalışarak, öğretmenlerinin gözüne girerek takdir toplayıcı davranışlarda bulunarak, sevdiği kızla daha düzeyli bir sohbet ortamı oluşturarak vb. kendini beğendirme yoluna gidebilir ya da etrafındaki diğer kızlara ilgisini yöneltmek karşı cinsle iletişim kurma becerisini geliştirebilir. Her saldırgan davranış da engellenme nedeniyle ortaya çıkmaz, örneğin saldırgan davranış gösteren bir karateci, engellenme yaşadığı için değil, ödülü kazanmak için vurmaktadır.

Ünlü'nün (2004) çalışmasında engellenme-saldırganlık ilişkisi son zamanlarda yeniden yorumlanmış, saldırganlığa yol açan şeyin engellenmenin kendisi değil yarattığı olumsuz duygular olduğu belirtilmiştir. Engellenme yaşantısı, bireyin öfke, düşmanlık ya da rahatsızlık duyguları hissetmesine yol açar, bu duygular da saldırganlıkla ilgili daha önceki yaşantıları ve saldırganlığa eşlik eden fiziksel tepkileri harekete geçirecek ve çevresel koşullara bağlı olarak saldırgan davranış görülebilecektir. Eğer çevrede saldırganlığı destekleyen bazı unsurlar, örneğin bir silah ya da saldırgan davranan biri varsa saldırgan davranışın gösterilme olasılığı yüksektir.

Sonuç olarak denilebilir ki, engellenme saldırganlığı etkileyen bir faktördür. Ancak engellenme tek faktör de değildir. Her engellenmenin sonrasında mutlaka saldırgan bir davranış görülür varsayımının doğruluğu da tartışılır. Kısaca, engellenme-saldırganlık kuramı saldırgan davranışların nedenini engellenmeye bağlamıştır. Bunun her zaman geçerli olmayacağı şeklindeki eleştiriler nedeniyle engellenme ile bazı faktörlerin birleşmesi sonucunda saldırganlığın ortaya çıkacağı şeklinde sınırlandırılmıştır.

2.1.1.3.Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramı temsilcilerinden olan Bandura (1973), insanların saldırganlık içgüdüsü ile doğmadıklarını, ne zaman, kime karşı, ne şekilde saldırgan davranışlarda bulunacaklarını sosyalleşme süreci içinde öğrendiklerini savunmaktadır. Bandura tarafından geliştirilmiş olan sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığın kaynağının dürtüler ve içgüdüler olduğunu kabul etmez. Bu kuramın, saldırganlık konusunda diğer kuramlardan ayrılan bir yönü saldırganlığın amaca yönelik bir davranış olarak ele alınıp tanımlanmış olmasıdır. Bandura, öğrenilmiş saldırgan tepkilerin pekiştirme ve taklit olmak üzere iki şekilde öğrenilmiş olabileceğini ileri sürmektedir. Pekiştirme, anne-baba tarafından verilen cezalar, saldırgan davranışın onaylanması veya övülmesi, çocuğun saldırgan davranışından dolayı istediğini elde etmesine izin verilmesi yoluyla olmaktadır. Bandura takliti ise, çocukların çevrelerinde bulunan saldırgan modelleri gözlemleyerek saldırgan davranışı öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır

Okul takımında arkadaşlarını iterek oynayan ve hocasından bu tavırları için eleştiri ya da ceza yerine övgü alan bir ergen en basit bir oyunda bile saldırganlığının onaylandığını görerek saldırganlığını pekiştirir. Aynı şekilde kaba kuvvete başvurarak

arkadaşlarının harçlıklarını alabilen öğrenci bu yolla onu onaylayan ve etrafında ona yaranmaya çalışan bir grup oluşturduğunda bu olumsuz davranışları pekiştirmiş olur. Anne-baba tarafından pekiştirilerek biçimlenen saldırgan davranışlar, sosyal öğrenme yoluyla pekiştirilerek genellenmektedir.

Brewer ve Crano (1994), Bandura'nın bu kuramının diğer saldırganlık kuramlarından farkını şöyle açıklamaya çalışmışlardır: Sosyal öğrenme kuramında güdülenmenin analizi yapılırken, teşvik faktörü de tahrik kadar önemlidir. Saldırgan davranışların büyük çoğunluğu, sonuçtan beklenen yararlar aracılığıyla desteklenir. Freedmen ve diğerleri (1998) Bandura'nın konuyu üç aşamada ele aldığını vurgularlar: Önce saldırganlığın kökeni daha sonra saldırgan davranışın nasıl geliştiği ve öğrenildiği, sonuncu olarak da saldırgan davranışın nasıl süreklilik kazandığıdır.

2.1.1.3.1.Araçsal Öğrenme Kuramı:

Araçsal öğrenme kuramında Atkinson, Atkinson ve Hilgart (1995) herhangi bir davranış pekiştirildiğinde ya da ödüllendirildiğinde o davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığının artacağını belirtirler. Kişinin başka durum ve ortamlarda da saldırgan davranmasının sebebini, saldırgan davranışının ödüllendirilmesi olarak tespit ederler. Türkiye’de ergen grubunda saldırganlığı pekiştirici ödüller arasında; arkadaş grubunda popülerlik, rüşvet, arkadaş grubunun ya da otoritenin onayı ya da saldırılan kişinin acı çekmesi, toplumda kötü bir konuma düşürülmesi sayılabilir. Ödüllendirme, kişinin kendi içinde duyduğu bir doyum, intikam hissi ya da gerilimden kurtulma duygusu da olabilmektedir. Kişinin kendisini ön plana çıkarmak istemesi, saygınlık kazanmak için başkasını küçük düşürmesi ya da başkasının üstünde güç gösterisi uygulaması da doyurulan gereksinimler arasındadır.

2.1.1.3.2.Gözlem ya da Model Alma Yolu İle Öğrenme:

Pekiştirmenin yanı sıra, saldırgan davranışların gözlem ve model alma yoluyla öğrenildiği savunan Atkinson ve diğerleri (1995) özellikle çocukların birçok yeni davranış örüntüsünü, örnek aldıkları yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek öğrendiklerini ve çocukların ana-baba ya da televizyondaki hayali kahramanlar gibi büyükleri taklit yoluyla öykündükleri ve büyüklerin saldırganca davranışlarını öğrenip, gerçekte düşmanca duygular taşımaları bile aynı tür saldırgan davranışları taklit

ettiklerini belirtmişlerdir. Nelson-Jones (1995) gözlem ya da model alma yolu ile öğrenmede bireyin, davranışını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek gerçekleştiğini vurgularlar. Bu öğrenmede yeni tepkilerin kazandırılması kadar bireyde var olan tepkilerin azaltılması da önemlidir.

Çocukların saldırgan davranışları gözlem ve taklit yoluyla öğrendiklerini belirten Köksal (1991) bu öğrenmeye üç çevresel etkinliği kaynak gösterir: ailevi etkinlikler, kültürel etkinlikler ve sembolik modeller. Mc Cord (1983) suçlu babaların oğulları üzerinde yaptığı incelemede, çocukların saldırgan davranışları öğrenmelerinde ana-baba ve aile çevresinin de etkili olduğunu kanıtlamışlardır. Mc Cort'a göre modelle öğrenmede;

1-Çocuk için ortada, model teşkil edecek örnek bir davranış olmalıdır.

2-Sözel veya imgesel bir hatırlatıcı şarttır.

3-Bir uygulama gereklidir.

4-İzleyerek öğrenilen bir durumun davranışa taşınması için pekiştirme gereklidir (Mc Cort, 1983:265-270)

Bu kuramı saldırganlığı açıklayan diğer kuramlarla karşılaştırdığımızda, sosyal öğrenme kuramının dış etkilere daha fazla önem verdiğini görürüz. Çünkü bu kuram, kişiyi yalnız çevre etkinliklerine tepkide bulunan güçsüz bir organizma olarak görmez. Buna göre kişi ve çevre karşılıklı etkileşimlere sahip davranışları oluştururlar. Böylece, hem çevre etkinlikleri kişilerin davranışlarını şekillendirir hem de çevre kişilerin davranışları tarafından şekillenir.

Sonuç olarak, saldırganlığa ilişkin kuramlar farklı görüşleri ile birbirlerini tamamlamaktadırlar. Yapılan kuramsal açıklamalar çerçevesinde saldırganlığın, biyolojik, psikolojik, içinde yaşanan ailesel ve çevresel pek çok faktöre bağlı olarak oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda literatürde saldırganlığın bireysel farklılıklara bağlı olarak farklı davranış şekillerinde görülmesi ile birlikte potansiyel olarak da varlığını koruyabilen bir eğilim olduğu ortaya konulmaktadır. Saldırgan davranışı sadece biyolojik veya içgüdüsel olduğunu söyleyemediğimiz gibi, sadece aileden ve çevreden öğrenilen bir davranış olduğunu da söyleyemeyiz.

2.2.Problem Çözme

Birçok eğitimci ve araştırmacı problem ve problem çözmeyle değişik şekillerde tanımlamışlardır. İnsanlar günlük yaşamlarında birçok problem ve engelle karşı karşıya gelmektedir. Bu durum, insanları karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik düşünmek zorunda bırakmaktadır. Bu işlem bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle problem çözme konusu çok geniş ve kapsamlıdır. Öncelikle problem kavramından neyi kastettiğimizi açıklayalım. Morgan'a (1995) göre problem, temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Hedefe ulaşmanın güçleşmesi durumunda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Engellenme, yaklaşma kaçınma çatışmasında olduğu gibi, hedeflerin çelişmesi şeklinde ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Bunu ergenlerimizle örneklemek istersek ertesini gün matematik sınavı olan bir öğrencinin o gece arkadaşının doğum günü partisine gitmek istemesi ama bir yandan da ertesini günkü sınavdan düşük puan alma ihtimalinin ortaya çıkması hakkında hem olumlu hem de olumsuz duyguları olabilir. Bu tür bir durumda ise problem, çatışmayı çözümlenektir. Bingham (1998) da problemi, Morgan gibi tanımlamıştır. Bir problem, sırf böyle adlandırıldığı için problem niteliğini kazanmaz. Düşünmeyi sağlayabilmesi için, kişinin kendisi tarafından problem olarak algılanması gerekir. Bireyin elde etmek istediği, ulaşmanın yollarını aramak için çaba harcayacağı bir hedefi olmalıdır. Ancak bundan sonradır ki, bireyin hedefine ulaşmada yararlandığı süreçler incelenebilir.

İnsanların her türlü problemi aynı şekilde çözmesinin mümkün olmadığını problemlerini çözmek için farklı yollar keşfetmesi ve çeşitli beceriler geliştirmesi gerektiğini belirten Kuru ve Karabulut (2009) bazı problemlere farkında olmadan çözüm üretilse de bazıları için oldukça fazla zaman ve emek harcandığını vurgular ve karşılaşılan bu problemlerle başa çıkılabilmesi için problem çözme becerileri gerektiğini savunurlar. Aksu (1988) da problem çözmeyle bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir diye tanımlamış ve bu süreçte bilgiyi kullanmak orijinallik, yaratıcılık, hayal gücünü kullanmak çok önemlidir diye vurgulamıştır.

Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözmeyle, karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için kişinin ortaya koyduğu bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlamaktadırlar. Kruger (1997) problem çözmeyle istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik sürecidir diye tanımlamıştır. Gülşen (2008) problem çözme

becerisini, insan yaşamının tümünde etkili olan ve basitten karmaşığa bütün etkinliklerde yer alan önemli bir yaşam becerisidir diye tanımlamış ve bireyin kazandığı problem çözme becerisi sayesinde, verdiği doğru ya da yanlış kararlarla hayatına olumlu ya da olumsuz yön verebileceğini belirtmiştir. Ferah (2000) problem çözme becerisini, bireyin birey olma ve çevresi ile baş etme sürecinde en belirleyici becerilerden biri olarak görmüş ve bireyin problemlerle kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek durumunda olduğunu, bu süreçte bireyin yaşantısında karşılaştığı problemlerle baş edebilmek için hangi stratejiyi deneyeceğine bireysel özelliklerinin karar verdiğini vurgulamıştır.

Problem çözme becerisinin, bireyin karşılaştığı problemin özelliğinden çok, bazı kişisel faktörlere bağlı olduğunu savunan Morgan (1995), bu faktörlerden birisinin zeka olduğunu belirtir. Bireyin problem çözmedeki başarısının zekasıyla doğru orantılı olduğunu savunur. Faktörlerden bir diğeri de kişinin sahip olduğu değer sistemi olduğunu söyler. Ona göre, bireyin kimliğini, kişiliğini önceki yaşantılarının toplamı oluşturur ve bunların niteliğini bir kimsenin bilgisi, inançları, değerleri, duyguları, kullandığı sözcükler oluşturur. Bir diğer faktör de insanların probleme güdülenmiş olmalarıdır; problem çözmeye güdülenmiş olan kişinin düşüncelerini sadece o problem üzerinde yoğunlaştırdığını ve bu güdülenmenin bireyin işe başlamasına ve problem çözümünü toparlamasına yardımcı olduğunu belirtir.

Bingham (1998) problem çözmeyi, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme süreci olarak tanımlar ve bu süreçte birey şartlara uyarak veya engelleri azaltarak gerginlikten kurtulmanın ve organizmanın iç dengeye kavuşturulmasının yollarını arar, problem çözme öğrenilmesi veya elde edilmesi gereken bir yetenektir ve sürekli olarak geliştirilmesi gerekir.

Bingham (1998) problem çözmede sekiz aşama belirlemiştir. Bunlar:

1. *Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı duyma*: Bireyin problem davranışlarını göstermesi için, öncelikle bir problem durumuyla karşılaşması ve bu durumu bir problem olarak algılaması gerekir. Çoğu insan problemlerinin farkında değildir. Bir problemin çözümü de ancak onu problem olarak görenlerden gelecektir.

2. *Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma*: Problem hissedildikten sonra, problemi boyutları ile irdelemek ve probleme bağlı alt problemleri ortaya koymak gerekir.

3. *Problemle ilgili veri ve bilgileri toplama*: Problem belirlendikten sonra, verilerin toplanması gerekir.

4. *Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme*: Problemle ilgili veriler toplandıktan sonra, bu verilerden problemle doğrudan ilgi olanlar seçilerek düzenlenir.

5. *Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını saptama*: Bu aşamada problemle ilgili veriler incelenir ve çözüm yolları geliştirilir.

6. *Çözüm şekillerini değerlendirme ve duruma uygun olanlar arasından en iyilerini seçme*: Problem için çözüm yolları önerildikten sonra, bunların geçerliliğinin kontrol edilmesi ve en uygun olanının seçilmesi gerekir.

7. *Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama*: Problemin çözümü bulunduğundan sonra uygulamaya konur.

8. *Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirme*: Bu aşamada çözüm yolu denendikten sonra sonuçlara bakılarak, yapılan işlemlerin doğruluğu hakkında karar verilir.

Bandura (1963) bireylerin problem çözmelerinde model alma kuramını savunur. Ona göre bireyler çevrelerindeki insanları taklit etme yoluyla problem çözmeyi öğrenirler, tıpkı model almada olduğu gibi problem çözmede de bilişsel süreçlerin önemi büyüktür. Hem modelleme hem de karşısındakinden aldığı tepkiye göre kişi, davranışlarını sürdürür ya da bırakır. Bunda çevrede örnek alınan kişilerin problem çözmedeki etkili davranışları önemli rol oynar. Kişi, bu davranışları dener, yerine göre pekiştirip yapılandırır. Böylece problemleriyle etkili bir şekilde baş etmenin yollarını öğrenir. Taylan'ın (1990) belirttiğine göre kişiler daha önceden tanık oldukları ya da yaşadıkları problemlerin bilindik çözümlerini daha çabuk uygulayabilmektedirler, ancak ilk defa karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmek için daha çok zorlanmaktadırlar. Kuzgun (1992) da problemin yeterli bilgi toplandıktan sonra çözüm sürecinde etkili

olunabileceğine dikkati çeker. Böylece problemi çözeceği düşünülen davranışlar ve seçenekler belirlenir. En uygun çözüme götüreceği düşünülen seçenek başta olmak üzere belirlenen seçenekler uygulanır ve bunun değerlendirmesi yapılır. Çözümünde başarılı olunan problemlerde aynı yolda devam edilir. Başarısız olunan problemlerde ise değişik seçenekler uygulamaya konulur.

Heppner ve Baker (1997) ise problem çözmenin pek çok yönünü aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1.*Genel olarak başa çıkabilme yönü:* Probleme odaklanmış başa çıkma ve duyguya odaklanmış başa çıkma.

2.*Problemi tanımayla ilgili bazı yeterlikler:* Seçenek üretebilme ve karar verebilme.

3.*Bilişsel süreçler:* Sonuçsal düşünme.

4.*Problem çözen olarak kendine değer biçme:* Bireyin kendisini problem çözme konusunda yeterli görmesi ve kendisine güvenmesidir. Kişisel problemlerin çözümünde bireylerin kendi kişilik özellikleri ve farklılıkları önemlidir (Heppner ve Baker, 1997:229-313).

İnsanlar problemlerini çözerken farklı yaklaşımlar kullanmaktadırlar. Bu yaklaşımları Heppner ve Peterson (1982) altı boyutta incelemişlerdir. Bunlar:

1.*Aceleci Yaklaşım:* Bireyin problem çözmede aceleci bir yaklaşım gösterip göstermediğini ortaya koyar. Probleme aceleci yaklaşmak kişiyi problemi çözmek konusunda yanlış düşürebilir.

2.*Düşünen Yaklaşım:* Bireyin problem çözmede düşünerek en doğru sonuca ulaşmaya çabalamasıdır.

3.*Kaçınan Yaklaşım:* Problemi çözme konusunda bireylerin göstermiş olduğu geri çekilme, doğrudan problemi çözmeye çalışmama davranışı ile ilgilidir. Problemden kaçınmanın arkasındaki sebeplerden biri bireyin problemi çözme konusunda kendini yetersiz hissetmesi olabilir.

4.Değerlendirici Yaklaşım: Bireyin karşılaştığı bir problem karşısında daha fazla neden ortaya koyması ve problemi çok boyutlu değerlendirmesi. Birey çok boyutlu değerlendirme yaptığında daha sağlıklı bir sonuca ulaşabilir.

5.Kendine Güvenli Yaklaşım: Problem çözme konusunda bireyin kendisine güvenmesi ve bu konuda kendini yeterli görmesi ile ilgilidir. Bu bireyin geçmiş deneyimleri sonucunda kendine biçtiği değerle ilgilidir ve birey ne kadar kendine güveniyorsa o kadar çok problem çözme konusunda başarılı olacaktır. Bu durum aynı zamanda olumlu benlik algısıyla da ilgilidir.

6.Planlı Yaklaşım: Problem çözme konusunda bireyin problemi çözmek için problem basamakları oluşturarak plan yapması (Heppner ve Peterson, 1982:66-75).

2.2.1.Problem Çözme Yaklaşımları

2.2.1.1.İçgüdülerden Yararlanma Yöntemi:

Binbaşıoğlu (1987) içgüdüyü, doğuştan gelen ve öğrenme ile fazla bir değişikliğe uğramayan davranışlar olarak tanımlar ve yeni doğmuş bebeğin annesinin memesini istemesini, bebeğin göz kapaklarını oynatmasını, ağlamasını, gülmesini, yaptığı hareketleri içgüdüsel davranışlara örnek gösterir. Ayrıca, insanın bilinçli bir varlık olduğunu bu nedenle insanda içgüdüsel davranışların zamanla köreldiğini hayvanlarda ise yaşam boyu devam ettiğini belirtir. Göçmen kuşlar mevsimlere göre göç ederler. Hayvanlar ve çocuklar bu yöntemle ihtiyaçlarını giderdikleri için sorunlarını çözmüş olurlar. Yetişkin kimselerde bilinç ve öğrenilmiş davranışlar ön plana çıktığı için içgüdü davranışı pek görülmez. İçgüdüsel davranışlar, hayvanlarda insanlardan çocuklarda ise yetişkinlerden daha fazladır.

a) Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme:

Lester (1997) problem çözme sırasında bireyin birçok davranış sergilediğini belirtir. Bu davranışlardan problemi çözmede etkili olan davranışlar pekiştirilip öğrenilirken problem çözmede etkili olmayan davranışlar zaman içinde söner. Sınama-yanılma yoluyla problem çözmede, en çok bilinen problem çözücü davranışlardan başlanarak diğer davranışların sırayla denenmesi gerekmektedir. Eğer etkili çözüme götürecek bir davranışla problem çözmeye başlamazsak çözüm için gereksiz zaman kaybederiz. Sınama-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla daha önce

karşılaştığımız ve çözdüğümüz problemlerle anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda uygun bir yöntem olarak kullanılabilir. Sınama-yanılma yoluyla problem çözmenin küçük yaştaki çocuklarda daha sık görülmesinin nedeni daha az yaşantılara sahip olmasıdır. Yaş ilerledikçe deneyimlerin artması bilgileri örgütlendirerek problem çözme becerisini geliştirir (Lester, 1977:323-327).

b) Kavrama Yoluyla Problem Çözme:

Akman ve Erden'in (1997) belirttiğine göre kavrama yoluyla problem çözme yi açıklayan ilk bilim adamı Gestalt kuramcılarında Köhler'dir. Köhler'in ünlü maymun deneyinin nesneler arasındaki ilişkiyi kavrayarak problem çözmeye güzel bir örnek olduğunu belirtirler: Köhler, maymunun kafeste zıplayarak alamayacağı bir yere muz asmıştır. Maymun birçok denemeden sonra muza ulaşmak için kafesin içinde ayrı duran kutuları üst üste koyarak iki sopayı birleştirir. Yani maymunun bazı boş davranışlarda bulunduktan sonra araçları kullanarak amacına ulaştığı gözlemlenmiştir, maymun problemini araç olan kutular ve çubuklar arasındaki ilişkiyi kavrayarak çözmüştür. Yani diyebiliriz ki problemle ilgili kavramların ve ilkelerin bilinmesi bireylerin bir problemi çözebilmeleri için gereklidir.

c) Hazır Modellerle Problem Çözme:

İnsanların belli bir problem çözümünü öğrendikleri zaman, benzer bir durumda aynı biçimde davrandıklarını belirten Akman ve Erden (1997), bu yaklaşımın davranışçı yaklaşımın açıklamasına benzemesinin yanında, bilişsel kuramcılar tarafından da benimsendiği üzerinde dururlar. Gagne ve Glaser'e (1987) göre birey daha önce öğrendiği çözüm yollarını uzun süreli belleğinde bir model olarak örgütler ve benzer bir durumla karşılaştığında bu modele uygun olarak davranır, kişinin belleğinde hazır çözüm yolları ne kadar çoksa, karşılaştığı problemi o kadar kolay ve hızlı çözer.

2.2.1.2.Başkalarının Yaşantılarından Yararlanma Yöntemi:

Binbaşıoğlu (1987) karşılaşılan bir problem çözülemediği zaman, başkalarının yardımına ihtiyaç duyulduğunu, bunun da problem çözmede bir yöntem olduğunu belirterek bunu iki başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar:

a) Başkalarının bizzat kendilerinden yardım görmek.

b) Onların çalışmalarına başvurmak.

Başkalarının yaşantılarından yararlanmanın, dil ve yazı aracılığıyla olduğuna dikkati çeken Binbaşıoğlu (1987) insanların bir kuşaktan diğer bir kuşağa tecrübelerini ve bilgi birikimlerini ancak dil ve yazı aracılığıyla aktarabildiklerini ve bu sayede uygarlık denen şeye sahip olduklarını, böyle bir aktarmanın olmadığı bir dünyada herkesin sadece kendi tecrübelerinden faydalanacağını, öğrenilen şeylerin kişiyle sınırlı kalacağını, kültür, uygarlık vb. toplum miraslarına ve zenginliklerine sahip olamayacaklarını belirtmiştir.

2.2.1.3.Uslamlama Yöntemi:

Binbaşıoğlu (1987) uslamlama yönteminin problemlerin çözülmesinde kullanılabilecek en güvenilir yöntemlerden biri olduğunu, bu yöntemle birlikte başkalarının yaşantılarından yararlanma yönteminin de kullanılabileceğini o zaman problem çözmede daha başarılı olunabileceğini söyler. Bilginlerin deneyleri, yaşantıları ve uslamlama yöntemlerinin yardımıyla “doğru” ya da “gerçek” kabul edilen bilimsel bilgiler ortaya konmuştur. Uslamlama düşünceye dalıp gitmek ya da rüya görmek ve hayal kurmak gibi gerçek dışı şeylerle uğraşmak değildir. Düşünmenin bir çeşidi olan uslamlama, bir bakıma, sessiz konuşma demektir. Düşünmenin kavramlarla olduğunu varsayarsak uslamlamada; kavramlar arasındaki ilişkilerin, tümevarım, tümdengelim, andırma, çözümleme ve birleşim gibi yöntemlerin ve zihni işlemlerin bir arada bulunduğunu söyleyebiliriz. Zihnimiz herhangi bir problem karşısında uslamlamada bulunurken, bu yöntem ya da işlemlerin ya hepsini ya da birkaçını bir arada kullanarak problem çözer.

Okul öncesi çağındaki çocukların problem çözme davranışları üzerinde yapılan araştırmalarda, 2-3 yaş arasındaki çocuklarda uslamlamanın başladığını belirten Başaran (1992) yeterli dil gelişimine, algılara, kavramlara ulaşamamış olan çocuğun ayırtılma ve genellemelerde hata yaptığını vurgular. Ayrıca kendi gelişim düzeyine, edindiği bilgi ve becerilerine ve kendi zeka düzeyine göre çocuğun uslamlamasının oldukça akılsal olduğunu belirtir. Bu gerçekten yola çıkarak denilebilir ki; problem çözme çok küçük yaşlardan başlar.

2.3.Saldırganlık ve Problem Çözme İlişkisi

Savaşır ve Şahin (1997) problem çözerken kendine güvenen, sosyal kaygısı az olan, kontrollü davranan, problem ile yüzleşmeyi tercih eden, kişiler arası ilişkilerde başarılı olan, fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı bireylerin problem çözme becerilerinin daha üst düzeyde olduğunu vurgulamışlardır. Goleman (1998) ergenlerin temel hayat becerileri konusunda zayıf olabileceklerini belirterek, bu temel yaşam becerilerini; öfke kontrolü, çatışma yönetimi, dürtü kontrolü olarak sıralamıştır. Ayrıca ergenlerin yaşam deneyimlerinin az olması sebebiyle duygusal alt yapılarının oluşmamış olması ve problem çözme becerilerinin gelişmemesi sonucu ergenlerde şiddete başvurma ve suç işleme oranında yükselme görülebileceğini vurgulamıştır. Saldırganlık ve problem çözme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, Slaby ve Guerra (1988) ergenlerle yapmış oldukları çalışmada saldırgan davranış düzeyinin problem çözme becerilerindeki düşüşe bağlı olarak gittikçe arttığını belirtmişlerdir. Lochman ve Dodge (1994) saldırgan çocuk ve ergenlerin problem çözme becerilerinin yetersiz olduğunu ayrıca saldırgan davranışlarının şiddetinin problem çözme becerilerindeki yetersizliklerle doğru orantılı olduğunu vurgulamışlardır.

2.4.Demografik Değişkenler ve Saldırganlık

Dilbaz (1999) ve Özmen (2004) Kashani, Jones, Bumby ve Thomas'ın yaptıkları çalışmada, gençleri şiddete ve saldırganlığa iten nedenleri 'psiko-sosyal risk faktörleri' başlığı altında topladığını, bu başlık altında bireysel özellikler, aileye ilişkin özellikler, akran çevresi, okul ve toplum- kültür değişkenlerini ele aldıklarını belirtmişlerdir. Bu değişkenlerin birbirinden bağımsız olarak ele alınamayacağını ve birbiriyle iç etkileşime sahip olduklarını ifade etmişlerdir

Bu etmenler;

1. Bireysel etmenler
2. Öyküsel etmenler
3. Klinik etmenler
4. Diğer etmenlerdir

1.Bireysel Etmenler

a) Demografik özellikler:

Şimdiki yaşı: Ergenlik dönemi, suç eğilimi için riskin en yoğun olduğu dönemdir.

Ekonomik gelir düzeyi: Düşük ekonomik gelir düzeyindeki bireylerin saldırgan davranma eğilimi, üç kat daha fazladır. Erkeklerde ise kadınlardan daha fazla gözlenmektedir.

b) Bilişsel özellikler:

Zeka düzeyi: Düşük zeka düzeyi ve entelektüel kayıplar riski artırır. Zeka düzeyinin sınırdan veya sınırın altında olması, algı, idrak, muhakeme bozukluklarının görülmesi riskli davranışı artırmaktadır.

Nörolojik hastalıklar: Kafa travması, temporal lob epilepsisi saldırganlıkla ilişkili olabilmektedir.

c) Kişilik ve psikopati:

Saldırganlığa ilişkin kişisel yatkınlık, anti sosyal kişilik özelliği sergilemek, şizofreni, psikopati, paranoid bozukluklar vb. psikolojik hastalıklara sahip olmak gibi kişilik özellikleri saldırganlık riskini artırmaktadır. Bu kişilerin impulsif davranışlar sergilediği, cezalandırılmaya karşı duyarsız kaldıkları, vicdan gelişimlerinin zayıf ve kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu kişilik özellikleri arasında kolay uyarılabilirlik, dürtüsellik, ben-merkezcil olma, sosyal ilgisizlik, düşük benlik saygısı, eleştiriyi tolere edememe, kendi davranışlarını gözlemleyememe, sosyal normlara uymama, zayıf duygusal ve zihinsel gelişimi, empati eksikliği, zor mizaç özelliği ve yabancılaşıma hissi sayılabilir.

d) Bilişsel uygunluk: Saldırganlık eğilimi, şiddet fantezileri, şiddetin başarısı ile ilgili beklentilerdir.

e) Duygulanımda uygunluk: Öfke, dürtüsellik ve kin, saldırgan davranışı artırmaktadır.

2.Öyküsel Etmenler

a) Sosyal öykü: Saldırgan davranış, olumsuz ve yetersiz aile ilişkileri, hatalı ebeveyn tutumları, baskı ve otoriteye dayalı, fiziksel şiddet içeren ceza anlayışının olduğu ailede daha çok görülmektedir. Ayrıca, tutarsız disiplin, ana babanın saldırgan davranışları, kötü muamele, aile içi şiddet, boşanmış aileden gelme de bu davranış üzerinde etkili olmaktadır.

b) Eğitim öyküsü: Düşük eğitim düzeyi, saldırgan davranışı artırmaktadır.

c) Suç ve şiddet davranış öyküsü: beşten fazla saldırı atağı bulunanlarda saldırganlık riski, % 50'nin üzerine çıkmaktadır.

d) İlk ciddi atağın yaşı: Saldırgan davranma (veya tutuklanma), çocukluk dönemine rastlıyorsa risk artmaktadır.

3. Klinik Etmenler

a) Majör ruhsal hastalık: Tanı alanlarda, almayanlara oranla risk, 3-5 kat daha artmaktadır.

b) Madde kullanımı: Alkol kullanımında saldırganlık riski 12 kat, madde bağımlılığında ise 16 kat daha fazladır.

4. Diğer Etmenler

a) Algılanan stres: Akran grubu, aile ile ilgili olan zorlayıcı etmenler.

b) Zayıf sosyal destek: Yakın çevre, aile, okul, akran grubu, ekonomik ve kültürel çevre özelliklerinin elverişsiz olması, olumsuz öğrenme deneyimlerine ve yetersiz iletişim ile etkileşim ortamında bulunulması önemli risk faktörleri olarak düşünülebilir (Dilbaz, 1999: 179-188, Özmen, 2004:27-39).

2.5. Saldırganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de ve yurt dışında saldırganlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalarda incelenen değişkenler; cinsiyet, yaş, okul türü, ailenin ekonomik gelir düzeyi, ailenin sosyo-kültürel düzeyi, kültürel farklılıklar, duyguların tahrik edilmesi, özdenetim, kontrol odağı, inanç, içten denetim-dıştan denetim (denetim odağı), annenin çalışıyor olması, sürekli kaygı düzeyi, benlik imgesi, problem çözme becerisi, kendini kabul düzeyi, internet kullanma, bilgisayarda oyun oynama, aile ortamı, anne-baba saldırganlığı olarak sayılabilir. Aşağıda araştırma konusuyla ilgili olan araştırmalar kronolojik sıra ile verilmiştir.

Monroe ve Leonard (1977) yaptıkları çalışmada ekonomik gelir düzeyi ile saldırganlık arasında ters bir ilişkiye rastlanılmadığını, yoksul aile çocuklarının daha saldırgan, zengin ailelerin çocuklarının daha az saldırgan olduklarını bulmuşlardır.

Kocatürk (1982) üniversitede eğitim ve spor alanlarında öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerini incelemiştir. Çalışmada spor alanını seçen öğrencilerin saldırganlık puanlarının eğitim alanındaki öğrencilerin saldırganlık puanlarından daha yüksek olacağı, ayrıca her iki grupta bireysel mücadeleyi gerektiren spor türlerinden olan boks, güreş ve yüzme sporlarına karşı ilgi duyanlarla, duymayanların saldırganlık puanları arasında fark olacağı denenceleri kurulmuştur. Bulgular, hipotezleri destekleyici çıkmamıştır.

Eron (1987) saldırgan davranışın gelişimini davranışçı açıdan, 22 yıllık bir çalışma süresince üç kuşak üzerinde araştırmıştır. Tahrik etme, kimliğini bulma, destekleme ve sosyo-kültürel değişkenleri ele almıştır, 8 yaşından 30 yaşına kadar geçen süre içinde saldırgan davranışların erkeklerde %50, kadınlarda %35 sabit olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lagerspetz, Björquist ve Peltonen (1988) araştırmalarında ergenlik çağındaki erkeklerin saldırganlık düzeylerini, kızların saldırganlık düzeylerinden daha yüksek bulmuştur. Erkekler fiziksel saldırganlığa kızlardan daha fazla başvurmakta, dolaylı saldırganlığı ise kızlar daha fazla kullanmaktadırlar. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, sözel saldırganlığı her iki cinsinde eşit oranda kullanmasıdır.

Köksal (1991) denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasını 1988-1989 akademik yılında Eğitim Fakültesinin son sınıfında okuyan üniversite öğrencileri üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda dıştan denetimli bireylerin, içten denetimli bireylerden daha fazla saldırgan oldukları sonucu çıkmıştır. Bulgular, bireylerin saldırgan eğilimli olmalarının, denetim odağının içten ya da dıştan olmasına bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Dıştan denetimli olmak, içten denetimli olmaktan çok daha fazla saldırgan eğilimler taşıyan özellikleri kapsamaktadır. Ayrıca araştırmanın genel sonucu, sosyal öğrenme kuramlarına göre; saldırganlığın öğrenilen bir davranış şekli olduğu, doğuştan olmadığı görüşünü de desteklemiştir.

Gladue (1991) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, erkeklerin kızlara oranla daha çok fiziksel ve sözel saldırganlığı kullandıkları, kızlara oranla daha düşük engellenme eşiğine ve daha çok içgüdüsellığe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kızların da çatışmadan kaçma eğiliminde oldukları bulgusunu elde etmiştir.

Harris (1992) yaşları 17 ile 28 arasında değişen 416 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada, erkeklerin kızlara oranla daha sık saldırgan davranışlara maruz kaldığı ve saldırgan davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, bayanların psikolojik saldırının açık çeşitlerini ve daha az şiddet içeren çeşitlerini gösterdikleri, erkeklerin ise fiziksel saldırıya eğilimli olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Archer ve Parker (1994) ergenlerin saldırganlık eğilimleri ve saldırganlık biçimleri üzerinde yaptıkları çalışmada, erkeklerin kızlara göre daha çok saldırgan oldukları ve erkeklerin saldırganlığı ifade ederken daha çok doğrudan ifade ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Chermack, Berman ve Taylor (1997) erkeklerde duyguların tahrik edilmesinin, saldırganlık üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada 54 erkek denekten, hayali bir rakibe elektrik akımı vermeleri istenmiş ve saldırganlık düzeyleri verdikleri elektriğin şiddeti ile tanımlanmıştır. Denekler düşük tahrik edilme ve artan tahrik edilme durumlarında incelenmişlerdir. Sonuçta saldırgan tepkiler ve olumsuz duyguların, tahrikin yoğunluğuna bağlı olarak arttığı görülmüştür.

Smith ve Thomas (2000) şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen kız ergenlerin öfke yaşantılarını, kişilerarası ilişkilerini ve okulla ilgili düşüncelerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda şiddet davranışı göstermeyen kız ergenler belirli durumlar karşısında öfke duygusu yaşarken, şiddet davranışı gösteren kız ergenlerin öfke duygularının sürekli ve yoğun olduğu bulunmuştur. Ayrıca şiddet davranışı gösteren ergenlerin yalnız kaldıkları, sınıf arkadaşları tarafından sevilmedikleri, ebeveynleri tarafından adaletsiz eğitime maruz kaldıkları ve somatik öfke belirtileri yaşadıkları belirtilmiştir. Şiddet davranışı gösteren kız ergenlerin okuldan hoşlanmadıkları ve okul disiplin yöntemini adaletsiz olarak algıladıkları görülmektedir.

Corvo ve Williams (2000) okulda silah taşıyan öğrenciler üzerinde uyuşturucu kullanımı, saldırganlık ve ailenin çocuk yetiştirme biçimlerinin ilişkisini incelemişlerdir. Bir devlet okulunda yapılan çalışmada okulda silah taşıyan ve saldırgan davranışları bulunan 37 öğrenci ile görüşmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda bu ailelerde fiziksel cezanın yaygın olarak kullanılmadığı ve çok fazla çatışmanın yaşanmadığı belirtilmiştir.

Tuzgöl (2000) lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, okul türü, anne babanın öğrenim durumu ve ailenin ekonomik gelir düzeyi açısından saldırganlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı araştırmıştır. Araştırma bulgularında, yaş, anne-babanın öğrenim durumu ve ailelerinin ekonomik gelir düzeyi değişkenlerinin saldırganlık düzeyine ortak etkileri anlamlı bulunmazken; cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin saldırganlık düzeyine temel etkileri anlamlı bulunmuştur.

Gümüş (2000) kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin, cinsiyetlerine, sınıflarına, ailenin gelir düzeyine, ebeveynlerinin eğitim durumlarına, doğum sıralarına, ebeveynleri ile ilişkilerinden memnun olup olmadıklarına, ebeveynlerin algılanan öfke düzeylerine, algılanan ebeveyn tutumlarına, boş zamanları değerlendirme alışkanlıklarına ve dinledikleri müzik türüne göre saldırganlık düzeyleri

incelenmiştir. Araştırmanın verileri Ankara'nın farklı belediye sınırlarında genel liselerde eğitim gören 546 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerin saldırganlık düzeyleri “Saldırganlık Ölçeği” ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kendini kabul, cinsiyet, doğum sırası, ebeveynlerin algılanan öfke düzeyi, algılanan baba tutumu, babanın alkol kullanma miktarı, boş zamanları değerlendirme alışkanlığı ve dinlenen müzik türü değişkenlerinin genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki temel etkileri anlamlı bulunmuştur. Kendini kabul ve algılanan baba tutumu değişkenlerinin genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki ortak etkisi dışında, kendini kabul ve diğer değişkenlerin genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine ortak etkilerinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tok (2001) cinsiyet rolleriyle ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin, cinsiyetlerine, fakültelerine, sınıflarına, ilgi alanlarına, öğrenim sırasında barındıkları yere ve okudukları bölümden mezun olma durumları açısından saldırganlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemi, Hacettepe Üniversitesinde öğrenim gören 531 birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin saldırganlık düzeylerini ölçmek amacıyla “Saldırganlık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, kız öğrencilerinkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet rolüne ilişkin geleneksel kalıp yargılara sahip erkek öğrencilerin, diğerlerinden anlamlı derecede daha saldırgan oldukları ortaya konmuştur. Ayrıca ilgi alanı değişkeni hariç, cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, öğrenim sırasında barınılan yer, uzun süre yaşanan yerleşim yeri ve okunan bölümden mezun olma durumu değişkeninin üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmuştur.

Demirhan (2002) kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin kişisel ve sosyal nitelikler ile aile nitelikleri açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma verileri genel lisede öğrenim gören 946 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonunda genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, cinsiyet, karşı cinsten arkadaşın bulunma durumu, anne ve baba tutumunu algılama biçimine göre farklılaşma gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık düzeylerinin, sınıf düzeyine, başarı düzeyine, kendini algılama biçimine, evde ders çalışma ortamının uygunluğuna, ailenin gelir durumunu algılama biçimine, annenin

çalışma durumuna, anne ve babanın eğitim seviyesine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Gürsoy (2002) annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, annesi çalışmayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları, annesi çalışan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda, yaşın, annenin çalışma durumunun, cinsiyetin saldırganlık puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmış. Doğum sırası, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim durumunun önemli bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu (2006) yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin, saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlar, ergenlerin yaş ve yurttaki kalma süreleri ile öfke ve saldırganlık düzeyi arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ergenlerde sürekli öfke ve öfke tarzı alt boyutları ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yaşları ile saldırganlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin yaşları ile sürekli öfke düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ergenlerin yurttaki kalma süreleri arttıkça saldırganlık ve öfke düzeyleri de artmaktadır.

Efili (2006) ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin, saldırganlık ve denetim odağını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının, öğrencilerin cinsiyetlerine, okul türlerine, alanlarına, sınıf düzeylerine ve denetim odaklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı, denetim odağının saldırganlık puanlarını açıklama düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin saldırganlık puanları bazı değişkenlere göre anlamlı çıkmıştır. Salırganlık puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca denetim odağı puanları, saldırganlık puanlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Erkek öğrencilerin saldırganlık puanları, kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre, ticaret lisesi ve genel lisede okuyan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının diğer okullarda (imam hatip lisesi, fen lisesi, anadolu lisesi, endüstri meslek lisesi) okuyan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Salırganlık puanı en düşük olan öğrencilerin fen lisesi ve imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler olduğu saptanmıştır. Salırganlık puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı

görülmüştür. Lise 9 ve lise 10. sınıfta okuyan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmazken, 10. sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamalarıyla 9 ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. 10. sınıfta okuyan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, 9 ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ağlamaz (2006) lise öğrencilerinin saldırgan davranışları ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda, Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerini diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne eğitim seviyesi yükseldikçe saldırganlık düzeylerinin azaldığı görülmüş. Babasının eğitim seviyesi yüksek okul ya da üniversite olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Günaydın (2008) ortaöğretim kurumları öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin aile ortamı ve benlik imgesi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, saldırganlık eğilimleri ile aile ilişkileri, bireysel değerler ve duygusal düzey arsında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkeklerin saldırganlık düzeyleri kızların saldırganlık düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Yaş, annenin eğitim seviyesi, babanın eğitim seviyesi ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ulusoy (2008) ergenlerin bilişim teknolojileri kullanımı ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, bilgisayar ve internet kullanan ergenlerin saldırganlık puan ortalamalarının kullanmayan ergenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ergenlerin saldırganlık puan ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Savaş ve strateji oyunlarını tercih eden ergenlerin saldırganlık puanları daha yüksek bulunmuştur. Bilişim teknolojisinin kullanım yerine göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilgisayar ve interneti kullanım sürelerinde artışa paralel olarak saldırganlık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Hotaman ve Yüksel-Şahin (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, saldırganlık düzeylerinin farklılaştığını saptamışlardır. Sınıf düzeyi yükseldikçe saldırganlık düzeyi de yükselmiştir. Okul ve sınıf özellikleri boyutunda;

okulun ve sınıfın öğrenci için sıcak, sevimli ve güvenli bir yer olması, öğrencinin okul ve sınıf kurallarına uymakta zorluk çekmemesi, okul ve sınıf etkinliklerinin çocuk oldukları unutulmadan düzenlenmesi değişkenlerinin saldırganlık davranışının üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Gündüz ve Çelikkaleli (2009) ergenlerin akademik yetkinlik inançlarının, akran baskılarının ve sürekli kaygılarının saldırganlıklarını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; kız ergenlerin saldırganlık puanları ile akademik yetkinlik inancı puanları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; buna karşın, akran baskısı ve kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Erkek ergenlerle ilgili bulgularda ise; saldırganlık puanları ile akran baskısı puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde; diğer taraftan, akademik yetkinlik inancı ile saldırganlık puanları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kaygı, erkeklerin saldırganlıklarını yordamada herhangi bir etkiye sahip görülmezken, kızların saldırganlıklarını açıklayan önemli bir değişkendir.

Kabak (2009) ergenlerde spora katılımın saldırgan davranışlar üzerine etkilerini incelemiştir. Katılımcıların saldırganlık düzeyleri, lisanslı ve lisanslı olmama, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, ailenin ekonomik durumu ve cinsiyete göre ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin lisanslı sporcu durumlarına, anne-baba meslek ve anne-baba eğitim düzeylerine göre saldırganlık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak cinsiyete ve ailenin aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasında istatistiksel anlamda bir fark olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel anlamda daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduğu görülmüş, ailelerinin ekonomik geliri 600 TL. ve aşağısında olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Karataş-Terzi (2009) ergenler arasında saldırganlığın, madde bağımlılığı ile ilgisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi hem ortaöğretim okullarında hem cezaevinde bulunan ergenlerden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada, ergenlerin madde bağımlılığı-saldırganlık, cinsiyet-saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuş. Madde türü, ekonomik gelir düzeyi, eğitim düzeyi, örgün eğitimde ya da cezaevinde bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı

ancak ekonomik gelir düzeyi, cinsiyet, örgün eğitimde ya da cezaevinde bulunma durumu ve madde kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.6.Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Heppner ve Petersen (1982) kendilerini başarılı ve başarısız problem çözücü olarak algılayan üniversite öğrencilerinin kişisel farklılıklarını belirlemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada kişi-içi ve kişiler arası iki farklı problem türüyle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişkenler karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri “Problem Çözme Envanteri” ile ölçülmüş, alt ve üst puan gruplarından 10’u kız, 10’u erkek olmak üzere toplam 40 denek “başarılı” ve “başarısız” problem çözücü olarak iki gruba ayrılmıştır. Sonuçta iki grup arasında yaşanan problem sayısında, kişisel problem çözme süreçleri hakkında kendini tanımlayıcı değerlendirenlerin (davranışlar, tutumlar, düzeltme stratejileri, yetkinlikleri, tahminleri gibi) sayısında gözlemciler tarafından yapılan bilişsel ve davranışsal değişkenlerin değerlendirilmesinde farklılıklar olduğu bulunmuştur. Kendilerini “başarılı” problem çözücü olarak algılayanların “başarısız” algılayanlara göre bazı özelliklerde farklılaştıkları görülmüştür. Bunlar: a) Problemin çözümü için daha fazla çaba harcamaktadırlar, b) Problem çözme sürecinin farkındadırlar, c) Sosyal becerilerde daha iyidirler, d) Problem karşısında daha az kaygılıdırlar, e) Görüşmede sorulan sorulara daha dikkatli cevap vermektedirler, f) Problemleri kavrayış güçleri daha iyi, g) Etkili problem çözme becerilerine sahiptirler. Aynı çalışmada bulgular, cinsiyete göre incelendiğinde; erkeklerin kızlara göre, problem çözme süreçlerinin daha çok farkında oldukları ve kişilerarası problem çözmede kızlardan daha stratejik davrandıkları görülmüştür.

Heppner, Reeder ve Larson (1983) yüksek ve düşük kişisel problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmada 500 üniversite öğrencisine “Problem Çözme Envanteri” uygulanmış ve bunlardan üst ve alt %18’lik gruplara giren 13’er kız, 13’er erkek olmak üzere 52 deneğe Akılcı Olmayan İnançlar Testi, Tennessee Benlik Algısı Ölçeği, Bilişsel İhtiyaçlar Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, problem çözme becerisi algısının tüm bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Özellikle kendini etkili problem çözücü olarak algılayan deneklerin diğerlerine göre, bilişsel etkinliklerden daha fazla zevk aldıkları, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu kişilerin, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve rasyonel olmayan inançlara daha az sahip

oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duyguları yaşadıkları ve probleme daha yoğun bir şekilde odaklandıkları bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin sadece başa çıkma yollarında etkili olduğu, problem çözme algısı ve cinsiyet etkileşiminin ele alınan tüm bilişsel değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Heppner ve Anderson'un (1985) yaptığı başka bir araştırmada problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişki incelenmiştir. 671 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonucunda, bireyin problem çözme becerisi ile psikolojik uyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Schotte ve Clum (1987) kolej öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözme becerisi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları ve problem çözme becerisi ile stres arasında ilişkinin olduğu görülmüştür. Etkisiz problem çözme becerisine sahip bireylerde umutsuzluk düşüncesinin artması sonucu intihar düşüncesinin de arttığı gözlemlenmiştir.

Larson ve Heppner (1989) bir grup hasta erkek alkoliklerde problem çözme becerisini incelemiştir. Alkolik erkeklerin problem çözme becerilerinin normal yetişkinlerden farklı olduğu, alkoliklerle ergenlerin başa çıkma stratejilerinin benzer olduğu görülmüştür. Alkoliklerin duygusal olarak olgunlaşmadıkları ve bu açıdan ergenlere benzedikleri düşünülebilir. Ayrıca alkoliklerin gerçek performanslarıyla, değerlendirmeleri arasında uyumsuzluk görülmüştür.

Taylan (1990) 226 üniversite öğrencisi üzerinde Problem Çözme Envanterini kullanarak yaptığı araştırmasında, öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar, Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklı olmadığını göstermiştir.

Korkut (1996) lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmasında, genel ve süper lisede okumakta olan 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplamak için Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanmıştır. Araştırmada problem çözme beceri düzeyleri ile okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitim

seviyesi ve işi, babanın eğitim seviyesi ve işi vb. değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır.

Kasap (1997) 399 ilkokul öğrencisi üzerinde, ekonomik gelir düzeyine göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumunu incelemiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrenciler alt ve üst olmak üzere iki ekonomik gelir düzeyinden seçilmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular: 1-Problem çözme tutumu ile problem çözme başarısı arasında ilişki vardır. Problem çözme yönünde kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrencilerin problem çözmede daha başarılı olduğu ve problem çözme tutum ve başarısının, alt ve üst ekonomik gelir gruplarında cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. 2-Problem çözme tutumu, ekonomik gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir. Üst ekonomik gelir düzey öğrencileri bu konuda kendilerine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir. Problem çözme başarısı da, ekonomik gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir. Üst ekonomik gelir düzeyindeki öğrenciler bu konuda daha başarılıdır.

Saygılı (2000) lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum, anne babanın öğrenim durumu, okul farklılığı, yerleşim yerleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular: 1-Problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. 2-Farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeylerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. 3-Farklı okullarda okuyan öğrencilerin kişisel uyum düzeylerinde bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. 4-Öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile problem çözme becerileri arasında bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. 5-Anne babaların öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin problem çözme becerisi algısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. 6-Farklı yerleşim yerlerinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Eroğlu (2001) araştırmasında, ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, ailenin ekonomik düzeyinin ve eğitim seviyesinin etkisi incelenmiştir. Ailenin etkisini değerlendirirken, ailedeki fertlerin çocuklara karşı sergiledikleri, öğrencilerin problem çözme beceri ve

alışkanlıkları kazanmasını sağlayan tutumlara ilişkin bir anket uygulanmıştır. Anne babanın eğitimi, ailedeki çocuk sayısı, ailenin ekonomik gelir seviyesi, anne ve babanın yaşı, babanın mesleğine göre geliştirilen tutumlar arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında; annelerin eğitim seviyesi ve yaşları, babaların eğitim seviyesi ve yaşları, ailenin ekonomik gelir düzeyi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı yüksek düzeyde etkili çıkmıştır. Babanın çalışmakta olduğu işinin ise düşük düzeyde etkili olduğu sonucu çıkmıştır.

Acun-Kapıkıran ve Fiyakalı (2005) lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme ilişkisini incelemişler. Akran baskısına ve dolaylı akran baskısına maruz kalan öğrencilerin problem çözmede kişisel kontrollerini daha fazla algıladıkları bulunmuştur.

Hatay-Polat ve Tümkaya (2010) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemi Adana İli, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği programında okuyan 356 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile anne eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

2.7.Problem Çözme ve Saldırganlık İlişkisini İnceleyen Araştırmalar

Bu bölümde, saldırganlık ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar, kronolojik sıra dikkate alınarak özetlenmiştir.

Pakaslahti (2000) problem çözme stratejilerinin geliştirilmesinde ve uygulamaların içeriğinde, çocukların ve gençlerin saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadaki modele göre, çocuklar ve gençler günlük hayatlarında saldırgan davranışları bir sosyal başa çıkma metodu olarak kullanmaktadırlar. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu; sosyal bilgiyi kullanmada agresif davranış sergileyen çocuklar ve gençler, genelde başa çıkma stratejilerini doğru

olarak kullanmayanlardır. Problem çözme stratejisini az kullananlar daha fazla saldırgan davranış sergilemektedirler.

McMurran, Blair ve Egan (2002) İngiltere’de yaptıkları araştırmada suç işlemeyen 13-23 yaş arası erkeklerin alkol kullanımı, problem çözme becerisi, dürtüsellikleri ve saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişler. Araştırma sonucunda sosyal problem çözme çalışmalarında daha az bilgi arayan gençlerin saldırgan olmayan akranlarına göre daha az çözüm ürettiği ve daha saldırgan çözümler bulunduğunu göstermiştir. Dürtüsellğin suç işlememiş erkeklerde, saldırganlık ve alkol kullanımının habercisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak ise, problem çözme becerilerinde zayıflık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dürtüsellik ile problem çözme becerisinin, saldırganlık üzerindeki etkisi incelendiğinde dürtüsellik olsa bile, problem çözme becerilerinin geliştiği yerde saldırgan davranışların azaldığıdır.

Korkut (2002) araştırmasında saldırganlık düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin üç farklı stresle başa çıkma yolunu kullanma açısından, bazı değişkenlere göre farklı olup olmadığını araştırmıştır. Saldırganlık düzeyleri farklı olan gençlerin kişisel özelliklerini stres kaynağı olarak görüp görmemelerinin stres yaşarken problem çözme yolunu kullanmalarında farka yol açtığı bulgusu araştırmada elde edilen tek ortak etki bulgusudur. Bunun dışında elde edilen bulgular, stres kaynağı olarak aile içi iletişimsizliği göstermeyen gençlerin daha fazla sosyal destek arama yolunu tercih ettikleri, saldırganlık düzeyi az olan gençlerin problem çözme yolunu daha fazla kullandıkları, saldırganlık düzeyi fazla olan gençlerin problemden kaçınma yolunu daha fazla kullandıkları biçimindedir.

Karabıyık (2003) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada algılanan ana-baba tutumlarına, problem çözme becerilerine, sürekli kaygı düzeylerine ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre öğrencilerin saldırganlık davranışlarının değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda saldırganlık düzeyinin, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Saldırganlık düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığı değişkenler algılanan aile tutumu ve alanlardır (Sözel, Sayısal ve Eşit Ağırlık). Anne-babasının tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, demokratik ve koruyucu olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerisi algısı ve sürekli kaygı değişkenleri saldırganlık puanları üzerinde açıklayıcı bulunmuştur.

Frey, Hirschstein ve Guzzo (2000), iletişim becerileri ve problem çözme becerilerini geliştirerek saldırganlık davranışını azaltmak amacıyla, okul öncesi dönemden 9. sınıfa kadar olan çocuklara uygulanabilen programlı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ortaokul ve lise çağında uygulanan programda sosyal ortamda karşılaşılabilecekleri ikilem durumları üzerinde çalışılmıştır. Problem çözme eğitimi programında da bireylerin problem çözme stratejilerini öncelikle varsayımsal problem durumlarına daha sonra da gerçek yaşam olaylarına uygulaması sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine ilişkin yeterliliklerinde anlamlı bir artış, saldırganlık davranışında ise bir azalma gözlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların söz konusu becerileri ve saldırganlık davranışlarında ise bir değişiklik gözlenmemiştir.

Kurtyılmaz (2005) öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarını cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve problem çözme becerisi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ise kızlara göre önemli bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur.

Albayrak-Sargın (2008) ergenlerde gözlenen öfkeyi ifade etme biçimleri ve problem çözme becerileri ile saldırganlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, saldırganlık ile problem çözme becerisi arasında negatif yönlü ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmada aynı zamanda sürekli öfke ile saldırganlık arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Bulgular sınıf düzeyi ile saldırganlık arasında da anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Erkeklerin saldırganlık eğilimleri kızların saldırganlık eğilimlerinden yüksek bulunmuştur.

Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010) ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözme arasındaki ilişkiyi ve cinsiyetlere göre saldırganlık ve kişilerarası problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ergenlerin cinsiyetlerine göre saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım ve sorumluluk alamama arasında pozitif yönde, saldırganlık ile yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkar yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı

bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkar yaklaşımın, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarına göre ergenlerde görülen saldırgan davranışların yaygınlaştığı ve önemli bir problem olarak tanımlandığı görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen verilere göre; bireylerin problem çözme beceri düzeyleri artarken saldırganlık düzeyleri azalmaktadır. Bunun nedeni olarak herhangi bir engellenme durumunda kalan bireyin saldırgan tepkiler gösterme yerine daha çözüme yönelik ve saldırgan olmayan davranışlar sergilemesi olabilir. Bireyler problem çözme becerisi sayesinde saldırgan tutum ve davranışlar yerine toplum tarafından daha kabul edilebilir davranışlar sergiliyorlar. Türkiye’de saldırganlık ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin istatistiksel analizleri hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni; saldırganlık düzeyidir. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler ise; cinsiyetler, okul türleri, sınıf düzeyleri (9, 10, 11, 12. sınıf), ailelerin ekonomik gelir düzeyleri, anne-babaların eğitim seviyeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleridir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Karasar (1998) tarama modellerini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak ifade etmiştir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Karasar (2005) tarama modellerinden İlişkisel Tarama Modelini, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir diye tanımlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan okullardan rastlantısal seçilmiş 1 anadolu lisesi, 1 genel lise ve 1 meslek lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulamaya başlamadan önce okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanları ile yüz yüze görüşme yapılarak çalışmanın amacı konusunda bilgi verilmiş ve öğrenci mevcutları hakkında bilgi toplanmıştır. Uygulama yapılacak sınıflar okul müdür yardımcıları ve okul psikolojik danışmanları tarafından belirlenmiştir. Okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanları ile birlikte uygulama açısından her okul için uygun olan tarih ve saat belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu

Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Envanterinin doldurulmasına ilişkin işlemler sınıflarda araştırmacı tarafından gönüllü katılmak isteyenlerden rastgele olarak gerekli sayıda öğrenci belirlenerek yapılmıştır. Uygulama sınıf ortamında gerçekleştirilmiş, araştırmacı uygulama başlamadan önce her sınıfta ölçeklerin yönergeleri konusunda öğrencilere bilgi vermiştir. Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek öğrencilerin kendileri hakkında doğru bilgi vermelerinin önemli olduğu vurgulanmış isim yazmamaları konusunda yönlendirilmişlerdir. Kişisel Bilgi Formu, Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Envanterini öğrenciler yaklaşık 50 dakikada ve tek oturumda cevaplamışlardır. Toplam 596 öğrenciye uygulama yapılmış fakat 54 öğrenci ölçekleri cevaplandırırken soruların bir kısmını boş bıraktığı için, bu öğrencilerin verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Anadolu lisesi (n=204; %37.6), genel lise (n=178; % 32.8) ve meslek lisesinin (n=160; % 29.5) 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan (n=217; % 40) kız ve (n=325; % 60) erkek olmak üzere toplam 542 öğrencinin verileri değerlendirilmeye alınmış, uygulama Ekim-Kasım 2009 tarihinde yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubuna alınan öğrencilerin okulları ve demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

		Anadolu Lisesi		Genel Lise		Meslek Lisesi		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	104	47.9	102	47.0	11	5.1	217	40.0
	Erkek	100	30.8	76	23.4	149	45.8	325	60.0
Sınıf Düzeyi	9	50	36.5	32	23.4	55	40.1	137	25.3
	10	55	37.2	51	34.5	42	28,4	148	27.3
	11	50	38.2	45	34.4	36	27.5	131	24.2
	12	49	38.9	50	39.7	27	21.4	126	23.2
Annenin Eğitim Seviyesi	İlkokul Mezunu	12	9.3	42	32.8	74	57.8	128	23.6
	Ortaokul Mezunu	9	14.1	22	34.4	33	51.6	64	11.8
	Lise Mezunu	77	41.2	66	35.3	44	23.5	187	34.5
	Yüksekokul Mezunu	16	50.0	11	34.4	5	15.6	32	5.9
	Üniversite Mezunu	90	68.7	37	28.2	4	3.1	131	24.2
Babanın Eğitim Seviyesi	İlkokul Mezunu	2	2.8	25	35.2	44	61.9	71	13.1
	Ortaokul Mezunu	10	13.9	20	27.8	42	58.3	72	13.3
	Lise Mezunu	53	34.9	43	28.3	56	36.8	152	28.0
	Yüksekokul Mezunu	17	37.0	26	56.5	3	6.5	46	8.5
	Üniversite Mezunu	122	60.7	64	31.8	15	7.5	201	37.1
Ailelerin Ekonomik Gelir Düzeyi	300-700 TL.	2	4.2	13	27.1	33	68.8	48	8.9
	701-1500 TL.	42	22.8	58	31.5	84	45.7	184	33.9
	1501 TL. ve üzeri	160	51.6	107	34.5	43	13.9	310	57.2
	Toplam	204	37.6	178	32.8	160	29.5	542	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetini, okul türünü, sınıf düzeyini, ailelerinin ekonomik gelir düzeyini ve anne-babalarının eğitim seviyesini ve belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır (EK.1.).

Saldırganlık Ölçeği

Saldırganlık Ölçeği, Kocatürk (1982) tarafından geliştirilen Saldırganlık Envanteri’nden yararlanılarak, Tuzgöl (1998) tarafından yeniden oluşturulmuştur. Beşli Likert tipi bir değerlendirmeyi içeren ölçek 45 maddeden oluşmaktadır. Birey okuduğu ifadenin kendisine ne derece uygun olduğunu belirtmek için (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Ara Sıra, (4) Sıklıkla, (5) Her Zaman seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekteki 30 madde düz, 15 madde negatif ifadeler şeklinde düzenlenmiştir. Ölçme aracında 15 madde (2, 4, 8, 10, 13, 16, 24, 28, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 44) negatif ifade olduğundan puanlamaları da tersine çevrilerek yapılmaktadır. Tersine çevrilen maddeler ve diğerlerinin toplamı kişinin saldırganlık puanını oluşturmaktadır. Aritmetik ortalamanın üstündeki puanlar yüksek saldırganlık düzeyini, altındaki puanlar ise düşük saldırganlık düzeyini ifade etmektedir. Saldırganlık ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan ise 225’tir. “Ergenlerde Saldırganlık ve Problem Çözme” araştırma kapsamında toplanan verilerden ölçeğin iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır (EK.2.).

Saldırganlık Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Tuzgöl (1998) tarafından yapılan geçerlik çalışmasında, çalışmanın yürütüldüğü okullarda 20 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerden saldırgan davranışları olan öğrencileri belirlemeleri istenmiştir. Ancak dersin düzenini bozan ilgisiz ya da aşırı hareketli öğrenciler ile saldırgan davranışları olan öğrencilerin karıştırılmaması konusunda öğretmenlerin dikkati çekilmiştir. En az üç öğretmenin “saldırgan” olarak ifade ettiği 45 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Daha önce uygulama yapılan saldırgan olarak tanımlanmış 45 kişilik grup ile saldırgan davranışları olmadığı kabul edilen grubun puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen t değeri 3.25 olarak bulunmuş ve bu farkın $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu

belirtilmiştir. Buna göre ölçeğin, saldırgan davranışları ölçmede yeterli geçerliğe sahip olduğuna karar verilmiştir.

Saldırganlık Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Tuzgöl (1998) tarafından ölçek 55 lise öğrencisine iki hafta ara ile uygulanmış, elde edilen puanlar arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Bulunan korelasyon katsayısının daha da yükseltilmesi amacıyla, madde analizi yapılmış ve ölçekte bulunan en az üç madde ile .25 oranında ilişkili olmayan maddelerin elenmesi ile ölçekten beş madde çıkarılmıştır. Böylece başlangıçta 50 maddeden oluşan ölçek 45 maddeye inmiştir. Daha sonra yine lise öğrencilerinin aldıkları puanlar üzerinde, hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .71, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı ise .85 bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre ölçeğin “Ergenlerde Saldırganlık ve Problem Çözme” araştırmasında kullanılabilir olduğu düşünülmüştür.

Problem Çözme Envanteri:

Bireyin problem çözme yeteneklerini ya da tarzını değerlendirmesi ve farkına varmasını (algısını) yansıtan bu envanter, Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Taylan (1990) ile Şahin, Şahin, ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Envanter, bireylerin gerçek problem çözme becerilerini nasıl algıladığını değerlendirmektedir. Burada problem kavramı; yaşanan sürekli bir kararsızlık, bireyin karşısına çıkan herhangi bir durumun istenmedik bir şekilde engellenmesi, içinde bulunulan durumdan hoşnut olamama, bireyin başka bireylerle çelişen istek ve amaçları, yaşanan kaygı ve bunalımlar, arkadaşlarla geçimsizlik, bir meslek seçmede kararsızlık vb. gibi daha birçok kişisel durumları ifade eder. İnsanların günlük ve kişisel hayattaki problemlerine ilişkin nasıl tepkide bulunduklarını betimleyen 35 maddeden oluşan Likert tipi geliştirilen bu envanterde altılı cevap şıkkı bulunmaktadır. Bireylerin, ölçekte yer alan maddelere verebilecekleri tepkiler; (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Ara sıra böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım ve (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklinde sıralanmaktadır. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama esnasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Ölçek puan ranjı 32-192'dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği,

bireylerin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. (EK.3.).

Problem Çözme Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Savaşır ve Şahin (1997) ölçeğin güvenirlik çalışmasında ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısını .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılarının ise .70 ile .85 arasında değiştiğini hesaplamışlardır. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenirlik katsayıları .83 ile .89 arasında değişmektedir. Yapı geçerliği çalışmasında ise problem çözme yeteneğine güven ($\alpha = .85$), yaklaşma kaçınma ($\alpha = .84$) ve kişisel kontrol ($\alpha = .72$) olmak üzere üç faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayıları ise .38 ile .49 arasında hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türkiye uyarlaması Şahin ve diğerleri (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında, toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Testi yarıya bölme güvenirlik çalışmasında elde edilen korelasyon katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmasında; ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemi kullanılmış ve ölçeğin toplam puan ile Beck Depresyon Envanteri toplam puanları arasındaki korelasyon .33 ve STAI-T toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin; “Aceleci Yaklaşım” (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler, $\alpha = .78$), “Düşünen Yaklaşım” (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler, $\alpha = .76$), “Kaçıngan Yaklaşım” (1, 2, 3 ve 4. maddeler, $\alpha = .74$), “Değerlendirici Yaklaşım” (6, 7 ve 8. maddeler, $\alpha = .69$), “Kendine Güvenli Yaklaşım” (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, $\alpha = .64$) ve “Planlı Yaklaşım” (10, 12, 16, ve 19. maddeler, $\alpha = .59$) olmak üzere altı faktörden oluştuğu görülmüştür (Savaşır ve Şahin, 1997). Olumlu-istendik olarak nitelendirilebilecek alt ölçekler; düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ve olumsuz-etkisiz olarak nitelendirilebilecek yaklaşımlar ise; aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım alt ölçekleridir. “Ergenlerde Saldırganlık ve Problem Çözme” araştırma kapsamında toplanan verilerden ölçeğin iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Veriler SPSS 11.5 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde; cinsiyetlere göre saldırganlık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi kullanılarak, okul türlerine, sınıf düzeylerine, ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine, anne-babaların eğitim seviyelerine göre saldırganlık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin gruplar arası saldırganlık puanları açısından ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme toplam puan ve alt ölçekleri (Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım) arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analizlerde en düşük hata payı olarak $p < .05$ kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan alt problemlerin test edilmesi için, toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyetlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin betimsel bulgular ve t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Saldırganlık	Kız	216	126.26	20.66	2.84	.01
	Erkek	325	131.07	18.37		

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyetlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(539)} = -2,84$; $p < .05$]. Erkek ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalaması ($\bar{X} = 131,07$, $Ss = 18,37$), kız ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamasından ($\bar{X} = 126,26$, $Ss = 20,66$) daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edilmiştir. Bu bulgu, saldırganlık puanları ile cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyinin kız öğrencilerin saldırganlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaöğretime devam eden erkek öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının, kız öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarına göre yüksek

olduğu sonucu gerek yurt dışı gerekse yurt içinde yapılan araştırmalarla tutarlı görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda (Lagerspetz ve diğerleri, 1988; Gladue, 1991; Harris, 1992; Archer ve Parker, 1994) erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha fazla saldırgan davranışlara başvurduğu bulunmuştur. Benzer bulgulara yurt içinde yapılan birçok araştırmada da ulaşılmıştır (Tuzgöl, 2000; Gümüş, 2000; Tok, 2001; Demirhan, 2002; Gürsoy, 2002; Kurtyılmaz, 2005; Efilti, 2006; Günaydın, 2008; Albayrak-Sargın, 2008; Kabak, 2009; Karataş-Terzi, 2009). Eron (1987) yaptığı boylamsal çalışmasında, erkeklerin saldırgan davranışları sürdürmede %50, kızların ise %35 sabit olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Freedmen ve diğerleri (1998) çocukların, her modeli aynı oranda taklit etmediğini, çocukların en çok taklit ettikleri ya da model aldıkları kişilerin çok gördükleri kişiler olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca her çocuk, bu ölçütlere uyan her modelin davranışlarını model almayabilir ya da taklit etmeyebilir. Anne-babalar hem temel pekiştirme kaynağıdır hem de etkili modellerdir. Bundan dolayı da, bir çocuğun gelecekteki saldırgan davranışı, büyük ölçüde anne-babanın çocuğa ve birbirlerine karşı davranışına bağlıdır. Salırgan davranışlar, kültürden kültüre ve aileden aileye farklılık göstermektedir. Hogg ve Vaughan (1995) cinsiyetlerin farklı biçimlerde sosyalleşmesinin, saldırganlıkta görülen cinsiyetlere bağlı farklılıkların önemli bir kaynağını oluşturduğunu belirtmişlerdir. Modern toplumların çoğunda, küçük yaşlardan itibaren erkek çocuklarının saldırgan davranış göstermesi, kız çocuklarına göre daha fazla teşvik edilmektedir. Kız çocukları saldırgan davranış gösterdiğinde ise aileler bunun önüne geçmek için çaba harcamaktadırlar.

Sonuç olarak gerek yurt dışı gerekse yurt içindeki araştırmalarla tutarlılık gösteren araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, kız öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel kadın erkek rolleri kapsamında düşünüldüğünde bu sonuç, toplumun erkek öğrencilerden nasıl davranması gerektiği konusundaki beklentilerini destekler niteliktedir. Ayrıca, medya ve televizyonda saldırgan figür olarak erkeklerin baskın olması, ergenlik dönemi gibi model arayışında olan bazı ergenlerin bu figürleri örnek almaları araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir.

4.2.Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul türlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss
Anadolu Lisesi	204	129.69	20.59
Genel Lise	177	127.84	20.08
Meslek Lisesi	160	129.91	17.17

Tablo 3 incelendiğinde, Anadolu Lisesi öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=129,69$, $Ss=20.59$), Genel Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=127,84$, $Ss=20.08$) ve Meslek Lisesi öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=129,91$, $Ss=17.17$)’dir.

Okul türlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın						
Değişken	Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Saldırganlık	Gruplar Arası	454.59	2	227.29		
	Gruplar İçi	203758.37	538	378.73	.60	.55
	Toplam	204212.96	540			

Analiz sonuçlarına göre, okul türleri bakımından ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(2-538)}=.60$; $p>.05$].

Bir başka deyişle, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, devam edilen okul türlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Okul türlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin farklılaşmadığına dair bulgu Efilti'nin (2006) araştırma sonucunda elde ettiği bulgularla çelişmektedir. Efilti, Konya ilinde ticaret lisesinde ve genel liselerde okuyan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin fen lisesine ve imam hatip lisesine devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer bulgular Tuzgöl'ün (2000) çalışmasında da elde edilmiştir. Tuzgöl, devam edilen lise türlerine göre saldırganlık düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur; okul türü olarak süper lise ve genel lise belirlenmiş, genel lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının süper lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, bu çalışmada elde edilen “okul türlerine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı” sonucunu desteklememektedir.

4.3.Sınıf Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin betimsel bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıflar	n	$\bar{X}$	Ss
9. Sınıf	137	131.50	20.53
10. Sınıf	148	129.36	19.34
11. Sınıf	131	127.21	19.43
12. Sınıf	125	128.36	18.27

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 9. sınıfların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=131,50$, $Ss=20.53$), 10. sınıfların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=129,36$, $Ss=19.34$) 11. sınıfların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=127,21$, $Ss=19.43$) ve 12. sınıfların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=128,36$, $Ss=18.27$)'dir.

Sınıf düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
	Gruplar Arası	1333.33	3	444.44		
Saldırganlık	Gruplar İçi	202879.63	537	377.80	1.18	.32
	Toplam	204212.96	540			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları arasında sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(3-537)} = 1,18; p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Elde edilen bu bulgu Gümüş’ün (2000) araştırma bulgularıyla tutarlı gözükmemektedir. Gümüş, ergenler arasında sınıf düzeylerine göre saldırganlık düzeyleri arasında fark elde edemezken, Efilti (2006), Hotaman ve Yüksel-Şahin (2009) ve Albayrak-Sargın (2008) saldırganlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Günaydın (2008) ise yaşla birlikte farklılaştığı sonucunu ulaşmıştır.

4.4.Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin betimsel bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss
300-700TL	48	132.08	17.79
701-1500TL	184	126.06	18.96
1501 ve üzeri	309	130.54	19.79

Tablo 7'ye göre, ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri 300-700 TL. arası olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =132.08, Ss=17.79), ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri 701-1500 TL. olanların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =126.06, Ss=18.96) ve ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri 1501 TL. ve üstü olanların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =130.54, Ss=19.79)'dur.

Ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin farklı olup olmadığı test edilmiştir. İlk olarak varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Varyansların homojenliği testi yapıldığında gelir gruplarının varyans dağılımının homojen olduğu bulunmuştur ($p>.05$).

Ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeylerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
	Gruplar Arası	2761.33	2	1380.67		
Saldırganlık	Gruplar İçi	201451.63	538	374.45	3.69	.03*
	Toplam	204212.96	540			

* $p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde, ailelerinin ekonomik gelir düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2-54)} = 3,69$; $p < .05$]. Bu farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri 701-1500 TL. ($\bar{X} = 126,06$) grubu ile ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri 1501 TL. ve üzeri ($\bar{X} = 130,54$) olan grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = .035$). Bu sonuç, ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri 1501 TL. ve üzeri olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri 701-1500 TL. olanlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ekonomik gelir düzeyi ile saldırganlık arasında ilişki olabileceğinin düşünülmesinin nedeni alt ekonomik gelir düzeyindeki bireylerin daha çok engellenmeye maruz kalması ve bununla saldırganlığa neden olabileceğidir. Fakat araştırma sonucu bunu desteklememektedir. Bunun nedeni olarak, ekonomik gelir düzeyini belirlemek için nesnel bir ölçüt kullanılmaması olabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular literatür alanındaki çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Monroe ve Leonard (1977) yaptıkları çalışmada, yoksul aile çocuklarının daha saldırgan, zengin aile çocuklarının daha az saldırgan oldukları bulgusunu elde etmişlerdir. Kabak (2009) aile gelirleri 600 TL ve altında olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur. Gümüş (2000), Tuzgöl (2000) ve Demirhan (2002) tarafından yapılan araştırmalarda ailelerin ekonomik gelir düzeylerinin saldırganlık düzeylerine etkileri anlamlı bulunmamıştır. Araştırmalar incelendiğinde, değişik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Jersild (1979) düşük ve yüksek ekonomik gelir gruplarından gelen çocuklarda saldırganlıkla ilgili iki tespiti; 1) Bu çocuklar arasında da geniş kişisel farklar vardır. Düşük ekonomik gelir grubundan gelen çocukların birçoğu, yüksek ekonomik gelir gruplarından gelen çocukların birçoğundan daha az saldırgandır. 2) Yoksul aile çocukları ile zengin aile çocukları arasındaki farkların bir kısmı da içlerindeki saldırı tepkisini açığa vurma serbestliğinin ortamlara göre farklı olmasından ileri gelebilir. Sonuçta her sosyal tabakaya mensup çocukların ve büyüklerin içlerinde sınırlı, gizli ve denetimli bir saldırganlık vardır diye ifade ediyor. Araştırma sonuçları, Jersild'in düşük ekonomik gelir gruplarından gelen çocuklar, yüksek ekonomik gelir gruplarından gelen çocuklardan daha az saldırgan oluyorlar tespiti desteklemektedir.

Ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri yüksek olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin yüksek çıkmış olması, bu öğrencilerin daha fazla aile desteği almaları ve kendilerine olan aşırı güvenleri ile açıklanabilir.

4.5. Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Annelerinin eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss
İlkokul Mezunu	128	128.97	18.49
Ortaokul Mezunu	63	127.98	17.19
Lise Mezunu	187	127.87	19.12
Yüksekokul Mezunu	32	129.93	19.89
Üniversite Mezunu	131	131.53	21.42

Tablo 9 incelendiğinde, anneleri ilkokul mezunu olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =128.97, Ss=18.49), anneleri ortaokul mezunu olanların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =127.98, Ss=17.19), anneleri lise mezunu olanların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =127.87, Ss=19.12), anneleri yüksekokul mezunu olanların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =129.93, Ss=19.89) ve anneleri üniversite mezunu olanların saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =131.53, Ss=21.42)’dir.

Annelerinin eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
	Gruplar Arası	1157.46	4	289.36		
Saldırganlık	Gruplar İçi	203055.54	536	378.84	.76	.55
	Toplam	204213.01	540			

Tablo 10 incelendiğinde, annelerinin eğitim seviyeleri bakımından ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(6-534)}=.94$; $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, annelerinin eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.6.Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Babalarının eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss
İlkokul Mezunu	71	127.00	15.22
Ortaokul Mezunu	71	129.92	16.97
Lise Mezunu	152	127.09	20.89
Yüksekokul Mezunu	46	131.95	16.94
Üniversite	201	130.55	20.87

Tablo 11 incelendiğinde, babası ilkokul mezunu olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=127.00$, $Ss=15.22$), babası ortaokul mezunu olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=129.92$, $Ss=16.97$), babası lise mezunu olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarının

ortalaması ($\bar{X}=127.09$, $Ss=20.89$), babası yüksekokul mezunu olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=131.95$, $Ss=16.94$) ve babası üniversite mezunu olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=130.55$, $Ss=20.87$)'dir.

Babalarının eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarına ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
	Gruplar Arası	1771.29	4	442.82		
Saldırganlık	Gruplar İçi	202441.70	536	377.70	1.17	.32
	Toplam	204213.02	540			

Tablo 12'de görüldüğü gibi, babalarının eğitim seviyeleri bakımından ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(5-535)}= 1,02$; $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları babalarının eğitim seviyelerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Alt bölümler 4.5. ve 4.6.'da elde edilen bulgulara göre, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin anne-babalarının eğitim seviyelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye'de yapılan bazı çalışmalarla benzerlikler (Tuzgöl, 2000; Gümüş, 2000; Demirhan, 2002; Kabak, 2009) göstermektedir. Bu çalışma kapsamında literatür alanı taramasında sadece iki çalışmada anne-babaların eğitim seviyeleri ile öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki vardır (Günaydın, 2008 ve Ağlamaz, 2006)). Günaydın (2008) ve Ağlamaz'ın (2006) yaptığı çalışmalarda, anne-babalarının eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı bulgusu elde edilmiştir. Literatür alanındaki bu sonuçlar doğrultusunda; genel olarak anne-babanın eğitim seviyesinin,

ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine anlamlı bir etkisi yoktur diye söylenebilir.

4.7.Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Düzeyleri İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme puanları ile saldırganlık puanları ilişkisine yönelik bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Puanları İle Saldırganlık Puanları İlişkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r
Sabit	161.80	5.67		28.52	.00	
Problem Çözme Becerisi	-.25	.04	-.24	-5.81	.00	-.24**
r= .24		r ² = .06				
F _(1,54) =33.81, p<.00						

Tablo 13'te görüldüğü gibi, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ikili korelasyon incelendiğinde, problem çözme becerisi ile saldırganlık arasında negatif yönde bir ilişkinin ($r = -.24$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme puanları arttıkça saldırganlık puanları azalmaktadır.

Problem çözme becerileri ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir ($r = .24$, $r^2 = .06$, $p < .01$). Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, problem çözme becerisinin saldırganlık puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme toplam puan ve alt ölçekleri (Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici

Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım) arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Toplam Puan ve Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Saldırganlık	Problem Çözme	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım
Saldırganlık	1.00							
Problem Çözme	-.24***	1.00						
Aceleci Yaklaşım	-.17***	.55***	1.00					
Düşünen Yaklaşım	-.17***	.74***	.16***	1.00				
Kaçıngan Yaklaşım	-.31***	.65***	.36***	.29***	1.00			
Değerlendirici Yaklaşım	-.12**	.62***	.14***	.49***	.31***	1.00		
Kendine Güvenli Yaklaşım	-.07	.76***	.17***	.56***	.37***	.41***	1.00	
Planlı Yaklaşım	-.11*	.66***	.10*	.58***	.22***	.41***	.60***	1.00

*: p<.05 **; p<.01 ***: p<.001

Tablo 14 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları ile problem çözme becerileri toplam puanı ve “Kendine Güvenli Yaklaşım” alt ölçeği dışında, diğer alt ölçek puanları arasında anlamlı negatif yönde düşük düzeyde korelasyonlar bulunmuştur. Sadece Kendine Güvenli Yaklaşım’da $p>.05$ ’dir. Bu durum öğrencilerin saldırganlık düzeyleri artarken, problem çözme yaklaşımlarının düştüğünü göstermektedir. Bu sonuca göre, problem çözme becerileri yüksek olan bireylerin, saldırgan davranmak yerine problem durumundan kaçınmayı (Kaçıngan Yaklaşım) tercih ettikleri söylenebilir.

Problem çözme envanterinin alt ölçeklerinin puanlamasında; *olumlu-istendik* olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden

(Düşünen Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Planlı Yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilirken; *olumsuz-etkisiz* olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (Aceleci Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin az kullanıldığı düşünülür.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın temelinde saldırganlık düzeyi ve problem çözme düzeyi arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmış ve birbiri ile ilişkili olabileceği konusunda, çeşitli araştırmalardan da yararlanılarak veriler sunulmuştur. Pakaslahti (2000) araştırmasında problem çözme becerisini az kullanan bireylerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Frey ve diğerleri (2000) ve McMurren ve diğerleri (2002) problem çözme becerisinin, saldırganlık üzerindeki etkisini incelemiş, bireylerde, problem çözme becerisi gelişmiş ise saldırgan davranışların azaldığı sonucunu bulmuşlardır. Korkut (2002) ve Kurtyılmaz (2005) saldırganlık düzeyi az olan gençlerin problem çözme becerisini daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Karabıyık (2003), Arslan ve diğerleri (2010) ve Albayrak-Sargın (2008) problem çözme becerisinin ergenlerde saldırganlık düzeyini açıkladığına dair sonuçlara ulaşmışlardır. Korkut (2000) araştırmasında saldırganlık düzeyi az olan gençlerin problem çözme yolunu daha fazla kullandıklarını, saldırganlık düzeyi fazla olan gençlerin problemde kaçınma yolunu (Kaçınan Yaklaşım) daha fazla kullandıkları sonucunu bulmuştur.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme yaklaşımları ile saldırganlık düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ortaöğretim öğrencilerinde görülen saldırganlık davranışlarının azaltılmasında problem çözme becerilerinin kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özellikle okullarda yapılacak rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinde, ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirecek etkinliklerin ve çalışmaların yapılması yararlı olur.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda, bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

1) Cinsiyetlere göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, kız öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç geleneksel kadın erkek rolleri kapsamında düşünüldüğünde, toplumun erkek öğrencilerden nasıl davranması gerektiği konusundaki beklentileri destekler niteliktedir.

2) Devam edilen okul türlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde, anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

3) Sınıf düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

4) Ailelerin ekonomik gelir düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın daha çok ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri yüksek olan grup ile ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri orta olan grup arasında olduğu tespit edilmiştir. Ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri yüksek olan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri de yüksek çıkmıştır.

5) Annelerinin eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu durum annelerin eğitim seviyelerinin, çocuklarının saldırgan davranışlarını kontrol etmede çok fazla etkili olmadığını ortaya koymuştur.

6) Babalarının eğitim seviyelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

7) Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle, ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arttıkça, saldırganlık düzeylerinin azalmakta olduğu bulunmuştur.

Öneriler

1) Araştırmadan elde edilen bulgular, problem çözme becerisinin saldırganlık düzeyinin anlamlı bir açıklayıcısı olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim öğrencilerinde problem çözme becerileri arttıkça saldırgan davranışlarda azalma görülmektedir. Bu doğrultuda problem çözme becerisi konusunda ortaöğretim öğrencilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

2) Yapılan çalışmada erkek öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin kız öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servislerinde erkek öğrencilere yönelik saldırganlık ve şiddetle ilgili çalışmalar düzenlenmelidir.

3) Saldırganlık ve problem çözme arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların daha büyük örneklemelerde ve farklı örneklem gruplarında yapılması genel sonuçlar elde etmek açısından yararlı olacaktır.

4) Saldırganlık ve problem çözme ile ilgili deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5) Okul psikolojik danışmanları ve bu alanda çalışan psikologlar, saldırganlık davranışı gösterme eğiliminde olan ergenler ile bireysel psikolojik danışma uygulamaları yapabilir ve bu sürece ergenlerin ailelerinin de katılımını sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Acker, R. V. (2007). Antisocial, aggressive and violent behavior in children and adolescents within alternative education settings: prevention and intervention. *Preventing School Failure*, 51(2), 5-10.
- Acun-Kapıkıran, N. ve Fiyakalı, C. (2005, 28-30 Eylül). XIV. *Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme*. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sözlü Bildiri Olarak Sunulmuştur, Denizli.
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akman, Y. ve Erden, M. (1997). *Eğitim psikolojisi-gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aksu, A. B. (1998). *Gençlik döneminde görülen zararlı alışkanlıklar ve din eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Albayrak-Sargın, Y. (2008). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranış ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Alpagut, Ş. (1984). *İnsanda yıkıcılığın kökenleri*. İstanbul: Payle Yayınları.
- Archer, J. and Parker, S. (1994). Social representations of aggression in children. *Aggressive Behavior*, 23, 405-415.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 388.

- Aşkın, M. (1981). *Bazı kişilik değişkenlerinin kültürlerarası sosyal-psikolojikaçıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. and Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş II*. (çev. K. Atakoy, M. Atakoy ve A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydoğmuş, K. (2003). *Ana-baba okulu, çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aytek, H. (1999). *Grup rehberliğinin ortaöğretim basamağındaki öğrencilerin öfkeli davranışlarının kontrolü üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. and Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi-Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGrahill.
- Binbaşıoğlu, C. (1987). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (çev. A.F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Boxer, P. and Tisak, M. S. (2005). Childrens beliefs about the continuity of aggressive. *Aggressive Behavior*, 31, 172-188.

- Brewer, M. B. and Crano, W. D. (1994). *Social psychology*. New York: West Publishing Company.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Chermack, S. T., Berman, M. and Taylor, S. P. (1997). Effects of provocations on emotions and aggression in males. *Aggressive behaviour*, 23, 1-10.
- Corvo, K. and Williams, K. (2000). Substance abuse, parenting styles, and aggression: an exploratory study of weapon carrying students. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 46 (1), 1-13.
- Çapri, B. Ve Gökçakan, Z. (2006, 21-23 Eylül). *Akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi*. I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi'nde Sözel Bildiri Olarak Sunuldu, Mersin.
- Demirhan, M. (2002). *Kendini açma düzeyleri farklı lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deptula, D. R. and Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected and delinquent children and adolescent: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 75-104.
- Dilbaz, N. (1999). Şiddet riskinin değerlendirilmesi ve saldırgan hastaya yaklaşım. *Klinik Psikiyatri*. 2, 179-188.
- Durlak, J. A. (1983). *Social problem solving as a preliminary prevention strategy in*. (Ed. R. D. Felner, L. A. Jason, J.N. Moritsuguand, S.S. Faber) *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice*, pp. 31-48, New York.
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2003). *Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Ankara.

- Efiliti, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Eron, L. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *Amerikan Psychologist*, 42(5), 435-442.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Freedmen, J. L., Sears, D.O. and Carlsmith, J. M. (1998). *Sosyal psikoloji*. (çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Frey, K. S., Hirschstein, M.K.,Guzzo, B.A. (2000). Second step:preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional And Behovioral Disorders*. Vol. 8, No.2, 102-111.
- Fromm, E. (1995). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri*. (çev. Ş. Alpagut). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (1996). *Kendini savunan insan*. (çev. N. Arat). İstanbul: Say Yayınları.
- Gagne, M. R. and Glaser, R. (1987). *Foundations in learning research*. Instructional technology foundations. U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Geçtan , E. (1984). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Ankara: Maya yayınları.
- Gladue, B. (1991).Aggressive behavioral characteristics, hormones and sexual orientation in men and women. *Aggressive Behavior*, 17, 313-326.
- Goleman, D. (1998). Duygusal zeka. (çev. B. S. Yücel, 6. basım). The School Psychologist, 48(1), 5-21.

- Gülşen, D. (2008). *Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Gümüş, T. (2000). *Kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günaydın, S. (2008). *Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin aile ortamı ve benlik imgesi ile ilişkisi (Trabzon ili Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Ergen saldırganlığında akademik yetkinlik inancı, akran baskısı ve sürekli kaygının rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-38.
- Gürsoy, F. (2002). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 6(7), 7-15.
- Harris, M. B. (1992). Sex, race, and experiences of aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 201-217.
- Hatay-Polat, R. ve Tümkaya, S. (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elementary online*, 9(1), 346-360. <http://ilkogretim-online.org.tr> 25 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Heppner, P. P. and Anderson, W. P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 415-427.
- Heppner, P. P. And Baker, C. E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*. 29(4), 229-313.
- Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1982). Personal problem-solving: a descriptive study of individual differences. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 580-590.

- Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). The integration of personal problem solving processes within counselling. *The Counselling Psychologist*. 15, 371-447.
- Heppner, P. P. and Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal Of Counselling Psychologist*, 29, 66-75.
- Heppner, P. P., Reeder, B. L. and Larson, L. M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 62, 2: 366-374.
- Hogg, M. A. and Vaughan, G. M. (1995). *Social psychology: An introduction* .Prentice Hall/ Harvester Wheatsheaf. London.
- Hotaman, D. ve Yüksel-Şahin, F. (2009). Okulun öğelerine ve bazı değişkenlere göre ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Dergisi*, 4(3), 833-858.
- Jersild, A. T. (1979). *Çocuk Psikolojisi*. (çev. G. Günçe). Ankara: S Yayınları.
- Kabak, F. (2009). *Ergenlerde spora katılımın saldırgan davranışlar üzerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Karabıyık, Ç. (2003). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, (1999). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (8. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (13. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2008). *Bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Karataş-Terzi, C. (2009). *Ergenlerde saldırganlığın madde bağımlılığı ve diğer değişkenlerle ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarıları ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştireci düşünme ve öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E. ve Durmuşoğlu, N. (2006). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: Yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 354-361.
- Kocatürk, R. (1982). *Saldırganlık güdüsünün spor ve eğitim alanında meslek seçimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, F. (1995). Toplu iletişim araçlarındaki saldırganlığın izleyiciler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 19(96). 15-22.
- Korkut, F. (1996, 5-7 Eylül). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri*. Uludağ Üniversitesi'nde gerçekleştirilen III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Bursa.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 177-184.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1982). *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among-teacher assistance teams and school staff. *Jurnal of educational research*, 90(3), 164-168.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuru, E. ve Karabulut, E. O. (2009) Ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 441-458.
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Lagerspetz, K. M., Björguist, K. and Peltonen (1988). Is indirect aggression tyypical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Larson, L. M. and Heppner, P. P. (1989). Problem solving aproisal in an alcholic population. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 73-78.
- Lester, F. K. (1977). A procedur for studying the cognitive processes used during problem solving. *Journal of Experimental Education*, 48, 323-327.
- Lochman, J. E. and Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 366-374.
- Masalıcı, A. D. (2000). *Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygu davranışının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Mc Cord, J. (1983). A forty year perspective on effects of child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 7(3), 265-270.

- McMurran, Blair, M. and Egan V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving and alcohol use. *Aggressive Behavior*. 28(6), 439-445.
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet*. (çev. C. Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A Psychological approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Monroe, M.L., Leonard, D. E. and Huesmann, L.R. (1977). Growing up to be violent. A longitudinal study of the development aggression. Pergamon PressInc.
- Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye Giriş*. (Ed.Çev. S. Karakaş). Ankara: Meteksan Yayıncılık. (Eserin orijinali 1974’de yayımlandı).
- Nelson-Jones, R. (1995). *Danışma psikolojisi kuramları*. (çev. F. Akkoyun) Ankara: TDFO Ltd.şti.
- Özmen, S. Y. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2),27-39.
- Pakaslahti, L. (2000). Children’s and adolescent aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5(5), 467-490.
- Polvan, Ö. (2000). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Savaşır, İ. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schotte, D. E. and Clum, G.A. (1987). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college student . *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-443.

- Slaby, R. G. and Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders:1. assessment. *Developmental Psychology*, 24(4), 580-588.
- Smith, H. and Thomas, S. P. (2000). Violent and nonviolent girls: contrasting perceptions of anger experiences, school and relationship. *Issues in Mental Health Nursing*, 21, 547-575.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-28.
- Şahin, N. (1989). Problem çözme becerisinin geliştirilmesi. *ODTÜ Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Dergisi*, 155.
- Şahin, N., Şahin, N. H., ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university student. *Cognitive Therapy and Research*. 17(4), 379-396.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Thornberry, T. P., Huizinga, D. and Loeber, R. (1995). The prevention of serious delinquency and violence: Implications from the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. (Editörler:James C. Howell, Barry Krisberg, J. David Hawkins and John J. Wilson), *Sourcebook on Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 213-237.
- Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, S. (1977). *Yaşamı Sürdürebilmenin Bir Yolu Olarak Saldırganlık*. XIII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi. Ankara: Ajanstürk, s.269-273.
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tuzgöl, M. (1999). *Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (Gazi Üniversitesi), Ankara.
- Tuzgöl, M. (2000). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 39-48.
- Tümkaya, S. ve İflasoglu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Komisyonu (2007, 14-15 Mart). TBMM Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayları Araştırma Komisyonu Tutanak Dergisi, 116. Birleşim cilt:160, sayfa,465.
- Ulusoy, O. (2008). *Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünlü, S. (2004). *Sosyal psikoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. Yayın no:1570(1), 121-122.
- Walker, S. and Richardson, D. R. (1998). Aggression strategies among older adults: delivered but not seen. *Aggression and violent Behavior*, 3(3), 287-294.
- Worchel, S. and Cooper, J. (1983). *Understanding social psychology*. New York: dorsey Press.
- Yıldırım, F. (1998). Saldırganlık ve cinsiyet. *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, 22, 15-32.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

EK-2. Saldırganlık Ölçeği

EK-3. Saldırganlık Ölçeği Cevap Kağıdı

EK-4. Problem Çözme Envanteri

EK-5. Problem Çözme Envanteri Cevap Kağıdı

EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()

Sınıf Düzeyiniz : 9. Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12.Sınıf ()

Okul Türünüz : Anadolu Lisesi ()

Genel Lise ()

Meslek Lisesi ()

Annenizin Eğitim Düzeyi :

Babanızın Eğitim Düzeyi :

İlkokul Mezunu ()

İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Yüksekokul Mezunu ()

Yüksekokul Mezunu ()

Üniversite Mezunu ()

Üniversite Mezunu ()

Ailenizin Ortalama Ekonomik Aylık Geliri Ne Kadardır? :

300-700 TL. ()

701-1500 TL. ()

1501 TL. ve üzeri ()

EK-2. SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Bu ölçek, size yönelik bazı ifadeler içermektedir. Bu ifade sizin için; “Her zaman geçerli” ise (5), “Sıklıkla geçerli” ise (4), “Ara sıra geçerli” ise (3), “Nadiren geçerli” ise (2), “Hiçbir zaman geçerli değil” ise (1) no’lu parantezin içine (X) işareti koyunuz. Araştırma sonuçlarının bilimselliği için lütfen tüm ifadeleri içtenlikle cevaplayınız.

- 1-Kendime kazandığım başarı derecesine göre değer veririm.
- 2-Kavga ve çatışmadan kaçınırım.
- 3-Benim görüşlerime zıt olan görüşleri alt etmekten hoşlanırım.
- 4-İnsanlar özde iyiliksever ve yumuşaktırlar.
- 5-Beni kıran insanların mahvolduğunu görmek isterim.
- 6-İnsanları eğitmek için hatalarını cezalandırmak gerekir.
- 7-Bana hakaret eden insanı yumruklayıp yere sermek isterim.
- 8-Karşımdakinin anlamını bilmediğini düşündüğüm kelimeleri kullanmaktan kaçınmam.
- 9-İnsanın her durumda kendi çıkarını koruması doğaldır.
- 10-Başkalarının görüşümü kabul etmemeleri beni rahatsız etmez.
- 11-Bana yapılan her tür eleştiri kendime duyduğum saygıyı zedeler.
- 12-Karşılık göreceğimden emin olmadan sevgimi açığa vurmam.
- 13-Davranışlarımda kendi çıkarlarımı ön plana aldığım zaman suçluluk duyarım.
- 14-Konuşmalarımda küfür kullanırım.
- 15-İnsanlar bencil ve acımasızdır.
- 16-Başkalarına zarar vermemeye özen gösteririm.
- 17-Bir yarışmada kazanamadığım zaman hakkımın yendiği duygusuna kapılırım.
- 18-Karşımdakiler üstünlüğümü kabul etmedikleri zaman bozulurum.
- 19-Gazetelerde özellikle cinayet haberlerini okurum.

- 20-İnsanların özünde kavgacı ve yıkıcı olma eğiliminin olduğuna inanırım.
- 21-Hatalarımı kolay kolay kabul edemem.
- 22-Elime geçeni fırlatıp atacak kadar sinirlendiğim olur.
- 23-TV’de cinayet sahnelerini seyretmekten hoşlanırım.
- 24-Karşımdakiler herhangi bir konuda üstünlüğümü kabul etmezlerse aldırış etmem.
- 25-Sokakta kavga eden insanları gördüğümde ilgiyle seyrederim.
- 26-Başkaları görüşümü kabul etmediği zaman bozulurum.
- 27-Beni kıran insanları bağışlamam.
- 28-İnsanları eğitmek için iyi davranışları ödüllendirilmelidir.
- 29-İnsanların bir arada yaptıkları haksızlıklar için suçluluk duymalarına gerek yoktur.
- 30-Bu dünyada yaşamının tek yolu sert ve acımasız olmaktır.
- 31-Bana biri zarar verdiğinde “öcümü almalıyım” diye düşünürüm.
- 32-Benim görüşlerime zıt olan görüşleri dinlemekten hoşlanırım.
- 33-Elime geçeni atıp kırmak isteyecek kadar öfkелendiğim olmaz.
- 34-Üstünlüğümü kabul eden insanlarla beraber olmaktan hoşlanırım.
- 35-Eleştiriyi kendimi geliştirmek için bir fırsat sayıp hoş karşılarım.
- 36-Başkalarının anlamını bilmedikleri kelimeleri kullanmaktan hoşlanırım.
- 37-Konuşmalarımda küfüre yer vermem.
- 38-Bir yarışmayı kazanamadığım zaman rakibimin zayıf yanlarını düşünerek avunurum.
- 39-Gazetelerde özellikle sanatsal ve kültürel etkinliklere ilişkin haberleri okurum.
- 40-Filmlerdeki cinayet sahnelerine bakamam.
- 41-Akıllıca davranmayan kimseler alaya alınmaya mahkumdur.
- 42-Bende hata bulanların gördüğüm hatalarını hemen yüzüne vururum.
- 43-İnsanlara yanıtlayamayacaklarını bildiğim sorular sorarım.
- 44-Benimle özelliklerim açısından aynı düzeyde olan insanlarla beraber olmak isterim.
- 45-Kızdığım insanların kusurlarını bulur, çevremdekilere anlatırım.

EK-3. SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ CEVAP KAĞIDI

(5) Her Zaman (4) Sıklıkla (3) Ara sıra (2) Nadiren (1) Hiçbir Zaman

NO	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	NO	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1	()	()	()	()	()	26	()	()	()	()	()
2	()	()	()	()	()	27	()	()	()	()	()
3	()	()	()	()	()	28	()	()	()	()	()
4	()	()	()	()	()	29	()	()	()	()	()
5	()	()	()	()	()	30	()	()	()	()	()
6	()	()	()	()	()	31	()	()	()	()	()
7	()	()	()	()	()	32	()	()	()	()	()
8	()	()	()	()	()	33	()	()	()	()	()
9	()	()	()	()	()	34	()	()	()	()	()
10	()	()	()	()	()	35	()	()	()	()	()
11	()	()	()	()	()	36	()	()	()	()	()
12	()	()	()	()	()	37	()	()	()	()	()
13	()	()	()	()	()	38	()	()	()	()	()
14	()	()	()	()	()	39	()	()	()	()	()
15	()	()	()	()	()	40	()	()	()	()	()
16	()	()	()	()	()	41	()	()	()	()	()
17	()	()	()	()	()	42	()	()	()	()	()
18	()	()	()	()	()	43	()	()	()	()	()
19	()	()	()	()	()	44	()	()	()	()	()
20	()	()	()	()	()	45	()	()	()	()	()
21	()	()	()	()	()						
22	()	()	()	()	()						
23	()	()	()	()	()						
24	()	()	()	()	()						
25	()	()	()	()	()						

EK-4. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

AÇIKLAMA

İnsanlar, kişisel sorunlara farklı tepkilerde bulunurlar. Bu envantere verilen ifadeler de insanların kişisel sorunlarına ve günlük hayattaki problemlerine nasıl tepkilerde bulundukları ile ilgilidir. Buradaki “problem” sözcüğü ile herkesin zaman zaman yaşadığı çeşitli sıkıntılardan olan arkadaş bulmada güçlük çekmeler, kişilerin birbirleriyle ile çelişen amaçları, ihtiyaçların karşılanamaması, bazı şeylere karar verememe vb. gibi kişisel problemler kastedilmektedir. Lütfen aşağıdaki maddelere olabildiğince dürüst olarak sizin bu gibi problemlerinizi nasıl halletmeye çalıştığınızı gösterecek şekilde tepkide bulununuz. Verdiğiniz tepkiler, sizin sorunlarınızı çözerken ne yaptığınızı göstermeli, nasıl çözülmesi gerektiği hakkındaki düşüncelerinizi yansıtmalıdır. Bir maddeyi okuduğunuzda kendinize şu soruyu sorunuz: Gerçekten böyle mi davranıyorum?

Her bir ifadeyi okuyunuz, verilen ifade ile ne kadar uzlaştığının veya uzlaşmadığının derecesini cevap kağıdına işaretleyiniz. Eğer verilen ifadeye her zaman böyle davranırım diyorsanız 1, çoğunlukla böyle davranım diyorsanız 2, sık sık böyle davranırım diyorsanız 3, ara sıra böyle davranırım diyorsanız 4, ender olarak böyle davranırım diyorsanız 5, hiçbir zaman böyle davranmam diyorsanız 6 değerlerini işaretleyiniz.

Lütfen her maddeyi işaretlemeye özen gösteriniz.

- 1.) Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem.
- 2.) Karmaşık bir problem ile karşılaştığım zaman sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam.
- 3.) Bir sorunu çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa sorununla başa çıkabilme yeteneğimden kuşulanmaya başlarım.
- 4.) Bir sorunu çözdükten sonra neyin yanlış, neyin doğru gittiğini analiz etmem (düşünmem).
- 5.) Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.
- 6.) Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım.
- 7.) Bir sorunun olduğunda sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.
- 8.) Bir sorunla karşılaştığımda problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.
- 9.) Bir sorun aklımı karıştırdığında belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım.
- 10.) Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.
- 11.) Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü, bana çok zor gelir.
- 12.) Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.
- 13.) Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir.
- 14.) Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi olurlarına bırakırım.
- 15.) Bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapmam.
- 16.) Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.
- 17.) Bir problemi çözerken genellikle aklıma ilk gelen fikri uygulamam.
- 18.) Bir karar verirken seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım.

- 19.) Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum.
- 20.) Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.
- 21.) Küçük ya da büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.
- 22.) Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol geçmişteki benzer problemleri düşünmektir.
- 23.) Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.
- 24.) Değişik bir durumla karşılaşıp da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim.
- 25.) Bir sorunu çözmek için uğraşırken bazen körü körüne dolandığımı, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim.
- 26.) Bir sorunla karşılaştığımda, ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.
- 27.) Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.
- 28.) Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım.
- 29.) Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözüm bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.
- 30.) Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etmenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.
- 31.) Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toplamak ve durumu gözden geçirmektir.
- 32.) Bazen duygusal bakımdan öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem.
- 33.) Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.
- 34.) Bir sorunla karşılaştığımda, bunu çözebileceğimden pek emin olmam.
- 35.) Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.

EK-5. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ CEVAP KAĞIDI

1- Her zaman böyle davranırım

2- Çoğunlukla böyle davranırım

3- Sık sık böyle davranırım

4- Ara sıra böyle davranırım

5- Ender olarak böyle davranırım

6- Hiçbir zaman böyle davranmam

NO	(1)	(2)	(3)	(3)	(4)	(6)	NO	(1)	(2)	(3)	(3)	(4)	(6)
1	()	()	()	()	()	()	26	()	()	()	()	()	()
2	()	()	()	()	()	()	27	()	()	()	()	()	()
3	()	()	()	()	()	()	28	()	()	()	()	()	()
4	()	()	()	()	()	()	29	()	()	()	()	()	()
5	()	()	()	()	()	()	30	()	()	()	()	()	()
6	()	()	()	()	()	()	31	()	()	()	()	()	()
7	()	()	()	()	()	()	32	()	()	()	()	()	()
8	()	()	()	()	()	()	33	()	()	()	()	()	()
9	()	()	()	()	()	()	34	()	()	()	()	()	()
10	()	()	()	()	()	()	35	()	()	()	()	()	()
11	()	()	()	()	()	()							
12	()	()	()	()	()	()							
13	()	()	()	()	()	()							
14	()	()	()	()	()	()							
15	()	()	()	()	()	()							
16	()	()	()	()	()	()							
17	()	()	()	()	()	()							
18	()	()	()	()	()	()							
19	()	()	()	()	()	()							
20	()	()	()	()	()	()							
21	()	()	()	()	()	()							
22	()	()	()	()	()	()							
23	()	()	()	()	()	()							
24	()	()	()	()	()	()							
25	()	()	()	()	()	()							

