

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

**ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SALDIRGAN
DAVRANIŞLARI İLE ÖFKE ve SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEKLİSANS TEZİ

YILDIZ ALBAYRAK SARGIN

AĞUSTOS- 2008

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SALDIRGAN
DAVRANIŞLARI İLE ÖFKE ve SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yıldız ALBAYRAK SARGIN

Karadeniz Teknik Üniversitesi * Sosyal bilimler Enstitüsü'nce
Bilim Uzmanı (Rehberlik ve Psikolojik Danışma)
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tez'dir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 26.05.2008

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 12.08.2008

Tezin Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Hikmet YAZICI

Jüri Üyesi : Prof. Dr. İsmail AK

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Osman PEHLİVAN

Ağustos - 2008

TRABZON

0. Sunuş

00. Önsöz

Yaşam koşullarının günden güne zorlaşması, şehirde yaşayan insan profiline pek çok yönden değişime uğraması, gençlerin ilköğretimden itibaren yoğun bir sınav yarışı temposuna girmesi gibi etkenler geçmiş yıllara nazaran okullarda görülen saldırganlık ve şiddet olgusunun boyutlarını değiştirmiştir. Saldırganlık pek çok psikososyal değişkenle ilişkilidir. Bu çalışmada saldırganlık ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçların okul psikolojik danışma hizmetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın başlangıcından bitişine kadar tüm aşamalarında her zaman ilgisini, desteğini ve yardımını esirgemeyen hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Hikmet YAZICI' ya teşekkür ederim.

Kendimi gerçekleştirme sürecimde her zaman yanımda olan, katkıda bulunan, destek, umut ve cesaret veren, huzurlu ve sakin çalışma ortamı sağlayan, maddi ve manevi fedakârlık gösteren, anket uygulamalarına yardım eden meslektaşım, aynı zamanda eşim ve hayat arkadaşım Uzm. Psk. Dan. Cevat SARGIN'a minnetle teşekkür ediyorum. Yaşımdan büyük fedakârlıkla çalışmamı bitirecek zamanı sağlayan – özellikle son aşamada ihmal ettiğim - kızlarım Yaren ve Selin'e de minnettarım.

Trabzon, Ağustos 2008

Yıldız ALBAYRAK SARGIN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
0. SUNUŞ.....	III
00. Önsöz.....	III
01. İçindekiler.....	IV
02. Özet.....	VII
03. Summary.....	VIII
04. Tablolar Listesi.....	IX
05. Kısaltmalar Listesi.....	IX
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ BİLGİLER.....	
10. Araştırmanın Amacı.....	4
11. Denenceler.....	4
12. Sayıtlar.....	4
13. Araştırmanın Önemi.....	5
14. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
15. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ LİTERATÜR	
20. Saldırganlık.....	7
21. Öfke.....	16
22. Sosyal Problem Çözme Becerisi.....	21

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

30. Araştırmanın Yöntemi.....	31
31. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	32
32. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	33
320. Kişisel Bilgi Formu.....	33
321. Saldırganlık Ölçeği.....	34
3210. Güvenirlik.....	34
3211. Geçerlik.....	35
322. Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği	35
3220. Geçerlik.....	36
3221. Güvenirlik.....	37
323. Sosyal Problem Çözme Envanteri.....	38
3230. Geçerlik.....	38
3231. Güvenirlik.....	39
33. Araştırmanın İşlem Yolu.....	40
34. Kullanılan Veri Analiz Teknikleri.....	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	41
40. Araştırmanın Tanımlayıcı Bulguları.....	41
41. Saldırganlığı Yordayan Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	43
42. Karşılaştırmaya Dayalı Sonuçlar.....	46

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	48
50. Tartışma.....	48
51. Öneriler.....	51
 YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	52
EKLER.....	68
ÖZGEÇMİŞ.....	81

02. Özet

Saldırganlık ergenler arasında gözlenen bir davranıştır. Bu davranış bazı psiko-sosyal davranışlarla ilişkilidir. Öfke ve sosyal problem çözme bu değişkenler arasındadır. Bu çalışmanın amacı ergenlerde gözlenen öfkeyi ifade etme biçimleri ve sosyal problem çözme becerileri ile saldırganlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Çalışma 227'si kız (% 34.70), 430'u erkek (% 65.30) toplam 654 ergen üzerinde gerçekleştirildi. Veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Sürekli Öfke ve Öfke Tarzları Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Envanteri kullanıldı.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, saldırganlık ile sosyal problem çözme arasında negatif yönlü ilişki olduğunu gösterdi. Araştırmada aynı zamanda sürekli öfke ile saldırganlık arasında olumlu yönde anlamlı ilişki gözlemlendi. Bulgular sınıf düzeyi ile saldırganlık arasında da anlamlı ilişki olduğunu gösterdi. Erkeklerin saldırganlık eğilimleri kızlardan yüksek bulundu. Araştırmadan elde edilen bulgular literatür bilgileri ile tartışıldı.

03. Summary

Aggressiveness is a behaviour that is observed among the adolescent. This is associated with some psycho-social behaviours. Anger and social problem solving ability are among these variables. The purpose of the study is to analyse the relation between the way the adolescent explain the anger and problem solving ability of them and the aggressiveness.

The study has been achieved on totally 654 adolescent, 227 of them (% 34.70) are female and those 430 (% 65.30) are male. Personal information form, permanent anger and form of anger scale and social problem solving inventory has been used as means of data collecting.

The results obtained from the research denoted that there is a negative relation between aggressiveness and social problem solving ability. At the same time, it is observed that there is a negative relation between the permanent anger and the aggressiveness. Findings has also denoted that there is a meaningful relation between the level of the class and the aggressiveness. It is observed that the male are more aggressive than the female. The findings obtained from the research has been discussed with the literature information.

04. Tablolar Listesi

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1	Problem Çözme Becerileri.....	29
Tablo 2	Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	38
Tablo 3	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenirlilik Katsayıları.....	44
Tablo 4	Tanımlayıcı Bulguların Özeti.....	50
Tablo 5	Model Özeti.....	51
Tablo 6	Modelin Anlamlılığı.....	51
Tablo 7	Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Özet.....	53
Tablo 8	Kız ve Erkeklerin Saldırganlık Düzeyleri.....	54
Tablo 9	Farklı Öğrenim Düzeylerindeki Saldırganlık Puanları.....	55

05. Kısaltmalar Listesi

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
O.Ö.S.	: Okuldaki tüm şubelerdeki öğrenci sayısı
SÖÖTÖ	: Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği
SPÇE	: Sosyal Problem Çözme Envanteri
U.Ö.S.	: Uygulama yapılan öğrenci sayısı

GİRİŞ

Toplumun sosyal, ekonomik, demografik, teknolojik ve siyasal yapılanmasındaki farklılaşmalara -başta aile ve okul olmak üzere- diğer sosyal yapıların aynı hızla tepki verememesi, silahlara kolay ulaşılabilme, medyanın saldırganlık içeren yayınları gibi durumlar çocuk ve gençlerin karşı karşıya bulunduğu sorunların niteliğini değiştirmektedir (ANDERSON ve BUSHMAN, 2002; ÇELİK, 2006). Çocuk ve ergenin etkili problem çözme becerilerine sahip olmaması, problem çözme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, öfke patlamaları ve saldırgan davranışlar olarak açığa çıkmaktadır. Kontrol edilemeyen öfke duygusu; saldırganlık ve şiddet olarak yaşamın her alanında bireyin kendisine ve çevresine zarar veren bir sorun haline gelmiştir.

Okullarımızda gözlenen ergen saldırganlığının nitelik ve nicelik olarak diğer ülkelerdeki kadar olmadığı düşünülmeyle birlikte, ülkemizde ergenlik dönemi saldırganlığının boyutları ve bunun önlenmesine dönük tedbirler konusunda kapsamlı akademik araştırma bulgularına rastlanamamaktadır. Ergenlik dönemi hormonal değişimlerin, özerklik çabalarının ve kimlik geliştirme sürecinin gözleendiği bir dönemdir. Spielberger (1995), bu gelişimsel özelliklerin olumsuz yönleri ergenin kişiliğinin parçası olmadan önleyici programlarla ergenin yönlendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Literatürde birçok araştırmacı da ergende yaşam boyu kalacak temel kişilik özellikleri henüz pekişmemişken, ergenliğin başında öfkeyi ve saldırganlığı kontrol etmeye dönük önleyici ve müdahale edici programları uygulamanın etkili olduğunu vurgulamaktadır (MAHON, YARCHESKİ ve YARCHESKİ, 2000; NEZU vd.,2005, TEKİNSAV SÜTÇÜ, 2006).

Araştırmalar düşmanlık ve kızgınlık duygularının, inançları sürdürebilmek amacıyla bir enerji oluşturduğunu, bu enerjinin öfke olarak tanımlandığını, öfkenin; kazanmak, intikam almak, hakkını korumak, kontrolü sürdürmek veya kontrol edilmeyi önlemek gibi amaçlara hizmet ettiğini ortaya çıkarmıştır (KILIÇARSLAN, 2000). Novaco (1991) öfkeyi; bilişsel özellikleri olan, merkezi sinir sistemi ile ilgili, istem dışı ve tahrike karşı doğan bir tepki

olarak değerlendirmektedir. Öfkenin saldırganlığa dönüşüp dönüşmemesinin durumsal kısıtlamalara, elde edilmesi umulan sonuçlara, kişinin gerginliğini ele alma tarzına bağlı olduğunu vurgulanmaktadır (Novaco, 1991, s:125). Saldırganlık ise, kişi ya da nesneye yönelik bir eylem olup, sözel veya fiziki güç harcanarak öfke, hiddet, kin ve düşmanlık gibi duyguların davranış ile ifade edilmesidir. Başka bir deyişle kişinin kendisine ya da başkalarına zarar vermesi, yaralayarak acı çektirmesi ve eziyet etmesini amaçlayan davranış şeklidir (BAŞOĞLU, 1998; BERKOWITZ, 1993).

Kavram karmaşasına neden olmamak için kızgınlık, öfke ve saldırganlığın birbirinden ayrıldığı noktalar üzerinde durmak gerekir. Kızgınlık, bize sıkıntı veren bir engellenme durumunda hissedilen yoğun olmayan bir duygu durumu iken, öfke daha çok; “ifade edilememiş, edilmeye çalışıldıysa da anlaşılmamış, kabul görmemiş kızgınlıkların yoğun ve kontrolsüz” biyo-psiko-sosyal tepkisidir (BUDAK, 2000; KAPLAN, 2007; NOVACO, 1991). Saldırganlık ise; yenmek ve hâkim olmak amacı ile güçlü, şiddetli, etkili bir hareket, bir işi bozmaya ve engellemeye karşı, düşmanca, hırpalayıcı, zarar verici amaç taşıyan bir davranış olarak açıklanmaktadır (ERTEN ve ARDALI, 1996).

Öfke; bireyin istekleri, ihtiyaçları veya planları engellendiğinde, haksızlık ve adaletsizlikle karşılaştığında, benliğine yönelik bir tehdit algıladığında yaşadığı doğal ve normal bir duygudur. Önemli olan öfkenin yapıcı ve tarafların elde etmek istediğı asıl amaca hizmet edecek şekilde ifade edilmesidir. Kassinove ve Tafrate (2002) öfkenin en basit haliyle kızgınlıktan, öfkeden köpürmeye kadar dereceleri olduğunu, yıkıcı ve kimi zaman saldırganlıkla sonuçlanabilecek bir duygu olduğunu belirtirler. Bireyler öfkelendiklerinde başka insanlarda görmekten hoşlanmayacakları, şiddet, zorbalık, küstahlık, hakaret gibi davranışlara başvurumaktadırlar (ŞAHİN, 2004). Tice (1992) öfke kusmanın; yatışmanın en kötü yollarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmacı, kendisini kızdıran insanlardan öfkesinin acısını çıkardığını söyleyen insanlarla yaptığı görüşmelerde, aslında kişinin öfkesini çıkaramadığını sadece öfkeli ruh halini daha da uzattığı sonucuna varmıştır. Tice’e (1992) göre öfkeyi dağıtmanın en iyi yolu öfke duygusunu başlatan düşünceleri yakalayıp, bunlarla başa çıkmayı başarmaktır. Çünkü ilk öfke patlamasını onaylayıp teşvik eden, bir etkileşimin başlangıçta nasıl değerlendirildiğidir. Öfkeyi körükleyen ise bunu izleyen değerlendirmelerdir. Öfke döngüsüne yapılan erken müdahale, eğer mümkünse öfke devreye girmeden gelen

yatıştırıcı bilgiler, öfkenin önünü kesebilir (GOLEMAN, 1998, s:84). Etkili olan başka bir yöntem ise önce yatışıp, sonra daha yapıcı veya kendini ortaya koyacak şekilde o kişiyle yüzleşerek anlaşmazlığı gidermektir. “Öfkeyle nasıl baş edilir?” sorusuna Tibetli Chegyam Tringpa şu yanıtı vermiştir: “Öfkeni içine atma; ancak öfkeyle de hareket etme.” (Akt: KILIÇARSLAN, 2000). Bu açıdan baktığımızda öfkenin yıkıcı bir duygu olduğuna inanmak ve öfke patlamalarından medet ummak yerine, öfkeyi yapıcı olarak ifade edebileceğimiz ve asıl amacımıza ulaşmamızı sağlayabileceğimiz şekilde nasıl dışa vuracağımız konusunun öneminin arttığı görülmektedir. Oysa geçmiş yaşantıda öğrenme ya da şartlanma yoluyla oluşan akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceler, değer ve inançlar, yaşamın duygusal rahatsızlık ve uyumsuzlukları ve bunların sonuçları bedeller ödenmesine sebep olmaktadır (ÖZER, 1998, s:51).

Saldırganlık ve şiddet konusu son yıllarda Türkiye’de tartışılan önemli sorunlardan biridir. Toplumda gözlenen saldırganlık eğilim ve davranışları, saldırganlıkla ilgili dinamikleri ve saldırganlığa eşlik eden değişkenleri inceleme konusu haline getirmiştir. Bu çalışmada saldırganlıkla ilişkili olduğu düşünülen, öfke ve problem çözme becerileri üzerinde durularak, bu değişkenlerin, saldırganlık eğilimlerini yordama düzeyi araştırılacaktır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilecek bulguların, ilgili alandaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmadan elde edilecek sonuçların özellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında sürdürülen, önleyici, geliştirici ve problem çözücü rehberlik işlevlerine katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

10. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın temel amacı; ergenlerde gözlenen öfke ve sosyal problem çözme becerilerinin saldırganlık eğilimleri ile ilişkilerini incelemektir. Bu temel amacın yanında bazı demografik değişkenler ile saldırganlık eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemek araştırmanın diğer amacıdır.

11. Denenceler:

1. Öfke ile saldırganlık eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Olumsuz sosyal problem çözme becerileri ile saldırganlık eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
3. Bazı demografik değişkenlerin saldırganlık eğilimleri üzerinde etkileri vardır.

12. Sayıtlar:

1. Örneklem evreni temsil edebilmektedir.
2. Uygulamaya katılan öğrencilerin kendilerine verilen ölçme aracını içten ve kişisel doğrularını yansıtır biçimde cevaplandırırları varsayılmıştır.

13. Araştırmanın Önemi:

Son yıllarda değişen kent profili ve kent profilini oluşturan insanların karşılaştığı ekonomik, sosyal, kültürel zorlanmalardan çocuklar ve ergenler de etkilenmektedir. Kimlik arayışı, topluma kabul edilme, kendini ispatlama gibi gelişimsel görevleri gerçekleştirmeye çalışan ergen, toplum hayatının beraberinde getirdiği zorlanmalarla baş etmeyi, sorunlarına çözüm bulmayı ve uyum sağlamayı da yine toplum içinde öğrenmektedir.

Yazılı ve görsel basından takip ettiğimiz öğrenci olaylarında ortak olan şiddet ögesi hem niteliksel olarak, hem de şiddetin derecesi olarak geçmiş yıllardakilerden farklılık göstermektedir. Geçmişte ergenler arası kavga ve şiddet genellikle birbirlerini yumruklamaktan öteye geçmezken, şimdi cana kastedecek nitelikte ergen saldırıları yaşanmaktadır.

Sosyal problem çözme becerisi; bireylerin yaşamı boyunca karşılaşacağı her türlü güçlüğün üstesinden gelmesini sağlayan, sosyal ilişkilerini düzenlemesini, çevreye uyumunu, iletişim becerilerini şekillendiren önemli bir yetidir. Sosyal problem çözme becerisi gelişmiş olan bireyin; daha pozitif yaşam algısına, daha olumlu insan ilişkilerine sahip olması, kendisini daha iyi, yapıcı ve olumlu bir şekilde ifade etmesi beklenmektedir. Öfkenin kontrolsüz ve yıkıcı dışa vurumu ve saldırganlık eğilimleri ise sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilememesi nedeniyle ergenin kendini olumlu şekilde ifade edememesine yol açabilir.

Saldırganlık eğilimlerini etkileyen değişkenlerin tanımlanması, önleyici, problem çözücü ve geliştirici hizmetlere önemli katkı sağlar. Bu çalışmada ortaya çıkan ilişki yapısı bu anlamda önem taşımaktadır.

14. Araştırmanın Sınırlılıkları:

Bu araştırmada farklı nedenlerle ilişkili bazı sınırlılıklar vardır. Ölçme araçlarının daha geniş bir gruba uygulanmaması örneklemle ilgili bir sınırlılıktır. Ölçme araçlarına yapılan işaretlemelerin öğrencilerin kişisel ifadelerine (self-report) bağlı olması araştırmanın diğer sınırlılığıdır. Kuşkusuz saldırganlık eğilimleri, biyolojik, sosyal, duygusal ve davranışsal pek çok değişkenle ilişkilidir. Bu çalışmada duygusal bir değişken olan öfke ile sosyal bir değişken olan problem çözme becerileri üzerinde durulmaktadır. Çalışmamız sadece bunlarla sınırlandırılmış, biyolojik ve davranışsal değişkenler üzerinde durulmamıştır.

15. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar:

ÖFKE: (Anger). Engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakılma, kısıtlanma, gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye veya kişiye yönelik şu veya bu şekilde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun, negatif bir duygu (PSİKOLOJİ SÖZLÜĞÜ, 2000).

SALDIRGANLIK: (Aggression). Öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözle veya sembolik her türlü davranış. Sağlıklı bir yoldan kendini ortaya koyma biçiminde yerinde ve öz koruyucu olabileceği gibi, yıkıcı davranışlarda olduğu gibi olumsuz da olabilir. Saldırganlığın hedefi diğer insanlar olabileceği gibi, genelleşerek kurumlar, fiziksel çevre ya da -depresyonda olduğu gibi- kişinin kendisine de olabilir (PSİKOLOJİ SÖZLÜĞÜ, 2000).

PROBLEM ÇÖZME: (Problem Solving). Önceden kazanılmış bilgileri yeni ve bilinmeyen durumlara uygulama; bir problem olduğunu görme, problem, tanımlama, geçici çözümler (varsayımlar) üretme ve bu çözümlerin doğruluğunu sınaama gibi yüksek bilişsel süreçlerin toplamı (PSİKOLOJİ SÖZLÜĞÜ, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ LİTERATÜR

20. Saldırganlık:

Son yıllarda toplumda yaşanan şiddet içerikli olayların okul çağı çocuk ve gençlerini de içine alacak şekilde yaygınlaşması araştırmacıları ergen saldırganlığı, okul içi şiddet, zorbalık, ergen zorbalığı gibi konularda çalışmaya yöneltmektedir (KEPENKÇİ ve ÇINKIR, 2005; ÖZTÜRK 2002; SAVAŞ, 2004; TEKİNSAV SÜTÇÜ, 2006; YELL ve ROZASKİ, 2000). Amerikan Tıp Birliği'nin (American Medication Association) 1996 raporuna göre 13–17 yaş ergenlerde şiddet suçları 1976–1992 yıllarına göre % 126 artış göstermiştir (SMİTH, FURLONG, BATES, LAUGHLİN, 1998). Ülkemizde ergen saldırganlığının nitelik ve nicelik olarak ABD ve Avrupa ülkelerindeki kadar olmadığı düşünülmekle beraber; ergenlik dönemi saldırganlığının boyutları ve önlenmesine dönük tedbirler konusunda kapsamlı akademik araştırma bulgularına rastlanamamıştır. Literatürde çocuk saldırganlığı ve şiddeti araştırmalarının daha çok adli boyutta yer almış (Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şubesi ya da Suçüstü Savcılığı'na sevk edilen) çocuk ve ergenler üzerinden yapıldığı, genellikle saldırganlık ve şiddete, işlevsel olmayan aile ile alkol, tiner gibi maddelerin eşlik ettiği dikkat çekmektedir (İLTER KİPER, 1994; KARATAŞ, 2000).

Bilgi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nin (2001) 8535 ilköğretim öğrencisiyle yaptığı çalışmada; ilköğretim öğrencilerinin % 62'si okullarında şiddete tanık olduklarını, % 32'si ise bizzat kendisinin şiddet uyguladığını bildirmektedir (ÖZTÜRK, 2002). Yavuzer (1992), tüm dünyada antisosyal davranışların en sık rastlandığı yaşı 14 olduğunu belirtmektedir. TBMM Sokak Çocuklarını Araştırma Komisyonu'nun (2006) hazırladığı raporda 16 ayrı şehirdeki okullarda cana kastetme nitelikli 25 olay yaşandığı bildirilmektedir. Bu olaylarda 7 öğrencinin hayatını kaybettiği, 35 öğretmenin yaralandığı, 34 öğrencinin de adli kayıtlara girdiği belirtilmektedir. MEB' in 2003' te yaptığı araştırmada ise ergenler arasındaki şiddet ve saldırganlık adli kayıtlara geçmiş suçlar ile

ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre erkeklerin adli kayıtlara geçmiş suç oranları % 28,2 iken kızların suç oranı % 1,5'tir. İstanbul'da lise öğrencilerinin şiddet davranışı gösterme yaygınlığının araştırıldığı çalışmada öğrencilerin % 42'sinin son 1 yıl içerisinde (n= 1720) en az 1 kavga olayına karıştığı bildirilmiştir (ALİKÂŞİFOĞLU ve ark., 2004).

Literatürde okul ve ergen saldırganlığının daha çok “Zorbalık” kavramı çerçevesinde araştırıldığı görülmektedir. Okul zorbalığı; zihinsel, psikolojik ve fiziksel boyutları olan karmaşık bir yapıdır (Akt: KOÇ, 2006). Okul zorbalığı, “bir ya da birden fazla öğrencinin akranlarına karşı, zaman içerisinde, tekrarlanan bir biçimde fiziksel ya da psikolojik taciz davranışları göstermesi ya da akranları tarafından fiziksel ya da psikolojik tacize maruz kalması” olarak tanımlanmaktadır (OLWEUS, 1993:9). Mellor’ da (1997) zorbalığı “kendini savunamayacak durumdaki çocuğa/bireye karşı başka bir kişi ya da grup tarafından tekrarlanan bir biçimde uzun süreli uygulanan psikolojik ya da fiziksel şiddet” olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan yola çıkarak zorbalığın ortak ögesinin; taraflar arasındaki güç dengesizliği, şiddetin her zaman fiziksel yaralanma ve darp ile sonuçlanmaması, taciz ve istismarı içeren ve tekrarlanan bir yaşantı olduğu söylenebilir. Okul zorbalığı tekrarlanan psikolojik ve fiziksel saldırganlığı içermektedir (BANKS, 1997; BOSWORTH, ESPELAGE ve SIMON, 2000). Olweus’da (1993) öğrenciler arasında dengesiz fiziksel ya da psikolojik güç olduğunda zorbalığın ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır. Okul zorbalığının tanımı konusunda bilim insanları henüz uzlaşma sağlayamadığı için çoğu zaman, öfke, saldırganlık ve zorbalık davranışları eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (KOÇ, 2006).

Literatürde genel olarak okul zorbalığı; saldırganlığın alt boyutu ya da temeli olarak değerlendirilmektedir (BATSCHE ve KNOFF, 1994; BOSWORTH, ESPELAGE ve SIMON, 2000). Ulaşılan kaynaklar incelendiğinde; okul zorbalığının doğrudan ya da dolaylı (gruptan dışlama, etkinliklere almama, yok sayma vb.) olarak gerçekleştirilebildiği de anlaşılmaktadır (BANKS, 1997; BATSCHE ve KNOFF, 1994; OLWEUS, 1993; ROLAND ve MUNTHE, 1989).

Kuramların saldırganlığa bakış açısı incelenirken; bazı kuramların (Ör: Davranışçı) saldırganlığı dış uyarıcılar, pekiştireçler ve öğrenilmiş davranışlarla ilişkilendirdiği,

bazılarının da (Ör: Psikanaliz) insanda doğuştan var olan ve açığa çıkmak için ortam arayan enerji olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Freud'un içgüdü kuramına göre saldırganlık insanda doğuştan var olan bir eğilimdir. Freud insanın kendine yönelik olan yıkıcı eğilimlerinin dışarıda nesnelere yönelmesini saldırganlık olarak nitelemektedir. Freud; içgüdü kuramını açıkladığı ilk yazılarında libidonun (cinsel enerji) insanın davranışlarının kaynağı olduğunu söylemektedir. Freud'a göre libido, insanın hayatta olma (=canlı olma=eros) ve yaşamını sürdürme istekliliğini sağlamakta, saldırganlığın; libidoyla ilgili dürtülerin engellenmesine karşı bir tepki olduğunu savunmaktadır. Daha sonraki yıllardaki yazılarında ayrıca ölüm içgüdü (thanatos) diye adlandırdığı ikinci bir güdüden söz etmekte, bireyin ölüm içgüdü (thanatos) kaynağından kendine yönelik yıkıcı dürtülerinin yer değiştirme savunma düzeneğiyle (displacement) dış ortama saldırı olarak yöneltildiğini anlatmaktadır. Kuramını olgunlaştırdığı son dönem yazılarında ise saldırganlığın nedenini hem eros, hem de thanatos (yaşama ve ölüm içgüdü) un karşılıklı etkileşimi sonucunda oluşan gerilim olarak açıklamaktadır. Başka bir deyişle saldırganlık, hem libido dürtülerinin engellenmelerine karşı bir tepkiden, hem de kendine zarar verici dürtülerin yönünün kendinden uzaklaştırılarak diğer kişilere yöneltilmesinden kaynaklanmaktadır (FENÍCHEL, 1974; KAPLAN, GREBB ve SADOCK, 1998). Freud'a (1913) göre; eros ile thanatos arasındaki karmaşadan oluşan gerilim "yer değiştirme" savunma düzeneği kullanılarak saldırganlık olarak dışarı aktarılamasa, kişi kendine zarar vermektedir (FROMM, 1993).

Lorenz de, saldırganlığın insanda doğuştan var olan bir eğilim olduğu konusunda Freud'un görüşünü desteklemektedir. Lorenz (1968); saldırganlığın insanın içinde var olan ve açığa çıkmak için ortam arayan enerjinin, dışsal etkinin yeterli olup olmamasına bağlı olmaksızın anlatım bulan bir uyarılmışlık hali olduğunu söylemektedir. Yani; saldırganlık dış uyaranlardan kaynaklanan bir tepki değildir. Bu nedenle saldırganlığın yöneldiği hedef de saldırganlığın nedeni değil bahanesidir. Bu araştırmacı insanların gerçekte savaş, haksızlık, zulüm, baskı gibi zorlayıcı ve engelleyici faktörler nedeniyle değil, saldırganlığa neden olan enerjilerini besledikleri için saldırgan olduklarını söylemektedir

Fromm (1993), iki tür saldırganlıktan bahsetmektedir. Birinci tür saldırganlık, insanın coğrafi ortamda yer almasını sağlayan, kişiliğini ve sosyal konumunu belirleyebilmesi için gerekli olan, hayvanlarla paylaştığı, savunmaya yönelik olarak kullandığı doğal yetidir. İkinci tür saldırganlık ise kısaca “yetinin kötüye kullanılması” olarak tanımlanmaktadır. (BAŞOĞLU, 1998).

Saldırganlığın nedenini açıklayan kuramlardan bir diğeri Engellenme-Saldırganlık kuramıdır. Bu kuramın ilk yıllardaki tezi “saldırganlık her zaman engellenme sonunda ortaya çıkar” iken kurama yapılan eleştiriler nedeniyle zamanla “engellenme saldırganlığa yol açar” olarak değiştirilmiştir. Çünkü engellenmeler ardından saldırganlığın ortaya çıktığı pek çok örnek olsa da her zaman engellenmenin saldırganlığa yol açtığı ya da saldırganlığın kaçınılmaz olarak engellenme sonunda görüldüğü söylenememektedir (GÜNER, 2006).

Engellenme çevresel etmenlerle oluşabileceği gibi, bireyin iç dünyasında yaşadığı çatışmalar ve karmaşalardan da kaynaklanır. Bu durumda bireyin yaşadığı, korku, kaygı, kızgınlık, öfke gibi duyguların etkinliğini artırması ile saldırganlık ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar; bireyin amacını gerçekleştirme isteğinin gücü veya engellenmenin derecesinin, saldırganlığın şiddetini artırırken, saldırganlık sonunda karşılaşılabilecek cezanın büyüklüğünün saldırganlığı doğrudan azalttığını göstermektedir (DOLLARD ve diğ.,1939)

Psikanalitik yaklaşıma göre engellenme bilinçdışı bir süreçtir. Kişi engellenmeyle karşılaştığında, bununla başa çıkmak için bilinçdışı olarak çeşitli tepkiler göstermektedir. Engellenme ile artan gerginlik boşaltılamazsa saldırgan davranışlar ortaya çıkabileceği gibi geri çekilme, dürtü nesnesini değiştirme, gerçek nesneler yerine hayali objeler yaratma gibi tepkiler geliştirmektedir (ÖZTÜRK, 1983)

Davranışçı kuramcılardan Dollard ve arkadaşları (1939), engellenme-saldırganlık kuramında engellenmenin neden olduğu duygusal uyarımın her zaman, gizli ya da açık şekilde saldırganlığı ortaya çıkaracağını vurgulamaktadır. İnsanları saldırgan davranışa yönelten psikolojik etkenlerin başında engellenme gelmektedir. John Dollard’ın (1939) engellenme-saldırganlık varsayımı bu ilişkiye dayanır. Bu varsayıma göre, engellenme; her zaman saldırganlığa yol açar ve aynı şekilde saldırganlığın da, daima engellenmeden

kaynaklandığı söylenir. Oysa gerçekte engellenmiş her insan, her zaman saldırganlığa başvurmaz; yani her engellenme saldırganlığa yol açmadığı gibi saldırganlığın tamamı da engellemeden doğmaz. Engellenme yaratan etken, sadece yoğun olduğu zaman saldırganlığa yol açmaktadır. Şiddetli bir engellenme olmadığında, saldırganlık ortaya çıkmayabilir. Araştırmalar fiziksel kötüye kullanım ve alay gibi provake edici davranışların saldırganlığı artırdığını ortaya koymaktadır.

Holmes'un (1972) yaptığı bir araştırmada engellenmiş deneklerin bir grubuna engellenmelerine neden olan kişiye saldırmalarına izin verilirken, diğer grubun engellenmelerine neden olan kişiye değil, engellenme ile hiçbir ilgisi olmayan başka bir kişiye saldırmalarına izin verilmiştir. Çalışmanın sonunda engellenmenin, hem suçlu kişiye hem de suçsuz kişiye karşı saldırganlığı artırdığı gözlenmiştir.

Berkowitz (1969) engellenme-saldırganlık ilişkisine engellenme-saldırganlık arasındaki bağın gücü açısından yaklaşmaktadır. Bu araştırmacı engellenmenin güçlü duygulara doyum sağlamak için saldırganlık olarak ortaya çıkabileceğini ancak; kişinin kendisini güçsüz algılamasının veya davranışının sonuçlarını göze alamamanın öfke değil, korku duygusu yaratabileceği üzerinde durmaktadır. Berkowitz (1969) ayrıca; hem genetik, hem de sonradan öğrenilen öğelerin bir etkileşim içinde saldırganlığa yol açabileceğini savunmaktadır.

Engellenme-Saldırganlık kuramı, engellenme olmaksızın sosyal ödül kazanmak ya da kendini savunmak gibi sebeplerle yapılan saldırgan davranışları açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Saldırganlığı insan etmeninden soyutlayarak salt çevresel faktörlerle açıklamanın sorunun çözümüne fazla katkı sağlamadığı düşünülmektedir (TİRYAKİ, 1996).

Sosyal öğrenme kuramı saldırganlığı, öğrenilmiş sosyal davranış olarak değerlendirmektedir. Sosyal öğrenme kuramı kavramını ilk defa kullanan Julian Rotter'e (1947) göre; insan dış uyaranlardan ve pekiştireçlerden etkilenmektedir. Bireyin pekiştirmelerle ve model alma yoluyla saldırgan davranışı öğrendiği savunulur. Ancak insan; hayatını etkileyebilecek yaşam deneyimlerini etkileme becerisine de sahip bilinçli bir varlıktır. Bu kuramı diğerlerinden ayıran en önemli özellik; bireyin davranış kazanmada

aktif rolü olduğunu söylemesidir. Sosyal öğrenme kuramına göre saldırgan davranışlar; bireyin kendisinin ve çevresinin karşılıklı etkileşiminden kaynaklanan pek çok faktörün etkilediği geniş bir yelpazedir. Birey bu çeşitlilik içinde aktif bir role sahiptir. Geçmişteki deneyimler saldırganlığın zamanını, hangi durumlarda ve sıklıkta ortaya çıkacağını belirlemektedir. Çocukların anne babalarını model alarak davranış geliştirdiklerini, aile ve dış çevreden edindikleri modeli taklit etmek yoluyla da saldırgan davranışlarda bulunduklarını öne sürmektedir (TİRYAKİ, 1996).

Bandura ve Walters'e (1963) göre saldırganlık her zaman engelleme nedeniyle oluşmamaktadır. Saldırgan davranışın tek başına ve özellikle doğrudan gözlemi –özellikle de model veya gözlemci ödüllendiriliyorsa- saldırgan davranışın oluşma olasılığını artırmaktadır.

Bireyler kimlik rollerini önce anne ve babasını gözleyip taklit ederek öğrenmektedirler. Ancak zaman geçtikçe kendi değer, inanç ve beklentileri doğrultusunda rol modellerini değerlendirip, kendi kimliği doğrultusunda yeniden şekillendirmekte, şemalar oluşturmaktadırlar (DYKFMAN, 2001). Bu araştırmacıya göre saldırganlığın nedeni, doğuştan var olan saldırganlıkla ilişkili genler ya da engellenme ile uyarılan saldırganlık dürtüleri değildir. Bireyin, ya geçmiş deneyimleri nedeniyle saldırgan tepkiler vermeyi öğrendiği, ya içinde bulunduğu çevresel veya sosyal koşullar tarafından saldırganlığa doğrudan özendirildiği ya da saldırgan davranışları öncesinde ödüllendirilmiş olduğu söylenmektedir. Bu öğrenmenin nesiller boyu davranış kalıpları yoluyla aktarılmış olabileceği gibi, aile ya da çevredeki saldırgan bireyin model alınması yoluyla da olabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle yoğun duygular sonucu ortaya çıkan saldırgan davranışların yine aynı düzenden yararlanılarak kontrol edilebileceği söylenmektedir (BANDURA, 1969).

Sosyal öğrenme kuramının saldırganlığa bakış açısını, içgüdü ve engellenme açısından bakan kuramlardan üstün kılan; bu kuramın insanı bilinçli ve seçimleri üzerinde aktif rolü olan birey olarak görmesi nedeniyle saldırganlığı önlenabilir veya değiştirilebilir olarak ele almasıdır. Bu kurama göre, saldırganlık öğrenilebildiği gibi unutulabilmektedir. Uygun koşullar sağlandığında saldırganlık hiç öğrenilmeyebilir. Ayrıca saldırganlık da diğer davranış örüntülerinde olduğu gibi pekiştireçlere duyarlıdır. Literatürde çocuklara

saldırgan modeller izletilmesi ya da çocukların sergiledikleri saldırgan tepkilerin pekiştirilmesi durumunda aynı tür davranışları artırarak gösterdiklerine ilişkin birçok çalışma vardır.

Sosyal öğrenme kuramı çocukların anne babalarını ya da sosyal çevredekileri model almak yoluyla öğrenmeleri nedeniyle olumlu davranışların pekiştirilmesini önermektedir. Çocuk ve ergenin, kendisinden daha güçlü yetişkininin davranışını model alarak bu davranış kalıbını tüm ilişkilerine uyarlayabileceğinden bahsedilmektedir. Babasından sürekli dayak yiyen ve aşağılanan ergen, kardeş ve arkadaş ilişkilerinde şiddete başvurmaktadır. Bu bilgiye dayanarak anne ve babanın davranışlarının anne- baba- ergen arasındaki ilişki ve ergenin sosyal uyumu üzerinde belirleyici olduğu söylenebilir (CRAIN, 1987).

Brown ve Elliott (1965); okul öncesi erkek çocuklar üzerinde saldırgan davranışlara ödülün etkisini araştırdıkları çalışmalarında, çocukların öğretmenlerinden saldırgan davranışlara ilgisiz kalmalarını, olumlu katılımın, işbirliği ve paylaşımın olduğu davranışlarını ise ödüllendirmelerini istemişlerdir. Ödül olduğu durumda saldırgan davranışlara sahip çocukların hem fiziksel hem sözel saldırganlıklarının azaldığı gözlenmiştir. Çalışmaya ara verilmiş, çocuklardaki davranış değişikliğinin sürüp sürmediğine dikkat edilmiştir. Ödülün kesildiği bu birkaç haftalık sürede, önceden saldırgan davranışları olup, araştırmanın 1. evresinde saldırgan davranışlardan vazgeçen çocuklarda tekrar fiziksel ve sözel saldırıda eski hale dönüş olmuştur. Araştırmanın 2. evresine geçilmiş ve tekrar olumlu davranış ve işbirliği ödüllendirilip, olumsuz davranışlara ilgisiz kalınmıştır. Olumlu davranışların ödüllendirildiği bu evrede de çocuklarda olumlu davranış, katılım ve paylaşım ile karşılaşmıştır.

Bir araştırmada 10 hafta boyunca çocukları gözlemlenmiştir. Bu araştırmada çocukların kişilerarası ilişkilerdeki saldırganlık davranışlarını ve bu davranışların ardından gelen olumlu pekiştiricileri ya da yansız tepkileri kaydedilmiştir. Saldırganlık eğilimlerine olumlu pekiştirici tepkiler alan çocukların saldırgan eğilimlerinde artış gözlenirken, saldırgan eğilimlerine ceza tepkisiyle karşılaşan çocukların daha az saldırgan davranışlara başvurdukları gözlenmiştir. Başlangıçta saldırgan olmayan ancak zaman zaman karşılaştığı saldırıları karşı saldırıyla durdurmayı başaran çocukların zaman içinde dereceli olarak

saldırıyı başlatan taraf olmaya başladıkları kaydedilmiştir. Bu bulguya dayanarak saldırının sonuçlarının davranış şekillenmesinde önemli katkısının olduğu söylenmiştir (ATKINSON, SMITH, BEM ve HOEKSEMO, 1999).

Coles ve arkadaşları (2002), şiddet için risk grubunda yer alan 13- 18 yaş arasındaki tutuklu ergenlerin kişilik özelliklerini, duyusunu ve aile kontrolünü araştırmıştır. Araştırmada Minessota Çok Yönlü Kişilik Envanteri, Aile Çevresi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği ve Durumluk- Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda ergenlerin şiddet davranışı göstermesinde sürekli öfkenin, öfkeyi ifade etme tarzının ve sürekli kaygının etkili olduğu, aile kontrolünün belirleyici olmadığı bulunmuştur.

Smith ve Thomas (2000), 9–19 yaş arası saldırganlık davranışı gösteren kız ergenlerle göstermeyen ergenlerin öfke yaşantılarını, kişilerarası ilişkilerini ve okula ilişkin tutumlarını karşılaştırmıştır. Deney grubu; kavga etme, okula silah getirme gibi suçlar nedeniyle okuldan atılmış veya uzaklaştırılmış, suçları nedeniyle çocuk mahkemelerinde hüküm giymiş saldırgan kız ergenlerden, kontrol grubu ise bu tür yaşantısı olmayan kız ergenlerden oluşmuştur. Araştırma sonunda saldırgan olmayan kız ergenlerin belli olaylar karşısında öfke yaşarken, deney grubundaki kızların öfke duygularının sürekli ve yoğun olduğu saptanmıştır. Ayrıca saldırgan davranışlar gösteren ergenlerin ebeveynleri tarafından “adaletsiz eğitime maruz” kaldıkları, sınıf arkadaşları tarafından dışlandıkları, okulu sevmedikleri, okul yönetimi tarafından haksızlığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Aspy ve arkadaşları (2004), ergenlerin silah taşıması ve saldırganlık göstermesini engelleyecek faktörlerin neler olabileceği ile ilgili araştırmasında; silah taşıyan ve saldırganlık gösteren ortaokul ve lise öğrencileri ve ebeveynleri ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre silah taşıma ve saldırganlık gösterme açısından daha fazla risk taşıdığını saptamıştır. Ayrıca ebeveynlerin sağ olması, ailenin gelir düzeyinin yüksek olması ve lise öğrencisi olmanın saldırganlık gösteriminden koruduğunu göstermiştir.

Tuzgöl (2000), lise öğrencilerin saldırganlık davranışlarını ana-baba tutumları, cinsiyet, yaş, okul türü, anne-babanın öğrenim durumu, gelir düzeyi değişkenleriyle incelemiştir. Araştırma sonunda ana-baba tutumu, cinsiyet, yaş, ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin

saldırganlık düzeyine anlamlı katkılarının olmadığı, cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin saldırganlık üzerinde etkileri olduğu bulunmuştur.

Çocuğun duygusal dünyasını oluşturan ve toplumla uyumlu davranışlar sergilemesini sağlayan en önemli unsur anne-baba- çocuk arasındaki karşılıklı ilişki örüntüsüdür. Aile içi ilişkiler ve ailenin sosyal ilişkileri çocuğun toplumla ilişkilerini belirleyecek duygulanım ortamını yaratmaktadır. Ailedeki öfke, şiddet, gerginlik havası çocukta olumsuz duygulanım yaratıp onun toplumsal ilişkilerinde olumsuz davranış sergilemesine sebep olmaktadır (İNANÇ, BİLGİN ve ATICI, 2004).

Saldırgan ergenlerin ebeveynleri ile saldırganlık göstermeyen ergenlerin ebeveynlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada saldırganlık göstermeyen ailelerin çocuklarıyla ilgili daha fazla başarı beklentisine sahip olduğu, disiplin uygulamalarında akıl yürütmeyi kullandıkları, annelerin kurallar konusunda tutarlı ve kısıtlayıcı oldukları saptanmıştır. Saldırgan çocukların ebeveynleri; disiplin uygulamalarında fiziksel ve sözel ceza uyguladıklarını, saldırgan ebeveynlerin çocukları ise ebeveynlerinin isteklerini yerine getirmediklerini ifade etmişlerdir (AVCI, 2006).

Warden ve Mackinnon (2003), 9–12 yaş grubundaki çocuklar üzerinde saldırganlık ile sosyal davranışlar, empati ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada empati ile saldırganlık ilişkisinde cinsiyet önemli bir faktör iken, empati ile sosyal problem çözme üzerinde cinsiyetin anlamlı bir katkısı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ramadan ve McMurrin (2005) alkol ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 16–24 yaş arasında haftada dört ya da daha fazla kez alkol kullanan ve ortalama 22,4 ünite (1 ünite= 8 gr.) alkol içen kız ve erkekler üzerinde yaptıkları bu araştırmada bireylerin sosyal problem çözme becerileri, kontrolsüz davranışlar ve duygulanım değişkenleriyle ilişkisine de bakılmıştır. Alkol kullanımı ile saldırganlık ve şiddet arasında anlamlı ilişki bulunurken, saldırganlık ile problem çözme becerileri arasında zıt yönlü ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca alkol alımının, kontrolsüz davranışlar ve duygulanım üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Şiddet suçlarının % 40'ı ve saldırganlık olaylarının % 78'inin de bireyin alkolün tesiri altındayken ortaya çıktığı araştırma bulguları kapsamındadır.

(KERSHAW ve diğ., 2000). Alkol ve zararlı maddelerin saldırganlık ve şiddetin ortaya çıkmasında en sık karşılaşılan etmenlerden olduğu bir çok araştırmayla da kanıtlanmıştır (KERSHAW ve diğ., 2000; VALOİS, MCKEOWN, GARRISON, VİNCENT, 1995)

21. Öfke:

Literatürde öfke kelimesi çoğu zaman saldırganlık (aggression), kızgınlık (anger) ve düşmanlık (hostility) kavramları ile birlikte ele alınmaktadır. Bu kavramlar; benzer unsurları olmakla birlikte, farklı durumları tanımlarlar. Kızgınlık; öfkenin yoğun olmayan, kontrol edilebilen ancak dışardan görülebilen boyutudur. Öfke ise; kızgınlığın derece ve yoğunluk olarak daha şiddetli hali olarak karşımıza çıkmaktadır. Berkowitz (1993) öfkeyi; belli bir amacı olmayan, bireyde sözel saldırı, psikomotor, psikolojik ya da fiziksel tepkileri harekete geçiren ve iyi sonuçlar doğurmayan duygu durumu olarak tanımlar. Saldırganlığı ise; karşısındakini yaralama, zarar verme gibi belirli bir amaç doğrultusunda kasıtlı olarak yapılan bir davranış olarak tanımlamaktadır. Bireyin her öfkelenişinin her zaman saldırganlıkla sonuçlanmayabileceğinin üzerinde durur.

Eisenberg ve Delaney'e (1998) göre öfke; engellenme sonunda yaşanan bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu araştırmacılar engellenme karşısında ortaya çıkan aşırı öfkenin genellikle bireyin temel özgüven eksikliğinin göstergesi olduğuna dikkat çekmektedir. Köknel (1995), öfkeyi bireyin kendini tanıması, varlığını koruması ve sosyal çevreye kabul ettirmesi için bir gereklilik olarak görmekte, özellikle çocukluk ve gençlik çağında engeller karşısında bireyin öfkesini dışa vurmasının bireye saygınlık kazandırmasını birey açısından olumlu bir kazanım olarak değerlendirmektedir.

Kassinove ve Tafrate (2002) öfkenin kültürden etkilenen ve öğrenme yoluyla öğrenilen bir tepki biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal öğrenme kuramına atıf yapan bu araştırmacıların bakış açısına göre birey kısmen doğuştan getirdiği özelliklerine, aile, okul, yaşadığı sosyal çevre, dini inancı ya da medya unsurlarından model alma yoluyla öğrendiklerini örgütler. Daha açık bir ifadeyle neye, ne zaman öfkeleneneceklerini ve öfkelenindiklerinde nasıl davranacaklarını yaşadıkları sosyal çevreden öğrenirler. Bu nedenle öfkenin ifade biçimi insanlarda kültürden kültüre, bölgeden bölgeye, sosyo-ekonomik düzeye, yaş ve cinsiyete göre farklılıklar göstermektedir.

Novaco (2000), bireyin olayları kendisine yönelik ve olumsuz olarak algılamasının öfke üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Bu araştırmacıya göre, olayın zarar verme, düşmanlık, kötülük etme olarak yorumlanması öfke ve saldırganlık şemalarını harekete geçirmektedir. Bireyin olumsuz algılamalarına haksızlığa uğradığını hissetmesi de ekleniyorsa öfkenin saldırganlığa dönüşmesi ve fiziksel saldırı yoluyla haksızlığın cezalandırması olasılığı artmaktadır.

Yaşamın akışı içinde karşılaşılan durumların yapısı ve niteliği, bireyin çevreyi ve insan ilişkileri algısını etkilediği gibi tepkileri de algılama biçiminin bir yansımasıdır. Baltaş'a (2004) göre, "insanın duyguları çevresini etkilerken, aynı zamanda da çevresindeki her şeyden etkilenmekte"dir (s:37). Engellenen, haksızlığa uğrayan ya da varoluşunu tehdit altında algılayan bireyin hissettiği korkunun düzeyi, tepkisinin şiddetini etkilemektedir. Birey çevresindeki olay ya da kişileri kendisi için tehdit olarak algıladıkça artan içsel gerilimini saldırganlık olarak dışa vurması kaçınılmaz olmaktadır.

Literatürde öfke ile ilgili yapılan çalışmaların ortak yönü engellemelere karşı ortaya çıkan duygu durumu olmakla birlikte, öfkenin genellikle iki açıdan değerlendirildiği görülmektedir. Birinci görüş, öfkenin bireyin dış tehditlere karşı kendini koruması, savunması, kendi varlığını kabul ettirmesi, saygılık kazanması ve saygınlığını sürdürmesi için gerekli, normal ve olumlu yönüne vurgu yaparken, ikinci görüş; öfkenin sonuçları üzerine yoğunlaşmakta ve yıkıcı yönünü ortaya koymaktadır (KILIÇARSLAN, 2000; ÖZKAMALI, 2005) . Her iki görüşünde tezleri reddedilememekle birlikte, tam da bu ayrım noktasında bireyin problem çözme becerilerinin etkililiğinin belirleyici rolü olduğu düşünülmektedir.

Sosyal becerilerdeki eksiklikler ve etkin problem çözme yaklaşımlarının yetersizlikleri öfkenin kontrol edilmesini zorlaştırmaktadır. Gencin, ergenlik dönemi gelişimsel problemlerine sosyal problem çözme becerilerinin yetersizlikleri de eklendiğinde saldırgan davranışın ortaya çıkma olasılığı artmaktadır. Gençlerin kimlik arayışı, kendisini ifade etmede yaşadığı güçlükler, karşılaştıkları sorunlara alternatif çözümler üretmede yaşadıkları sıkıntılar ve akranlarla pozitif sosyal ilişki geliştirmede yaşanan başarısızlıklar gencin ruhsal durumunu bozabilmektedir (ÖZBAY, 1999). Bu durum beraberinde, sigara,

alkol, uyuşturucu madde kullanımı eğilimini artırmakta; alkol ve madde kullanımı ise gencin öfkesi üzerindeki kontrolünün ortadan kalkıp saldırgan davranışlara sıkça başvurmasına neden olmaktadır (JENSON, WELLS ve HAWKİNS; 1993).

Bandura, yetişkin bireylerin öfkelerini ifade biçimlerinin, çocuk ve gençler tarafından model alınma yoluyla öğrenilen davranış tarzları olduğuna dikkat çekmektedir. Bu araştırmacı, ailelere yönelik öfke yönetimi eğitim programlarının yararlı olacağını vurgulamaktadır. Çocuğun ilk etkileşim gerçekleştirdiği, uzun bir süre bağımlı kaldığı ailesini model alma- taklit etme yoluyla aile öfke yönetimi programlarının daha işlevsel olacağını belirtmektedir (LOCHMAN, 1987). Lochman (1992) tarafından geliştirilen davranış terapileri modelinde çalışılan öfke kontrol programının sonuçları, bu konudaki çalışmaların teorik temelini ve türevlerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Antisosyal ve saldırgan kişilere yönelik olarak hazırlanmış bu öfke kontrol programının özü bireyin kendisini tanıması, öfkesini kontrol etmesi ve kendisiyle konuşma egzersizlerinden oluşmaktadır. Daha sonra Lochman ve Wells (1996), bu programı ebeveyn davranışları ve eğitim programı ile birleştirerek “Öfkeyle Başa Çıkma” programı haline getirmiştir (KOOPS ve CASTRO, 2004). Lochman ve Lenhart (1993), öfke problemi olan çocuklarla yaptıkları araştırma sonunda bu çocukların çevresel ipuçlarını fark edemediklerini, düşmanca niyet atfetme ve saldırganlık ipuçlarına seçici dikkat eğiliminde olduklarını saptamıştır.

Deffenbacher ve arkadaşları (1987) genel öfkenin azaltılmasında Sosyal Beceriler ve Bilişsel-Gevşeme müdahalelerinin etkinliğini incelemek için eğitim çalışması yapmışlardır. Eğitim öncesi, sonrası ve 5 haftalık takip programından sonra Sosyal Beceriler ve Bilişsel-Gevşeme eğitimi alan grupla kontrol grubu karşılaştırılmış, deney grubundaki öfkede anlamlı düzeyde azalma olduğu görülmüştür. Eğitim öncesi ve sonrası değerlendirmelerde her iki eğitimin de verildiği grupla kontrol grubu karşılaştırmasında sürekli öfke ve içe yönelik öfkenin anlamlı olarak düştüğü, öfkenin bastırılması ve dışavurma eğiliminde azalma olduğu ve durumluk öfkenin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (YAZGAN, 2007)

Deffenbacher (1988), 1987’de arkadaşlarıyla birlikte yaptığı yukarıda bahsedilen araştırmanın, bir yıl sonra takip çalışmasını yaptığında Sosyal Beceriler ve Bilişsel-Gevşeme eğitiminin etkili olduğu sonucuna varmıştır. Sosyal Beceri Eğitimi ve Bilişsel

Gevşeme eğitiminden geçen deneklerin, kontrol grubuna kıyasla – aradan bir yıl zaman geçmiş olmasına rağmen- daha az genel öfke, sürekli öfke ve durumsal öfke yaşadıklarını, daha az fizyolojik tepki gösterdiklerini tespit etmiştir.

Lochman (1992), öğretmenler tarafından yıkıcı ve saldırgan oldukları bildirilen ve okul tarafından müdahale programı uygulanan çocuklar üzerinde, eğitim programının uzun süreli etkilerini inceleyen çalışma yapmıştır. Eğitim programında deney grubundaki öğrencilere sosyal problem çözme ve öfkeyle başa çıkma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Müdahaleden üç yıl sonra eğitim programı uygulanmış çocuklarla, kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda sosyal problem çözme ve öfkeyle başa çıkma programına katılan çocukların kontrol grubuna göre daha az alkol ve uyuşturucuya başvurdukları, yüksek benlik saygısı ve etkili sosyal problem çözme becerisine sahip oldukları saptanmıştır (KILIÇARSLAN, 2000).

Denham ve arkadaşları (2006) 3 yıl süreyle, 7–11 yaş arası toplam 68 ilkokul öğrencisi üzerinde sosyal etkileşim ve bilinçli sosyal problem becerileri eğitim programının öfke kontrolü üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretmen, aile ve öğrencilere uygulanan soru listeleri ve görüşme çalışmalarından sonra seçilen öğrencilerle yapılan ön test, eğitim programı, son test, öğretmen ve aile gözlemlerinin kaydedildiği 3 yıllık çalışma sonunda sosyal etkileşim ve sosyal problem çözme becerilerindeki gelişmelerin öfkenin kontrolünde önemli etkisinin olduğu ortaya koyulmuştur (DENHAM, HATFIELD, SMETHURST, TAN ve TRIBE, 2006)

Üniversite öğrencileri üzerinde cinsiyet, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri, anne-babanın aylık toplam geliri ve anne-babanın eğitim düzeyleri değişkenleriyle sürekli öfke ve öfke ifade düzeylerini incelemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre erkek öğrenciler bayan öğrencilere göre öfkelerini anlamlı olarak daha fazla kontrol edebilmektedir. Büyük kentlerde yaşayanların öfke düzeyleri en yüksek iken küçük yerleşim yerlerinde yaşayanlar öfkelerini daha çok içte tutmaktadır. Ailenin gelir düzeyinin artmasına paralel olarak öfkenin dışa vurumu oranı artmakta, annesi üniversite olan öğrencilerle babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin öfkeyi dışa vurma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (KISAÇ, 1997).

Anadolu Lisesi ve genel lisede öğrenim gören ergenlerin öfke ifade tarzlarının kendilik imgelerini algılamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılmıştır. Bu çalışmada, olumlu benlik algısı ile öfke ifade biçimi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, bastırılmış öfke, dışa vurulmuş öfke ve öfke kontrolünün yaşa ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Annenin öğrenim durumu yükseldikçe öfkenin dışa ifade edilmesinin kolaylaştığı, babanın öğrenim durumu yükseldikçe öfke kontrolünün arttığı ve anne-babanın öğreniminin yükselmesinin öfke ve öfke ifade tarzına olumlu katkılarının olduğu bulunmuştur. Ayrıca Genel Lise- Anadolu Lisesi karşılaştırmasında Anadolu Lisesi öğrencilerinin öfkelerini daha fazla bastırdıkları, daha az ifade ettikleri, sürekli öfke düzeyinde ise iki okul türü arasında bir fark bulunmadığı görülmüştür (OKMAN, 1999).

22. Sosyal Problem Çözme:

Literatürde problem çözme, sosyal problem çözme, problemle başa çıkma, kişilerarası problem çözme gibi terimlerle karşılaşmakta, bu terimlerin içerik olarak aynı çerçeveyi doldurduğu görülmektedir (D’ZURILLA, 1988). “Sosyal” sıfatı ile problem çözmenin, genel bir problem (örneğin; matematiksel bir işlem) çözmeden farkının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Sosyal sıfatının kullanılmış olması, bireyin hayata uyumunu etkileyen problemleriyle problem çözmenin sınırlandırılmış olduğunu göstermektedir. Örneğin; işini kaybetme, ekonomik sıkıntılar, duygusal, fiziksel, davranışsal problemler, evlilik çatışmaları, aile sorunları gibi bireysel sorunlar veya daha kapsamlı suç, ırk ayırımı gibi toplumsal problemler sosyal problem çözme kapsamı içerisinde değerlendirilmiştir (HAMARTA, 2007).

D’Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözmeyi; problemlerle başa çıkabilmek için etkili tepki seçeneklerini oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçme olarak tanımlamaktadır. D’Zurilla ve Nezu (1990) daha sonra problem çözmeyi, sosyal problem çözme olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmacılara göre sosyal problem çözme; bireyin günlük hayatta karşılaştığı sorunlarla başa çıkmaya çalışırken duygusal, bilişsel ve davranışsal süreçleri etkili olarak kullanarak problemini çözmesidir. Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözmeyi karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlarken; Oğuzkan’a (1989) göre; belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmaya

yönelik, bilişsel ve psikolojik boyutları olan, bir dizi çabayı içeren bir süreçtir. Aksu (1989) ise; bir amaca ulaşmak için gösterilen çabada orijinallik, analitik düşünme, dikkat, hayal gücü gibi unsurlar var ise ya da belli bir işlem sırası, model kullanılıyorsa, işlemi problem çözme olarak değerlendirmektedir.

Literatür incelenirken problem çözme ile ilgili görüşlerin iki farklı odakta toplandığı dikkat çekmektedir. Problem çözmede birinci görüş kişinin geçmişinin, ikinci görüş ise olayı ne oranda algıladığının üzerinde odaklanmaktadır (KILIÇ BASMACI, 1998). Buraya kadar anlatılanların ortak yönlerinden hareketle sosyal problem çözme; insanın, içsel ya da dışsal kaynaklı bir güçlüğü, algıladığı andan itibaren, bilişsel, duyuşsal ve psikolojik boyutlarıyla değerlendirerek sistematik olarak çözüme ulaşması süreci olarak tanımlayabiliriz.

İster fiziksel, ister zihinsel olsun; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor etkinlikleri içeren problem çözme, sonuçta zihinsel bir süreçtir (GELBAL, 1991; KALAYCI 2001). Sosyal problem çözme modelinde probleme yönelme ve problem çözme birbirinden ayırmışlardır (MAYDEU-OLIVARES ve D’ZURILLA 1996). Bu araştırmacılara göre probleme yönelme, problem çözme sürecinin güdülenme aşamasıdır. Bu aşama; bireyin farkındalığını, karşılaştığı problemin yaşamında karşılaştığı başka problemlerle olan benzerliğini, sahip olduğu problem çözme becerisi gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişkenlerini değerlendirildiği süreçtir (D’ZURILLA, FACCINI, CHANG, NOTTINGHAM, 1998; D’ZURILLA ve NEZU, 1990; MAYDEU-OLIVARES ve D’ZURILLA 1996). Diğer bir deyişle probleme yönelme; kişinin problem çözme becerisi ve yaşam problemleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini nasıl yansıtacağına ilişkin bilişsel-duygusal şemalarının çalışma tarzını içeren güdülenme sürecidir (CHANG, 2002). Bu süreç problem çözme ile ilişkili olmakla birlikte problem çözmenin problemi tanımlama, çözümler üretme, çözüm yoluna karar verme, çözümü izleme ve değerlendirme gibi teknik temel basamaklarını içermez(MAYDEU-OLIVARES ve D’ZURILLA 1996;D’ZURILLA, 1998).

Popper (1972), “problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleriyle başlamak”, problemi anlamak, problemin parçalarını fark etmek ve altında yatan nedenleri sezmek, alt parçalar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak gerektiğini söylemektedir. Ona

göre problemleri anlamak; problemi yaşamak, çözmeye çalışmak, bu girişim sonunda başarılı ya da başarısız olarak gerçekleşmektedir.

D’Zurilla ve Nezu (1990); sosyal problem çözme becerileri ile ilgili çalışmalarında bireyin problemleriyle ya da yaşadığı aşırı stresli durumla baş edebilmesini sağlayacak bir model oluşturmak için bir dizi çalışma yapmışlardır. Sosyal problem çözme modeli; kişinin problemlerinin baskısından kurtulma, kimlik oluşturma, bireysel amaçlarını fark etme ve mevcut çözüm yollarından yararlanarak sorununu çözmek için geliştirilmiş bir programdır. Bu programın içeriği; problem çözme ya da stresin yatıştırılması ile ilgili metotların karıştırılmasıyla oluşturulmuştur. Sosyal problem çözme üzerinde çalışan D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Nezu gibi araştırmacılar; kullanılan sosyal problem çözme metodunun detayları birbirinden ayrılan bölümleri üzerinde çalışarak iki genel boyut üzerinde uzlaşmışlardır. Bu iki genel ve birbirinden bağımsız boyut; probleme yönelme ve problem çözme tarzları olarak adlandırılmıştır. Probleme yönelme; bireyin problemleriyle başa çıkmasını sağlayacak kendi genel inançları, tutumları ve duygusal tepkileri gibi bilişsel-duygusal şemalarını ortaya çıkarmaktır (age, 1971, 1988, 1989, 1990, 1996, 2004)

Probleme ya da problemli duruma yönelme durumunun ilk aşamasında asıl problem henüz çözülmemiş olmasına rağmen bir ara yol bulunduğu söylenebilir. Probleme başa çıkma yolları denenmeye başlanır, ama her zaman bu yollar problemle uyumlu olmayabilir. Üçüncü aşamada ise problem durumunu, çözüme katkı sağlayacağı düşünülen başa çıkma alternatiflerini planlama ve sistematik olarak uygulama çabasını içermektedir. Üçüncü stilde problem tanımlanıp alternatif çözümler üretildikten sonra, seçilen yöntem uygulamaya koyulmaktadır (NEZU ve diğ., 2005).

Kişinin problemine yönelmesi olumlu yönelme ya da olumsuz yönelme şeklinde olmaktadır. Probleme olumlu yönelme, kişinin; a) problemini anlamaya çalışma b) Problemin “çözülebilir” olacağına ilişkin olumlu inanç taşıma c) Problemini çözebilecek güç ve yeteneğe sahip olduğuna ve d) Problemin başarıyla çözülmesi için gereken zaman ve tecrübeye sahip olduğu inancına sahip olmasını gerektirmektedir. Probleme olumsuz yönelmede ise kişinin eğilimi; a) problemi tehdit olarak algılama b) problemi “çözumsuz” algılama c) problemi çözebilecek yeteneğe sahip olduğuna inanmama d) problemleriyle yüzleşmekten kaçınmadır (D’ZURILLA ve NEZU, 1990; NEZU ve PERRI, 1989).

Problem çözme stilleri ise referansını bilişsel-davranışsal uygulamalardan alan, kişinin yaşamı boyunca karşılaştığı problemlerle başa çıkma gayretini ortaya koymaktadır. D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004); bu stilleri 3 grupta değerlendirmişlerdir: Akılcı problem çözme, içtepsisel- dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım.

Akılcı problem çözme stili; problemi tanımlama ve biçimlendirme, alternatif çözüm yolları bulma, çözüm yoluna karar verme, çözümü uygulama ve değerlendirmeyi içeren dört temel problem çözme unsurunu içermektedir. İçtepsisel- Dikkatsiz Yaklaşım; işlevsel olmayan problem çözme becerilerini tanımlamaktadır. Bu yaklaşımı kullanan birey; durumunu iyice tahlil etmeden, alternatif çözümleri düşünüp değerlendirmeden acele ve fevri bir tutum sergileyerek genellikle aklına ilk gelen çözüm yolunu kullanmaktadır. Süreç ilerlerken muhtemelen yine dikkatsiz ve sistemsiz bir şekilde ilk çözüm yollarını izlemeye devam etmektedir. İşlevsel olmayan bir diğer yaklaşım olan kaçınan yaklaşımın en belirgin özelliği ise sorunun ertelenmesi ve sorumluluğun başkasına yüklenmesidir. Kaçınan yaklaşımı kullanan birey problemini çözmek yerine ondan kaçınmayı, problemin kendiliğinden çözülmesini beklemeyi ve problemini ertelemeyi seçmektedir (D’ZURİLLA ve ark., 2002, 2004; NEZU ve ark., 2005).

Bilişsel-Davranışçı yaklaşım; bireyin sorunlarının problem çözme becerilerinin yetersizliğinden veya bu becerilerin etkili kullanılmamasından kaynaklandığını, bireye problem çözme becerilerinin öğretilmesi sonucunda bireyin problemlerini olumlu ve yapıcı bir şekilde çözebileceğini söylemektedir (BECK, 2001). Bilişsel- davranışçı yaklaşım ve terapisi bireyin problem çözme becerilerini ve probleme yaklaşım biçimini önemsemektedir. Bu modele göre bireyin kendi problemlerine akılcı yaklaşması, problem becerisi konusunda kendine ilişkin olumlu ve gerçekçi değerlendirmeler yapabilmesi, onun problemine ve kullanacağı çözüm yollarına bakışını, değerlendirmesini, yükleme biçimlerini ve bunların rasyonel ya da irrasyonel olup olmasının tüm ilişki sürecini etkilediği varsayılmaktadır (FERAH, 2000).

Literatürde problem çözme becerilerini geliştirme amacına yönelik olarak yapılmış birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmacılar; problemin yapısının, durumunun ve olası çözüm yollarının basit temel zihin süreçlerinden üst düzey karmaşık işlemlere kadar

geniş bir yelpazede değerlendirilebileceğini hükmetmektedir. Watss (1991), genel problem çözme becerilerini aşağıdaki tablodaki gibi sistematize etmiştir.

Tablo: 1
Problem Çözme Becerileri

Keşif Yetenekleri	Sayısal Yetenekler
• Problemi fark edip, tanımlama • Problemin belirgin niteliklerini anlama • Çözüm yolları üretme, çözümü sınama ve doğrulama • Sonuç çıkarma	• Tahmin etme • Ölçme • İlişkileri kavrama • Şekilleri ve yapıları kavrama • Sayısal işlemler yapabilme
Hayal Yetenekleri	Pratik Beceriler
• Kendini başka rolde, zamanda ve yerde görebilme • Tecrübeler sonunda hayalleri yeniden düzenleyebilme	• El becerileri • Araç kullanma becerileri
Gözlem Yetenekleri	İletişim Becerileri
• Gözlemlenen varlıkların ve olayların renk, şekil, büyüklük, dağılım vb. özelliklerini görme • Objektif ve duyarlı gözlem yapma • Gözlem verilerini kaydetme, sınıflama, sıralama • Gözlemleri yorumlama	• Sözlü ifadeleri, yazılı metinleri vb. sembolik materyalleri doğru anlama • Yanlış anlaşılmaya yer bırakmadan sözlü, yazılı vb. şekillerde düşündüğünü anlatma
İnceleme ve Düzenleme Yetenekleri	Sosyal Beceriler
• Bilgi toplama • Bilgileri sınıflama, sıralama vb. yöntemlerle işleme • Bilgileri yorumlayıp, kanıtları değerlendirme • Zamanı etkin kullanma	• Başkalarıyla iletişim kurma • Başkalarıyla birlikte çalışma • Düşünceleri değişik biçimlerde ifade etme • Diğer bireylerin fikirlerini dikkate alma • Sözel olmayan iletişim becerilerini tanıma

Kaynak: Watss, 1991

Gardner ve Warren (1978), bireyin davranışlarının sonucunda bireysel sorumluluğunu kabul etme düzeyini denetim odağı olarak görmektedir. Başına gelenlerin sorumluluğunu üstlenmesi ya da sorumluyu kendi dışında araması, başkaları yüzünden olduğunu düşünmesi bireyin davranışlarını da etkilemektedir. Oluşan durumda katkısının olduğuna

inanan bireyle, dışsal mazeretler üreten, sorumlu arayan bireyler arasında sorumluluğunu üstlenen lehine araştırma bulguları vardır. İçten denetimliler, dıştan denetimplere kıyasla amaçlarına ulaşmada daha başarılı, daha etkin, daha yaratıcıdır ve akademik başarıları da iyidir.

Heppner ve Peterson (1982), karar verme stilleri ile ilgili araştırmalarında iyimser düşünme, kendini olumlu değerlendirme ve etkili problem çözme stratejilerini kullanma ile bireylerin özgüvenleri ve yeteneklerini kullanmaları arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre problem çözme becerilerine ilişkin sorumluluktan kaçınan, algıları olumsuz, özdenetim ve özgüveni düşük bireylerin ise kaçınan stil karar verme stratejisi kullandıkları söylenebilir. Problemleri hayatın bir parçası olarak gören ve çözüm bulmak için çabalamaktan kaçınmayan, tutarlı ve sistematik olan, başkalarını gözlemleyerek öğrenen, kararlı, dikkatli ve sezgileri güçlü kişiler, diğerlerine göre kendilerini problem çözmede daha başarılı algılamaktadırlar.

Öner (1999), bireylerin problem çözme davranışını üç kategoride açıklamıştır:

1. Kaçınma: Birey problem ortaya çıktığı zaman, sorundan ya kaçmayı ya da reddetmeyi seçer. Ortada problem ya da anlaşmazlık olmadığı için çözüm aramak gibi bir ihtiyaç da oluşmaz.

2. Saldırganlık: Genellikle taraflar soruna birbirinin baktığı açıdan bakmadıkların da taraflardan birinin diğeri üzerine saldırarak, güç kullanarak sorunu çözmeye çalışmasıdır. Bu davranış taraflar problem üzerinde konuşmak istemedikleri, birbirlerinin gereksinim ve isteklerine önem vermedikleri zamanlarda önem kazanır.

3. İletişim: Problem ortaya çıktığında taraflar birbirlerini suçlamadan, hakaret etmeden, zarar vermeden sorunun üzerine odaklanırlar ve çözüm için seçenekleri değerlendirirler. Bu yaklaşımı benimseyen kişiler konuşarak anlaşmaya önem veren, empati becerisine sahip, etkili dinlemeyi bilen, işbirliğine yatkın, her iki tarafın da gereksinimini gözeterek uzlaşıya varabilecek kişilerdir (GÜLTEKİN, 2006).

Problem çözme becerilerinin bilişsel öğelerle olan ilişkisinin incelendiği araştırmalarda kendini etkin ve akılcı problem çözme becerilerine sahip olarak değerlendiren bireylerin daha az irrasyonel inançlar ve fonksiyonel olmayan düşünceler taşıdıkları ve kendilerini daha az olumsuz niteledikleri görülmektedir (HEPPNER ve diğ., 2004)

Genel lise, meslek lisesi ve fen lisesi öğrencilerinden oluşturulan örneklemle gerçekleştirilen araştırmada problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmasının sonunda problem çözme becerisi ile sosyal uyum ve kişisel uyum arasında pozitif bir ilişki olduğu, okul farklılığının da bu ilişkide belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır (DERİN, 2006). Saygılı (2000), araştırmasında lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri, anne-babanın öğrenim durumu, sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonunda problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasında olumlu bir ilişki varlığını bildirmiştir. Ayrıca; farklı okullarda okuyan öğrencilerin kişisel uyum düzeylerinde, problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeylerinde farklılaşmalar olduğunu vurgulamıştır. Anne-babanın öğrenim düzeyi ile öğrencilerin problem çözme algısı arasında anlamlı ilişki olduğu da çalışma bulguları arasında kaydedilmiştir. Öğrencinin cinsiyeti ve yaşadığı yerleşim yeri farklılığının ise problem çözme becerisi üzerinde etki yapmadığı gösterilmiştir.

Eroğlu (2001), annelerin ve babaların öğrenim düzeyleri, yaşları, ailenin çocuk sayısı ve gelir düzeyinin; çocukların problem çözme becerilerine yüksek düzeyde etki ettiğini belirtmiştir. Yıldız (2003) problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel metotla çalışılmış ebeveyn eğitim programının; problem çözme becerisi geliştirme üzerinde etkili olduğunu söylemiştir. Hisli (1999), Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre işlevsel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterlilikleri konusunda kendilerini algılayış biçimlerini incelenmiştir. Araştırma sonunda kız öğrencilerin problem çözme yeterliliklerini algılamada, erkek öğrencilerden daha iyi oldukları saptanmıştır (Akt: ÇAM, 1997). Izgar, Gürsel ve Negiş (2004), önder davranışlarının problem çözme becerisine etkisini ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan ve tesadüfî seçilen 310 okul yöneticisi üzerinde araştırmışlardır. Araştırma sonucunda liderlik ölçeğinin alt ölçekleri ile problem çözme becerileri ölçeğinin alt ölçekleri arasında anlamlı ilişki olduğu, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik özelliklerini etkilediği sonucuna varmışlardır.

Korkut (2002b), genel lise ve süper lisedeki toplam 394 öğrencinin problem çözme becerileri ile yaş, cinsiyet, okul türü, annenin ve babanın öğrenim düzeyi ve işi,

öğrencilerin sosyal destek kaynakları olarak sıkıntılarını paylaşabildikleri kişiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre annenin işi, anne ve babanın öğrenimi değişkenlerinin öğrencinin problem çözme becerilerine bir katkısı yokken; yaş, cinsiyet, okul türü, babanın işi ve öğrencilerin sosyal destek kaynakları değişkenlerinin öğrencinin problem çözme becerileri üzerinde fark yarattığı saptanmıştır.

Hamarta, Arslan ve Deniz (2002) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin problem çözme becerileri; cinsiyet, okul, anne-baba faktörü açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın bulgularından en önemlisi sayısal alanda okuyan öğrencilerle sosyal alanda okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki zıt yönlü ilişkidir. Problem çözmede aceleci yaklaşım konusunda sayısal alanda okuyan öğrencilerin sosyal alanda okuyan öğrencilere kıyasla daha başarılı olduklarını; planlı yaklaşım açısından ise sosyal alanda okuyan öğrencilerin sayısal alanda okuyan öğrencilerden daha etkin problem çözme becerisine sahip oldukları bulunmuştur.

Literatürde stresin problem çözme becerisi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır. İlk çalışmalarda yüksek stresin problem çözme becerisi kullanımına engel olduğu düşünülse de, araştırma sonuçları bu düşüncüyü desteklememiştir. Yüksek stres yaratan olayın her defasında olumsuz sonuçlanmadığı, aynı olayın farklı kişilerde farklı sonuçlar gösterdiği, herkesin aynı etkilenme düzeyinde olmadığı ortaya koyulmuştur. Kişilerin etkilenme düzeylerindeki bu farkın, kişinin kişisel donanımı ile çevrenin etkisi arasında denge kurmayı sağlayan sosyal problem çözme becerisi ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (HEPPNER ve ark., 2004)

D’Zurilla ve Sheedy (1991) kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonunda sosyal problem çözme becerisi ile stres düzeyi arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuca göre; sosyal problem çözme becerileri yüksek olan gençlerin olumsuz yaşam olayları karşısında daha az stres yaşadıkları söylenmiştir.

17–20 yaş öğrenciler, 40–55 yaş arasındaki orta yaşlı yetişkinler ve 60–80 yaş arasındaki yaşlılar üzerinde sosyal problem çözme becerilerinin yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu araştırma sonunda yaş ile sosyal problem çözme becerileri

karşılaştırmasında orta yaşlı bireylerin yaşlı bireyler ve genç yetişkinlerle kıyaslandığında probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözmede yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Orta yaşlı bireylerin, probleme olumlu yaklaşma ve akılcı problem çözme puanları yüksek iken, probleme negatif yaklaşma dürtüsel hareket etme ve dikkatsizlik ve kaçınma stilinde düşüktür. Cinsiyet açısından bakıldığında sosyal problem çözme becerilerinin alt ölçeklerinden sadece probleme olumlu yaklaşım ve probleme olumsuz yaklaşım açısından anlamlı bir fark görülmektedir. Araştırmaya göre erkeklerin kızlara göre probleme pozitif yaklaşım puanlarının yüksek, negatif yaklaşım puanlarının ise düşük olduğu tespit edilmiş, erkeklerin kızlara göre, problem çözme ve problemli durumla başa çıkma konusunda daha yeterli olduğu söylenmiştir (D’ZURILLA, FACCINI, CHANG, NOTTINGHAM, 1998).

Keltikangas- Järvinen’in (2002) yaptığı araştırmada erken ve geç ergenliğin (11–17 yaş) saldırgan davranışlar, problem çözme becerileri ve sosyal uyumla ilişkisini incelemiştir. Bu araştırmacı saldırgan davranışlar ile erken ergenlik arasında pozitif bir ilişki tespit ederken, sosyal uyum ve sosyal problem çözme becerilerinin de ergenliğin son dönemine doğru pozitif ilişki gösterdiğini vurgulamaktadır. Pakaslahti ve Keltikangas- Järvinen (1998) cinsiyet açısından kızların erkeklere göre daha çok sosyal problem çözme ve sosyal uyum gösterdiklerini belirtmektedir. Ergenlik dönemi boyunca kızların gittikçe daha fazla sosyal biliş geliştirdiğini ve saldırgan rolden uzaklaştığı görülmektedir. Keltikangas- Järvinen (2002) bu çalışmasında erkekler ve kızların sosyal ilişkilerine de dikkat çekmektedir. Erkek ergenler gruplaşırken, kız ergenlerin daha çok birkaç samimi arkadaşı ile görüşüyor olmasının saldırganlık üzerinde etkisi olduğunu söylemektedir.

Katkat (2001), çalışmasında öğretmen adaylarının problem çözme becerileriyle cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda problem çözme becerilerinin bayan öğretmen adaylarında erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003), 205 üniversite öğrencisi üzerinde saldırganlık ile sosyal problem çözme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmacılar çalışmalarının sonucunda sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında ve saldırganlık ile sosyal problem çözme becerisi arasında zıt yönlü ilişki

olduğunu bulmuşlardır. Probleme karşı olumsuz yaklaşan, dikkatsiz ve dürtüsel tepki veren ve problemden kaçınma davranışı gösteren bireylerin düşük benlik saygısına sahip olduğunu, probleme olumlu yaklaşan, akılcı problem çözme puanları yüksek bireylerin düşük saldırganlık puanları aldığını göstermişlerdir. Elliott ve Henrick (1995), kişilerin problem çözme becerilerini algılamalarıyla problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya göre problem çözmenin yaklaşma/kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin yargılayıcı, algılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yaklaşma/kaçınma boyutunda kendini etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi puanlarının düşük olduğu, buna karşın yargılayıcı kişilik tipi puanının ise yüksek olduğu görülmüştür. Iwanagata, Yokohama ve Seiwa (2004), problem çözme becerileri ile kendini algılama ve stres düzeyi üzerine yaptıkları araştırma sonunda; olumsuz/kötümser düşünen bireylerin benzer durumlarla karşılaşan olumlu/ iyimser bireylere göre daha fazla stres yaşadıklarını, etkili problem çözme becerisine sahip olduklarını söylemektedir.

Spivak ve Shure (1982), Bozkurt(2004) gibi birçok araştırmacı yaptıkları araştırmalarla problem çözme becerilerinin çocukluktan itibaren öğrenilmekte olduğunu, okul yıllarında bu becerilerin geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Spivak ve Shure, 25 yıldan uzun süren klinik çalışmalarında “Ben Sorun Çözebilirim- BSC” (I Can Problem Solve-ICPS) eğitim programı uygulamışlardır. “Ben Sorun Çözebilirim- BSC” (I Can Problem Solve-ICPS) eğitim programı ile 3–4 yaşındaki, fevri ve saldırgan davranan çocukların bile sorunlarını büyütme yerine, sakin davranıp etkili yöntemlerle sorunlarını çözmeyi öğrenebilecekleri gösterilmektedir (KENÇ, 2004). Bir öğrencinin problem çözme başarısı, onun problem çözme sürecinde becerilerinin gelişmesi ile doğru orantılıdır (ÖĞÜLMÜŞ, 2001).

Saygılı (2000)’nın lise öğrencileri üzerinde yaptığı problem çözme becerileri ile kişisel ve sosyal uyumun incelendiği araştırmasında okunulan lise türü, yerleşim yeri, cinsiyet ve anne-babanın öğrenimi değişkenlerinin etkisine bakılmıştır. Bu araştırma sonunda problem çözme becerisinin; anne-babanın öğrenim durumu ve okunulan lise türü arasında anlamlı ilişki var iken, cinsiyet ve yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ramadan ve McMurran (2006) yaptıkları araştırmada bireylerin sosyal problem çözme becerilerinin, kontrolsüz davranışlar ve duygulanım değişkenleriyle ilişkisini incelemiştir. Alkol kullanımı ile saldırganlık ve şiddet arasında anlamlı ilişki bulunurken, saldırganlık ile problem çözme becerileri arasında zıt yönlü ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca alkol alımının kontrolsüz davranışlar ve duygulanım üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Slovkin ve arkadaşları (1992); kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunları çözmede alkoliklerin diğer insanlara kıyasla daha başarısız olduğunu, alkoliklerin çocuklarının ise durumu “değiştirilemez” olarak algılamalarından değil, ailelerinden problem çözme yollarını öğrenememiş olmaları nedeniyle kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunları çözmede güçlük çekebildiğini söylemektedir (Akt: TUĞRUL 1994).

Lochman (1992), öğretmenler tarafından yıkıcı ve saldırgan oldukları bildirilen ve okul tarafından müdahale programı uygulanan çocuklar üzerinde, eğitim programının uzun süreli etkilerini inceleyen çalışma yapmıştır. Eğitim programında deney grubundaki öğrencilere sosyal problem çözme ve öfkeyle başa çıkma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Müdahaleden 3 yıl sonra eğitim programı uygulanmış çocuklarla, kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda sosyal problem çözme ve öfkeyle başa çıkma programına katılan çocukların kontrol grubuna göre daha az alkol ve uyuşturucuya başvurdukları, yüksek benlik saygısı ve etkili sosyal problem çözme becerisine sahip oldukları saptanmıştır.

Özetle belirtmek gerekirse saldırganlık, öfke ve sosyal problem çözme bireylerde farklı şekillerde gözlenen tepkilerdir. Bu değişkenleri ilişkisi farklı şekillerde ve düzeylerde gözlenebilir. Bu çalışmayla bu dağılımlar arasındaki ilişkinin niteliği incelenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

30. Araştırmanın Yöntemi:

Araştırma nicel araştırma desenine göre düzenlenmiştir. Nicel araştırmalarda temel amaç değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve nedensellik üzerinde durmaktır. Nicel araştırma yönteminde araştırma yapılan konuya ilişkin evreni temsil eden örneklemde sayısal sonuçlar elde edilmekte, elde edilen sonuçlar üzerinde gerekli istatistiksel ve matematiksel analizler, sayısal yorum ve genellemeler yapılmakta, daha çok sayısal çoğunluk/azınlık temsiliyeti belirlenmektedir. Bu nedenle araştırma evrenini temsil edecek örneklemin hatasız olması ve bu örnekleme araştırmayı tanımlayacak sorular sormak önemlidir. Betimsel nitelikteki araştırmalarda amaç; olayları ya da olguları anlamak, tanımlamak, sınıflandırmaktır. Betimsel araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkisini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklayarak onları daha iyi anlamayı, açıklamayı ve gruplayabilmeyi sağlamaktadır. Betimsel araştırmalarda hipotezi test etmek ya da çalışmayla ilgili soruları cevaplamak için anket, görüşmeler gibi yöntemlerle veri toplanmaktadır. Betimsel araştırmalar her şeyin nasıl olduğunu raporlaştırarak sonlandırır (KARASAR, 1994).

31. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Samsun İli'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulu 7 ve 8. sınıfları ile ortaöğretim kurumundaki öğrencilerdir. Bu kurumlardan randomize yolla toplam 654 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin 227'si kız (% 34.70), 430'u erkektir (% 65.30). 657 öğrenciye uygulanan ölçeklerden 3 tanesi eksik doldurulduğu için değerlendirmeden çıkarılmış, veri analizleri 654 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Seçilen araştırma grubunun okudukları okullar ve öğrenim gördükleri sınıflar aşağıdaki tablo ile özetlenmektedir.

Tablo: 2
Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrenciler

	7. Sınıf			8. sınıf			9.sınıf			10. sınıf			11.sınıf		
	Cinsiyet	O.Ö.S	U.Ö.S	C	O.Ö.S	U.Ö.S	C	O.Ö.S	U.Ö.S	C	O.Ö.S	U.Ö.S	C	O.Ö.S	U.Ö.S
Gazip. İlköğr. Okulu	K	46	11	K	79	14	K			K			K		
	E	70	19	E	70	16	E			E			E		
İlkadm İlköğ.ok	K	160	12	K	143	11	K			K			K		
	E	190	18	E	173	19	E			E			E		
Ticaret Sanayi İlköğ.0k	K	138	17	K	112	18	K			K			K		
	E	134	14	E	103	12	E			E			E		
Ondokuz mayıs Lisesi	K			K			K	289	17	K	217	13	K	268	13
	E			E			E	222	13	E	262	17	E	273	17
Yeşilknt Anadolu Lisesi.	K			K			K	95	15	K	64	11	K		
	E			E			E	101	15	E	94	19	E		
Endüstri Mes.Lis.	K			K			K	0		K	0		K	0	0
	E			E			E	147	30	E	205	30	E	419	30
Atakum Tek.Lis.	K			K			K	42	4	K	25	4	K	48	6
	E			E			E	349	26	E	135	26	E	149	24
Sosyal Bilim.L.	K			K			K	17	8	K	23	16	K		
	E			E			E	35	17	E	13	12	E		
Fen Lisesi	K			K			K	42	16	K	23	8	K	36	12
	E			E			E	49	14	E	68	22	E	53	18
Toplam		738	91		680	90		1388	175		1129	178		1246	120

O.Ö.S:Okuldaki tüm şubelerdeki öğrenci sayısı, U.Ö.S:Uygulama yapılan öğrenci sayısı

32. Veri Toplama Araçları:

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği, Sosyal Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır.

320. Kişisel Bilgi Formu:

Kişisel Bilgi Formu; öğrencilerle ilgili demografik bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formla öğrencilerin okul türü, öğrenim düzeyi, cinsiyeti, yaşı, ikamet yerleri, annenin ve babanın eğitim durumları ile ailenin aylık gelir durumu ile ilgili bilgiler toplandı.

321. Saldırganlık Ölçeği:

Kocatürk'ün (1982) geliştirdiği Saldırganlık Envanteri'nden yararlanılarak Tuzgöl (1998) tarafından düzenlenen Saldırganlık Ölçeği; gençlerde “açık, gizli, fiziksel, sözel ve dolaylı saldırganlıkla ilgili davranışları ölçmeye yöneliktir” (AĞLAMAZ, 2006).

Saldırganlık Ölçeği 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte saldırganlık içeren 30, saldırganlık içermeyen 15 madde vardır. Ölçekte saldırganlık içermeyen maddeler: 2, 4, 8, 10, 13, 16, 24, 28, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 44. maddelerdir. Diğer maddeler saldırganlık içeren maddelerdir. Ölçekte geçerlik puanı elde etmek üzere 9 madde vardır. Geçerlik puanı maddeleri: (4 ve 20. madde), (18 ve 24. madde), (10 ve 26. madde), (22 ve 33. madde), (8 ve 36. madde), (14 ve 37. madde), (19 ve 39. madde), (23 ve 40. madde), (34 ve 44. madde)dir. Ölçek 5'li derecelendirilmiş cevaplama sistemine sahiptir. Ölçekte bireylerin kendi duygu ve davranışlarını içeren maddeler yer almaktadır. Birey okuduğu ifadenin kendine ne derece uygun olduğunu belirtmek için seçeneklerinden birini işaretlemektedir. Ölçekte 13 madde negatif ifade olduğundan puanlamaları da tersine çevrilerek yapılmaktadır. Bu maddelerde (1) Her zaman, (2) Sıklıkla, (3) Ara sıra, (4) Nadiren, (5) Hiçbir zaman olarak puanlama yapılmaktadır. Tüm maddelere verilen cevapların toplamı kişinin saldırganlık puanını oluşturmaktadır. Çalışılan örneklemin aritmetik ortalamasının üstündeki puanlar yüksek saldırganlık düzeyini, altındaki puanlar

düşük saldırganlık düzeyini temsil etmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 45, maksimum puan 225'tir.

3210. Güvenirlilik:

Saldırganlık Ölçeği, Tuzgöl tarafından 55 öğrencilik bir gruba 2 hafta ara ile uygulanmış ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu $r=0.75$ olarak elde edilmiştir. Başlangıçta 50 madde olan Saldırganlık Ölçeği'nde maddeler arası korelasyonlara bakılmış, en az 3 madde ile 0.25 oranında ilişkili olan maddeler seçilmiş ve bu şartlara uymayan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece envanterin madde sayısı 45'e düşmüştür. Ölçeğin bu hali ile Cronbach Alpha güvenirliği hesaplanmış ve 0.71 bulunmuştur. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı tekrar hesaplanmış ve $r=0.85$ bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir (TUZGÖL, 1998).

3211. Geçerlik:

Saldırganlık Ölçeği'nin geçerlik çalışmasında araştırmacı Tuzgöl, çalıştığı lisede derslere giren 20 öğretmenle görüşmüştür. Saldırgan davranışlar gösteren öğrenciler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin saldırgan öğrenci ile dersin akışını bozan, ilgisiz ya da aşırı hareketli öğrencileri karıştırmamaları için gereken bilgilendirme Tuzgöl tarafından yapılmış, "saldırganlık"tan ne kastedildiği açıklanmıştır. Böylece en az üç öğretmenin saldırgan olarak tanımladığı 45 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Daha önce uygulama yapılan 45 kişilik saldırgan olarak tanımlanmamış bir grup ile saldırgan davranışları olduğu kabul edilen grubun puan ortalamaları arasında t testi uygulanmış ve t değeri 3.25 olarak saptanmıştır. Böylece ölçeğin saldırgan davranışları ölçtüğü yönünde karar verilmiştir (TUZGÖL, 1998).

322. Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Ölçeği:

Sürekli Öfke Ölçeği ile ilgili çalışmalar Charles D. Spielberger ve grubu tarafından 1980'de başlamış ve geliştirilmiştir (Akt: ÖZER; 1994). Ölçeğin Türkçe çalışmaları Özer tarafından yapılmış ve geliştirilmiştir. Spielberger ve arkadaşları (1983) öfke duygusuna

“durumsallık” ve “süreklilik” kavramsal ayrımı ile bakmaktadır. Bu araştırmacılar durumsal öfkeyi “amaca yönelmiş davranışın engellenmesi veya haksızlık algılaması karşısında ne şiddette gerginlik, kızgınlık, sinirlilik, hiddet gibi sübjektif duyumsamaların yaşandığını yansıtan bir duygu durumu”, sürekli öfkeyi ise “durumsal öfkenin genelde ne sıklıkta yaşandığını yansıtan bir kavram” olarak tanımlamaktadır.

Ölçeğe literatürde, Kendini Değerlendirme Ölçeği adıyla da rastlanmaktadır (KISAÇ, 1999). Öfkenin durumsal ya da süreklilik özelliğinin yanı sıra ne şekilde ifade edildiğinin araştırılması sonucunda Öfke İfade Tarzı Ölçeği, üç alt ölçeğe ayrılmıştır. SL-ÖFKE ölçeğinin yönergesinde kişinin kendisini genelde nasıl hissettiğini, ÖFKE-TARZ ölçeğinde ise genelde ne şekilde davrandığını belirtmesi istenmektedir. ÖFKE-TARZ alt ölçeklerinden Öfke-Dışa Alt Ölçeği, kişinin öfkesini dışa vurumunu, Öfke-İçte Alt Ölçeği kişinin öfkesini bastırarak içte tutulmasını ve Öfke-Kontrol alt ölçeği de öfkenin mantığa bürünme, bastırma, inkâr gibi savunmalarla kontrol edilmesini ölçmektedir (ÖZER, 1994).

Ölçek toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi, dörtlü derecelendirme ölçeğidir. SL-ÖFKE ve ÖFKE-TARZ ölçeklerindeki her madde düzdür. Maddeler öfkenin yokluğundan değil, varlığından hareketle ölçüm yaparlar. Tepkilerin verilmesinde kullanılan ölçek aralıklarında şu puanlar verilir: “Hemen Hiçbir Zaman” (1 Puan), “Bazen” (2 Puan), “Çoğu Zaman” (3 Puan), “Hemen Her Zaman” (4 puan). SL-ÖFKE ölçeğinde toplam puan, her bir maddede elde edilen ölçek aralığı puanlarının toplanmasıyla elde edilir. Ölçeğin maddeleri alt ölçeklerde şöyle dağıtılmıştır:

- Sürekli Öfke Alt Ölçeği: İlk 10 maddeyle,
- Öfkeyi İçte Tutma Alt Ölçeği: 13, 15, 16, 20, 23, 26, 27 ve 31. numaralı maddelerle,
- Öfkeyi Dışa Vurma Alt Ölçeği: Ölçeğin 12, 17, 19, 22, 24, 29, 32 ve 33. numaralı maddelerle,
- Öfkeyi Kontrol Etme ise ölçeğin 11, 14, 18, 21, 25, 28, 30 ve 34 numaralı maddeleri tarafından ölçülmektedir

Sürekli Öfke alt ölçeğinin puan aralığı 10-40’dır. Her bölümün puan ranjı 8-32’dir. Her bir alt ölçeğin puanlanması için genel gruptan elde edilen puanların aritmetik ortalaması bulunmuştur. Alınan puanın bu ortalamadan düşük olması sürekli öfke düzeyi veya öfke

ifade düzeylerinin düşük olduğunu, bireyin puanının ortalamanın üzerinde olması ise sürekli öfke veya öfke düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Akt. KILIÇARSLAN, 2000). Başka bir deyişle Sürekli Öfkeden alınan yüksek puanlar öfke düzeyinin yüksekliğini, Öfkeyi Kontrol Etme alt ölçeğindeki yüksek puanlar öfkenin kontrol edilebilirliğini, Öfkeyi Dışa Vurma alt ölçeğindeki yüksek puanlar öfkenin kolayca ifade edilebiliyor olduğunu, Öfkeyi İçte Tutma alt ölçeğindeki yüksek puanlar ise öfkenin bastırıldığını göstermektedir.

3220. Geçerlik:

SL-ÖFKE ve ÖFKE-TARZ ölçeklerinin Türkçeye çevrilme çalışması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ölçek maddeleri doktora derecesi olan, Türkçe ve İngilizce dillerine eşdeğerde hâkim beş psikologa verilmiştir. Her birinden ölçek maddelerini, içeriği en iyi yansıtacak şekilde Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. Beş kişiden oluşan bu hakem grubunun, her bir madde üzerinde sergiledikleri benzerlikler ve farklılıklar incelendikten sonra, her bir maddenin İngilizce orijinalinin altına hakemlerden elde edilen seçenekler sıralanmıştır. Bu şekilde oluşturulan ölçekler, ikinci aşamada yine her iki dile hâkim 25 kişilik başka bir gruba verilmiştir. Grup üyelerinin her birinden İngilizce maddeyi okumaları ve Türkçe çeviri seçenekleri arasında anlamı en iyi yansıtanı işaretlemeleri istenmiştir. Çeviri seçenekleri arasında çoğunluk tarafından işaretlenen seçenek, söz konusu madde için Türkçe seçenek olarak kabul edilmiştir (Akt: KILIÇASLAN, 2000).

SL-ÖFKE ve ÖFKE-TARZ ölçekleri, kavram ve kriter geçerliğini incelemek üzere üniversite, lise son, hemşirelik meslek lisesi öğrencileri, yöneticiler ve psikolojik danışma için başvurmuş “nörotik” gruba, Öfke Envanteri (ÖE) ve ile birlikte uygulanmıştır. SL-ÖFKE ölçeğinin paralel ölçek geçerliği katsayısı Depresif Sıfatlar Listesi (DSL) ile .33, Kaygı Envanteri (SL-Kaygı) ile .40, Öfke Envanteri (ÖE) ile .53 olduğu bulunmuştur. ÖFKE-İÇE ölçeğinin SL-KAYGI, DSL, ve ÖE ile paralel testler geçerlik katsayısı sırasıyla 35, 39 ve 31’dir (Akt. KILIÇASLAN, 2000).

3221. Güvenirlik:

Ölçeğin Türkiye’deki güvenirlilik çalışmaları Özer tarafından yapılmış ve ölçek çeşitli örneklem gruplarına uygulanmıştır. İç tutarlık katsayıları ile ilgili yapılan araştırmalarda SL-ÖFKE ölçeğinin alfa değerleri .67-.92 arasında, Öfke-kontrol ölçeğinin alfa değeri .80-.90, Öfke-dışa ölçeğinin alfa değeri .69-.91 ve Öfke-içte ölçeğinin alfa değeri .58-.76 arasında bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir güvenirlilik çalışması da Kısaç tarafından yapılmıştır. “Testin Tekrarı” yöntemine göre yapılan bu güvenirlilik çalışmasında, araç dört hafta arayla aynı örneklem grubuna iki defa uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkinin derecesi Pearson Korelasyon yöntemine göre analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen korelasyon katsayıları aşağıdaki Tablo: 3’de verilmiştir.

Tablo: 3
Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği (Kendini Değerlendirme Ölçeğinin)
Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenilirlik Katsayıları

Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçekleri	Güvenirlilik Katsayıları (r)
Sürekli Öfke (SL-ÖFKE)	.72
Öfke-Dışa	.72
Öfke-İçte	.76
Öfke-Kontrol	.76

Tablo 3’de görüldüğü gibi, testin tekrarı yöntemine göre yapılan güvenirlilik çalışmasında sürekli öfke alt ölçeğinin güvenirlilik katsayısı .72, öfke ifade biçimiyle ilgili alt ölçeklerden öfke-dışa alt ölçeğinin güvenirlilik katsayısı .72, öfke-içte alt ölçeğinin güvenirlilik katsayısı .76 ve öfke-kontrol alt ölçeğinin güvenirlilik katsayısı .76 bulunmuştur (Akt.: KILIÇASLAN, 2000).

323. Sosyal Problem Çözme Envanteri:

Bu araştırmada Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Dora (2003) tarafından yapılan Sosyal Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Sosyal Problem Çözme Envanteri D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından hazırlanmış, D'Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilmiş ve Maydeu-Oliveras ve D'Zurilla (1996) tarafından revize edilmiştir. SPÇE-R'nin orijinal formu 52 madde, 5 Ölçek (Probleme Olumlu Yönelme-POY, Probleme Olumsuz Yönelme-POSY, Akılcı Problem Çözme-APÇ, İçtepisel/Dikkatsiz Yaklaşım-İDY, Kaçınıcı Yaklaşım-KY) ve APÇ'nin 4 alt ölçeğinden (Problemin Tanımlanması ve Formüle Edilmesi, Alternatif Çözüm Yollarının Oluşturulması, Karar Verme, Çözümün Uygulanması ve Değerlendirilmesi) oluşmaktadır. Alınan yüksek Sosyal Problem Çözme puanı daha yapıcı, etkili problem çözmeyi, buna karşılık alınan düşük Sosyal Problem Çözme puanı faydasız, etkisiz problem çözmeyi ifade etmektedir. SPÇE' nin geçerlik çalışmalarında yapısal geçerlik için önce faktör analizi yapılmış, daha sonra sosyal problem çözme envanterinin alt ölçekleriyle arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Probleme olumlu yaklaşım alt ölçeği ile akılcı problem çözme yaklaşımı arasında ve probleme olumsuz yaklaşım alt ölçeği ile içtepisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt ölçekleri arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Benzer ölçme araçlarıyla geçerliliği test etmek amacıyla Heppner ve Peterson'in "Problem Çözme Envanteri"nden yararlanılmış, iki ölçek arasında 0.33 ile 0.75 arası korelasyon bulunmuştur. Bunun üzerine ölçeğin yordayıcı ve ayırt edici geçerliliğini incelemek için psikolojik sağlığı ve sosyal uyumu ölçen çeşitli envanterlerle sosyal problem çözme envanteri arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır (D'ZURİLLA ve NEZU, 1990; MAYDEU-OLİVERAS ve D'ZURİLLA, 1996). SPÇE-R'nin Türkçeye uyarlama çalışmalarında önce envanter Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nde görev yapan iki öğretim üyesi ve aynı üniversitenin İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddeler Amerika'da klinik psikoloji alanında uzmanlık derecesi almış bir psikolog tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş, daha sonra bu iki form karşılaştırılmıştır. Maddelerin anlam açısından eş değer olduğuna karar verildikten sonra İngilizce ve Türkçe formlar Edebiyat Fakültesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık bölümüne devam eden 10 öğrenciye uygulanmıştır, envanterden alınan SPÇE puanları arasındaki

korelasyon katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bu sonuçla iki formun anlam açısından eşdeğer olduğuna karar verilmiştir (DORA, 2003).

3230. Geçerlik:

SPÇE-R ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 2002- 2003 öğretim döneminde üniversitenin Eğitim, Edebiyat, Mühendislik, Fen, İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerine devam eden 689 öğrenciye SPÇE-R uygulanmıştır. Envanterin geçerlik çalışmaları için ilk olarak orijinal ve Türkçe formun faktör yapılarını karşılaştırmak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda iki formun faktör yapılarının benzer olduğu görülmüştür ve farklı faktöre yerleşen ya da madde yükü .30'un altında 9 madde envanterden çıkarılmıştır. İkinci olarak, SPÇE-R'nin ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve katsayılar .49 (POY ölçeği ile APÇ ölçeği) ile -.15 (POY ölçeği ile İDY ölçeği) arasında bulunmuştur. Üçüncü olarak, SPÇE-R ölçekleri ile sosyal problem çözme ölçeği diğer bir envanter olan Problem Çözme Envanteri (Şahin ve ark. 1993)'nin ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve katsayılar -.44 ile .59 arasında bulunmuştur. Son olarak, ölçeklerden elde edilen toplam puanların cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için t testi uygulanmıştır. POY ölçeğinden alınan toplam puanlar ile KY ölçeğinden alınan toplam puanların cinsiyet açısından farklılaştığı görülmüştür. (DORA, 2003).

3231. Güvenirlik:

SPÇE-R'nin güvenirlik çalışmaları için envanterin tümünün ve ölçeklerin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Envanterin tümü için iç tutarlık katsayısı .74 ve ölçeklerin iç tutarlık katsayısı .36 (POY ölçeği) ile .90 (APÇ ölçeği) arasında bulunmuştur. Son olarak, madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. POY ölçeği için madde toplam korelasyon katsayıları POY ölçeği için .36 ile .43 ve KY ölçeği için .70 ile .29 arasında bulunmuştur. KY ölçeğinin 10. maddesinin katsayısı .30'un altında olduğu için envanterden çıkarılmıştır.

Sosyal problem çözme puanını hesaplamak için POY ve APÇ ölçekleri madde sayısına bölünmekte ve POSY, KY ve İDY ölçekleri madde sayısına bölündükten sonra ilgili

ölçekten alınabilecek en yüksek puandan çıkartılmaktadır. Şu formülle hesaplanabilir: SPÇÖ Toplam Puanı= $POY/3 + (40-POSY)/10 + (APÇ/20) + 20 - (KY/5) + 20 - (İDY/5)$. Envanterin POY, POSY, APÇ, İDY ve KY ölçeklerini tek olarak hesaplamak için ölçekten alınan puan madde sayısına bölünmektedir.

33. İşlem:

Araştırma için samsun Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alındı. Ölçekler okullarda, uygulama konusunda bilgilendirilen öğretmenler tarafından uygulandı. Uygulamalar sınıflarda, tek oturumda ve 60 dakikada tamamlandı.

34. Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Veriler SPSS 15.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda tanımlayıcı istatistik teknikler, değişkenlere dayalı bazı farklılıkları araştırmak için bağımsız t testi ve çoklu ilişkiyi araştırmak için çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde önce araştırma grubuyla ilgili bazı tanımlayıcı bulgular özetlenmekte, daha sonra ise araştırmanın test edilen denencelerinin sonuçları verilmektedir.

40. Tanımlayıcı Bulgular:

Tablo:4' de görüldüğü araştırmaya katılan öğrencilerin 181'i (% 27.3) ilköğretim düzeyinde diğerleri ise farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 518'i (%78) şehirde ikamet etmektedir. Annelerinin eğitim durumuna bakıldığında en yüksek oranın % 43 ile ilkokul mezunu düzeyi olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyi incelendiğinde en yüksek öğrenim düzeyinin lise olduğu (% 28.8) görülmektedir. Gelir dilimi açısından bakıldığında 650- 1200 YTL üstü grubu tanımlayan dilimlerin % 23 - % 26 arasında homojen dağıldığı görülmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin en yüksek oranla (172 öğrenci, % 25.9) 850 YTL- 1200 YTL aylık gelire sahip oldukları görülmektedir.

Tablo: 4
Tanımlayıcı Bulguların Özeti

Değişken		f	%
Okul Türü	Genel Lise	88	13.3
	Anadolu Lisesi	59	8.9
	Fen Lisesi	89	13.4
	Meslek Lisesi	90	13.6
	Teknik Lise	90	13.6
	Sosyal Bil. Lisesi	67	10.1
	İlköğretim	181	27.3
	Toplam	664	100.0
İkamet	Şehir	518	78.0
	Belde	74	11.1
	İlçe	46	6.9
	Köy	26	3.9
	Toplam	664	100.0
Anne Eğitimi	Okuryazar Değil	32	4.8
	Okuryazar	16	2.4
	İlkokul	286	43.1
	Ortaokul	103	15.5
	Lise	135	20.3
	Önlisans	8	1.2
	Lisans	83	12.5
	Toplam	663	99.8
Baba Eğitim	Okuryazar Değil	4	.6
	Okuryazar	5	.8
	İlkokul	170	25.6
	Ortaokul	134	20.2
	Lise	191	28.8
	Önlisans	8	1.2
	Lisans	151	22.7
	Toplam	663	99.8
Gelir Dilimi	200–450 YTL	70	10.5
	451–650	106	16.0
	651–850	161	24.2
	850–1200	172	25.9
	1200 ve üstü	154	23.2
	Toplam	663	99.8

41. Saldırganlığı Yordayan Değişkenlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi:

Çoklu regresyon analizi işlemi yapılmadan önce kurulan modelin uygunluğu test edildi. Tablo 5’de görüldüğü gibi oluşturulan model toplam varyansın % 48’ini ($\Delta R^2 = .48$) açıklamaktadır. Bu durum modelin açıkladığı varyansın orta düzeyde güçlü olduğunu göstermektedir.

Tablo: 5
Model Özeti

Model	R	R^2	ΔR^2
1	.71	.51	.48

Varyans oranını belirledikten sonra kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını da test edilmesi gerekir. Tablo 6’da görüldüğü gibi kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır ($F= 24,03$, $p< .001$).

Tablo: 6
Modelin Anlamlılığı

Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	136316.52	27	5048.76	24.03	.001
	Kalan	133390.95	635	210.06		
	Toplam	269707.47	662			

Yapılan F testi modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu aşamadan sonra, bağımlı değişkenleri yordayan bağımsız değişkenler regresyon modeline sokulmuş ve her birinin özgün katkısı araştırılmıştır. Tablo 7’ de yordayıcı değişkenler ve özgün katkıları gözlenmektedir.

Enter metodu kullanılarak yapılan analiz işleminin sonucunda bazı demografik özellikler ile öfke ve sosyal problem çözmeyle ilgili bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken olarak seçilen saldırganlığı açıklama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrenim düzeyi ($\beta = .21$, $p < .01$), cinsiyet ($\beta = .16$, $p < .001$) gibi demografik değişkenlerin saldırganlık düzeyini anlamlı düzeyde açıkladığı gözlenmiştir. Sınıf ve cinsiyet değişkenleriyle ilgili kaynaklar daha sonra karşılaştırmalı istatistik teknikleri ile analiz edilmektedir.

Modele bağımsız değişken olarak sokulan sürekli öfke ile bağımlı değişken olarak belirlenen saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Başka bir ifadeyle sürekli öfkenin saldırganlık üzerindeki özgün katkısı anlamlıdır ($\beta = .27$, $p < .001$). Bu sonuca göre sürekli öfke arttıkça, saldırganlık düzeyi de artmaktadır.

Bağımlı değişken saldırganlık ile ilişkili olan bir başka değişken içe atılan öfkedir ($\beta = .09$, $p < .01$). Bu durum içe atılan öfkenin saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir. Benzer bir ilişkiye öfkenin dışa vurumunda rastlanmaktadır ($\beta = .19$, $p < .001$). Dışa vurulan öfke ile saldırganlık arasında olumlu yönde bir ilişki vardır.

Bu bulguları destekleyici bir sonuç da öfke kontrolüyle ilgili sonuçtur ($\beta = -.13$, $p < .001$). Bireylerin saldırganlık düzeyi ile öfkenin kontrolü arasında olumsuz ilişki vardır. Yani öfkesini kontrol edemeyenlerin saldırganlık düzeyleri artmaktadır.

Modele bağımsız değişken olarak sokulan problem çözme becerilerinden probleme olumsuz yaklaşımın saldırganlık düzeyini açıklamadaki özgün katkısı anlamlıdır ($\beta = .10$, $p < .05$). Olumsuz yaklaşım arttıkça, saldırganlık düzeyi de artmaktadır.

Bir başka problem çözme becerisi olan içtepkisel dikkatsiz karar vermenin de saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı özgün katkısı vardır ($\beta = .12$, $p < .01$). Buna göre içtepkisel karar verme ile saldırganlık düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Kaçıngan stil problem çözme becerisinin de saldırganlığı açıklama üzerindeki katkısı anlamlıdır ($\beta = .14$, $p < .001$). Buna göre kaçıngan bireylerin saldırganlık düzeyleri daha yüksek olabilmektedir.

Modele sokulan toplam problem çözme becerisi ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki vardır ($\beta = .21$, $p < .001$). Ancak bu ilişkinin yapısı olumsuzdur. Bu sonuç bireylerin problem çözme becerilerinin azalmasının saldırganlık düzeylerini arttırdığı yargısını ortaya çıkarmaktadır.

Tablo: 7
Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Özet

Yordayıcı Değişkenler	Beta	P
Okul türü	.056	.154
Öğrenim düzeyi	.210	.007
Yaş	-.122	.109
Cinsiyet	.160	.001
İkamet	.007	.821
Annenin eğitim durumu	-.019	.652
Babanın eğitim durumu	-.035	.371
Anne-Baba yaşam durumu	-.003	.931
Gelir dilimi	.047	.229
Kardeş sayısı	-.048	.259
Kaçıncı çocuk	.006	.884
Sürekli öfke	.270	.001
Öfkeyi içte tutma	.090	.007
Öfkeyi dışa vurma	.190	.001
Öfkeyi kontrol etme	-.130	.001
Probleme olumlu yönelim	.052	.252
Probleme olumsuz yönelim	.100	.032
İçtepişel dikkatsiz yaklaşım	.120	.002
Kaçıngan stil	.140	.001
Toplam Problem Çözme	-.210	.001

42. Karşılaştırmaya Dayalı Sonuçlar:

Çok yönlü regresyon analizi işlemi açıklanırken cinsiyet ve öğrenim düzeyinin saldırganlığı açıklamadaki özgün katkılarının anlamlı olduğu belirtilmiştir. Bu bölümde bu değişkenlere ilişkin karşılaştırmalı istatistik analizlerine yer verilmektedir. Bunun için iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını açıklayan bağımsız t testi kullanılmıştır. Bağımsız t testi yapıldığında dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri varyans homojenliğidir. Bunun için Levene's testi sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan işlem sonucunda grupların varyans eşitliğine sahip olduğu varsayılmıştır ($F = .21, p > 0.05$). Tablo 8'de cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yapılan analiz işleminin sonuçları gözlenmektedir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı fark vardır, $t = -6.10, p < .001$. Buradaki fark erkeklerin saldırganlık puanlarının (Ort = 119.97, Ss = 19.41), kızların saldırganlık puanlarından (Ort = 110.21, Ss = 20.13) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo: 8
Kız ve Erkeklerin Saldırganlık Düzeyleri

Değişken	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	P
Saldırganlık	Kız	232	110.21	20.13	-6.10	.001
	Erkek	432	119.97	19.41		

Hiyerarşik regresyon analizinde öğrencilerin öğrenim düzeylerinin de saldırganlık üzerinde anlamlı bir özgün katkıya sahip olduğu gözlenmiştir. Burada özgün katkının kaynağını araştırmak amacıyla bağımsız t testi analizi yapılmaktadır (Tablo:9). Bunu belirlemek için yapılan analiz işleminde Levene's testiyle varyans eşitliğinin var olduğu gözlenmiştir ($F = .14, p > .05$). Burada orta öğretim öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerine oranla daha yüksek düzeyde saldırganlık eğilimleri sergiledikleri gözlenmektedir, $t = -3.85, p < .001$.

Tablo: 9
Farklı Öğrenim Düzeylerindeki Öğrencilerin Saldırganlık Puanları

Değişken	Okul türü	N	Ort	Ss	<i>t</i>	p
Saldırganlık	İlköğretim	181	111.68	20.42	-3.85	.001
	Ortaöğretim	483	118.39	19.82		

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

50. Tartışma:

Bu çalışmada sosyal problem çözme becerisi ile öfkenin saldırganlık eğilimlerini anlamlı düzeyde açıkladığı saptandı. Bu bağlamda sosyal problem çözme becerisi ile saldırganlık arasında negatif, öfke ile saldırganlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç; Coles, Greene ve Braithwaite (2002)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmacılar ergenlerin şiddet davranışı üzerinde sürekli öfkenin, öfkeyi ifade etme biçiminin ve sürekli kaygının anlamlı etkiye sahip olduklarını belirlediler.

D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) probleme olumlu yaklaşanların, akılcı problem çözme becerilerine sahip olanların saldırganlık eğilimlerinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Iwanagata, Yokohama ve Seiwa (2004)’da iyimser bireylerin problem çözme becerilerini etkili şekilde kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. D’Zurilla ve Sheedy (1991), problem çözme becerileri yüksek olan bireylerin daha düşük düzeyde stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yazıcı (2006)’da “bireylerin etkili problem çözme becerilerine ilişkin beklentilerinin, stres durumlarıyla başarılı şekilde baş etme ya da edememe” yi etkilediğinden bahsetmektedir. Literatürdeki bazı araştırmalar (AVCI, 2006; DEFFENBACHER, LYNCH, OETTING ve KEMPER, 1996; DENHAM ve diğ., 2006; JENSON, WELLS, HAWKINS, 1993; OKMAN, 1999; SAYGILI, 2000; TEKİNSAV SÜTÇÜ, 2006; WARDEN ve MACKINSON, 2003 vb.) ile bizim çalışmamızın bulguları arasında benzerlikler vardır.

Ulaşılan literatür kapsamında araştırmamızın bulguları; probleme olumsuz yaklaşan, dikkatsiz ve dürtüsel tepki veren ve problemiyle yüzleşmek istemeyen (D’ZURİLLA,

CHANG ve SANNA, 2003), benlik algıları ve benlik saygıları düşük (OKMAN, 1999), sosyal ve kişisel uyum güçlüğü yaşayan (ÇAM, 1997; HİSLİ, 1999; KELTİKANGAS-JÄRVİNEN, 2002; SAYGILI, 2000), sosyal destek kaynakları yetersiz olan (KORKUT, 2002b) ergenlerin daha fazla saldırgan davranış gösterebileceği yönünde yorumlanabilir.

Araştırmamızda yaş, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Bu sonuç bazı literatür bulgularıyla (Örn: BAŞOĞLU, 1998; CRAIN, 1987; D’ZURILLA, FACCINI, CHANG ve NOTTINGHAM, 1998; EROĞLU, 2001; HAMARTA, ARSLAN ve DENİZ, 2002; KISAÇ, 1997; KORKUT, 2002; OKMAN, 1999; ÖZTÜRK, 2002; SAYGILI 2000; YAVUZER, 1992) çelişmektedir. Böyle bir sonuç ortaya çıkmasında seçilen örneklem grubunun yapısı etkili olabilir.

Demografik değişkenlerden öğrenim düzeyinin saldırganlık üzerinde özgün katkısı olduğunu saptanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerine oranla daha yüksek düzeyde saldırganlık eğilimleri sergiledikleri gözlenmiştir. Bu durumun üzerinde ergenlik döneminin gelişimsel özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir. İlköğretim döneminde ergenlik döneminin başında olan ergen sosyal ilişkilerini ve kişisel uyumunu güçleştiren dönemsel problemlerle genellikle yeni yeni karşılaşmaya başlamaktadır. Gençlerin kimlik arayışı, kendisini ifade etmede yaşadığı güçlükler, karşılaştıkları sorunlara alternatif çözümler üretmede yaşadıkları sıkıntılar, akranlarla pozitif sosyal ilişki geliştirmede yaşanan başarısızlıklar, akademik başarısızlıklar, üst öğrenime ve mesleki hedeflere ilişkin kaygılar gencin ruhsal dengesini bozabilmektedir. Okullarda verilen öğrenci kişilik hizmetlerinin yoğunlaştığı ve disiplin kurallarına aykırı davranışlar nedeniyle disiplin kurullarının en çok işlerlik kazandığı sınıf düzeyleri 8, 9, ve 10. sınıf öğrenci problemleridir. Ergenlerin uyum süreçleri, sosyal problemleri, öfke ifade tarzları, iletişim, empati, kendilik değeri vb. konularda yapılan çalışmalar bu gözlemi desteklemektedir (AĞLAMAZ, 2006; CRAİN, 1987; ÇİLİNGİR, 2006; DEMİRCİ DANIŞIK, 2005; HAMARTA, ASLAN, DENİZ, 2002; KELTİKANGAS ve JÄRVİNEN, 2002; KARATAŞ, 2000; KILIÇARSLAN, 2000; KORKUT, 2002; MAHON, YARCHESKİ 2000; TEKİNSAV SÜTÇÜ, 2006; WARDEN ve MACKİNNON, 2003).

Literatürde öğrenim düzeyi ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi çalışmamızdan farklı bulan çalışmalara da rastlanmıştır. Yavuzer (1992), “tüm dünyada antisosyal davranışlara en sık rastlanılan yaşı 14” olduğunu söylemektedir. 14 yaş süreç itibarıyla ilköğretim 7. sınıf düzeyine denk gelmektedir. Bu çalışmada ise saldırgan davranışların ilköğretimden ortaöğretime gittikçe arttığı saptanmıştır.

Literatürdeki bu iki farklı sonucu açıklaması bakımından Keltikangas- Järvinen (2002) ve D’Zurilla (1998)’nin araştırmalarının sonuçları anlamlıdır. Keltikangas-Järvinen (2002), erken ve geç ergenliğin (11–17 yaş) saldırgan davranışlar, problem çözme becerileri ve sosyal uyumla ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırmada saldırgan davranışlar ile erken ergenlik arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiş, sosyal uyum ve sosyal problem çözme becerilerinin de ergenliğin son dönemine doğru pozitif ilişki gösterdiği bulunmuştur. D’Zurilla (1998) genç yetişkinler, orta yaşlılar ve yaşlıların sosyal problem çözme becerilerini araştırmıştır. D’Zurilla’nın bu çalışmasında orta yaşlı bireylerin, yaşlı bireyler ve genç yetişkinlerle kıyaslandığında probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözmede en yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ve cinsiyetin saldırganlık üzerinde özgün katkısı olduğu tespit edilmiştir. Literatürde saldırganlık üzerinde cinsiyet faktörünün araştırıldığı pek çok çalışma vardır. Bu araştırma sonuçlarında cinsiyet faktörünün saldırganlığı yordadığı (ASPY ve diğ., 2004; LOCHMAN, 1987; WARDEN ve MACKINSON, 2003) ve erkeklerin kızlara göre daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Okman (1999), Saygılı (2000) ve Spivak ve Shure (1982) gibi araştırmacılar cinsiyetin saldırganlık üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını vurgulamaktadır. Kısaç’ın (1997) çalışmasında öfke kontrolünde erkeklerin kızlara göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak sosyal problem çözme becerileri düşük, öfkelerini kontrol etme sorunu yaşayan ergenlerin sıklıkla saldırgan davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Bunun görülme sıklığının ilköğretimden orta öğrenime gittikçe arttığı, bu artışın erkekler yönünde olduğu tespit edilmiştir. Literatürden anlaşılabileceği üzere sosyal becerilerdeki eksiklikler, etkin problem çözme yaklaşımlarının yetersizlikleri, ergenlik dönemi gelişimsel özellikleri gibi faktörler ergenlerin öfkesini kontrol edebilmesini zorlaştırmaktadır. Gencin, ergenlik

dönemi gelişimsel problemlerine sosyal problem çözme becerilerinin yetersizlikleri de eklendiğinde saldırgan davranışın ortaya çıkması olasılığı artmaktadır. Saldırganlık ve öfkenin ifade edilişinde öğrenme ve aile ya da çevredeki saldırgan bireyin model alınmasının etkisi vurgulanmaktadır. Bu nedenle yoğun duygular sonucu ortaya çıkan saldırgan davranışlar; yine aynı düzenden yararlanılarak ve olumlu davranışlar pekiştirilerek kontrol edilebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada öfkenin, sosyal problem çözmenin ve sınıf, cinsiyet gibi değişkenlerin saldırganlık eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip oldukları bulunmuştur.

51. Öneriler:

1. Yapılacak çalışmalar daha geniş gruplar üzerinde ve boylamsal nitelikte olmalıdır.
2. Saldırganlık eğilimleri farklı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmelidir.
3. Çalışmadan elde edilen sonuçlar saldırganlığı önleme çalışmalarına veri sağlayıcı nitelikte olabilir.
4. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini ve etkilerini geliştirmede kullanılabilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

a) Kitaplar:

- ATKINSON, R. : Psikolojiye Giriş, Çev: Yavuz Alagon, Arkadaş Yayınları, Ankara, 1999, 409.
SMITH, E. ve diğ.
- BALTAŞ, A. : Stres ve Başa Çıkma Yolları, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004.
BALTAŞ, Z.
- BANDURA, A. : Social Learning an Personality Development, New York, Holt, Reinhart and Winston, 1963.
WALTERS R.H.
- BANDURA, A. : Social-Learning Theory of İdentificatory Processes, In D.A. Goslin (Ed.), Handbook of Socialization Theory and Research, Chicago: Rand McNally. 1969, 213–262.
- BECK, J. : Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi, Türk Psikologlar Derneği, Ankara, 2001.
- BERKOWITZ, L. : Roots of Aggression, Atherton Press: New York, 1969, 47–49.
- BERKOWITZ, L. : Aggression: Its Causes, Consequences and Control. New York: McGraw-Hill Education, 1993.
- DOLLARD, J. : Frustration and Aggression, New Haven, CT: Yale University Press, 1939.
DOOB, L.W. ve diğ.
- D’ZURILLA, T.J. : “Problem-Solving Therapies. in K. S. Dobson (Ed.), Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies. New York: Guilford Press, 1988.

- EISENBERG, S. : Psikolojik Danışma Süreci, Çev. Mehmet Takkaç -Nihal Ören,
DELANEY, D.J. MEB Yayınları, İstanbul, 1998.
- FENICHEL, O. : Nevrozların Psikanalitik Teorisi, Çev: Tuncer Öztürk, Ege Tıp
Fakültesi Yayınları, İzmir, 1974.
- FROMM, E. : İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri, Çev: Şükrü Alpagut, Payel
Yayınevi, Baskı, İstanbul, 1993, s.38–90.
- FURLONG, J.M. : Anger, Hostility and Aggression, Clinical Psychology
SMITH, C.D. Publishing Company, Vermont, 1994.
- GARDNER, D.C. : Careers and Disabilities a Career Education Approach,
WARREN, S.A. Connecticut: Greylock Publishers, 1978.
- GOLEMAN, D. : Duygusal Zekâ, Çev: Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları,
İstanbul, 1998.
- İNANÇ, B.Y. : Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi, Nobel Kitabevi,
BİLGİN, M. ve diğ. Adana, 2004.
- KALAYCI, N. : Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar, Gazi
Kitabevi, Ankara, 2001.
- KAPLAN, H.İ. : Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry Behavioral
SADOCK, B.J. Sciences, Clinical Psychiatry, 8 th Edition, Williams& Wilkins,
Baltimore, USA, 1998, 170- 730.
- KARASAR, N. : Bilimsel Araştırma Yöntemi, 3A Araştırma Eğitim
Danışmanlık Ltd., 5. Basım, Ankara, 1994.
- KASSINOVE, H. : Anger Management: The Complete Treatment Guidebook for
TAFRATE, R.C. Practitioners, California: Impact Publisher, 2002

- KÖKNEL, Ö. : Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1995.
- KUŞ, E. : Nicel- Nitel Araştırma Teknikleri, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- MCKAY, G. D. : Ne Hissettiğiniz Kendinize Bağlı, Çev.: Ayşe Güran, HYB
DINKMEYER, D. Yayıncılık, Ankara, 1998.
- MOELLER, T.G. : Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach, Lawrence Erlbaum Associates, 2001, USA.
- NEZU, M.C. : Problem Solving Therapy for Depression: Theory, Research
PERRI M.G. ve diğ. and Clinical Guidelines. New York: John Wiley, 1989.
- NOVACO, R. W : Aggression on Roadways, Baenninger, R. (Edt.), Targets of
Violence and Aggression. Amsterdam: Elsevier Science
Publications, 1991.
-
- _____ : Anger, Kazdin A.E. (Edt), Encyclopedia of Psychology,
Washington, D.C.: American Psychological Association and
Oxford University Press, 2000.
- ÖĞÜZKAN F. : Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Emel Matbaacılık, 3.Baskı,
Ankara, 1989.
- ÖĞÜLMÜŞ, S. : Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Nobel
Yayınları, Ankara, 2001.
- ÖNER, U. : Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi, İlköğretim
Rehberlik, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 1999.
- ÖZBAY, Y. : Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Empati Yayıncılık, Ankara,
1999.

- ÖZER, K. : Duygusal Gerilimle Başa Çıkabilme, BEN Değeri Tiryakiliği, Varlık Yayınları, İstanbul, 1998.
- ÖZTÜRK, M. : Ruh Sağlığı ve Hastalıkları, Meteksan, Ankara, 1983, 47–50.
- PSİKOLOJİ
SÖZLÜĞÜ : Selçuk Budak, Bilim Ve Sanat Yayınları, 2000, Ankara.
- SHAPIRO, L.E. : “Yüksek EQ’ lu Çocuklar Yetiştirmek, Varlık/Özel Yayınları, İstanbul, 2000.
- SPIELBERGER,C.D : Measuring the Experience, Expression and Control of Anger, H. Kassinove (Ed.). Anger Disorders:Definition, Diagnosis and Treatment, Washington, D.C.: Taylor & Francis, 1995.
- WATSS, M. : The Science of Problem Solving a Practical Guide for Science Teachers, London: Cassell Educ. Ltd., 1991.
- YAVUZER, H. : Çocuk ve Suç, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992.

b) Tezler:

- AĞLAMAZ, T. : “Lise öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı, Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Samsun, 2006.
- AVCI, R. : “Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin, Aile İşlevleri, Öfke Ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Ens. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, 2006.

- BAŞOĞLU, C. : “Saldırganlık Davranışının Biyolojik Belirleyicilerine Yönelik Bir Çalışma”, Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, İst., 1998.
- BUDAK, B. : “Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Başarıları Arasındaki İlişki” Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Ünv., SBE, Samsun, 2000.
- ÇAM, S. : “İletişim Becerileri Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerileri Algılarına Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 1997.
- ÇELİK, H. : : “Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri, Bağlanma Tarzları ve Kişilerarası Şemalarının İncelenmesi”, Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Marmara Ünv., İstanbul, 2006.
- ÇİLİNGİR, A. : “Fen Lisesiyle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2006.
- DEMİRCİ
DANIŞIK, N. : “Ergenlerin Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu, 2005.
- DERİN, R. : “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir Örnekleme)” , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2006.
- DORA, S. : “Sosyal Problem Çözme Envanteri’nin Uyarlanması, Geçerlik, Güvenirlilik Çalışmaları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara, 2003.

- EROĞLU, E. : “Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı, 2001.
- FERAH, D. : “Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Algılarının ve Problem Çözme Yaklaşımı Biçimlerinin, Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000.
- GÜLTEKİN, A. : “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2006.
- GÜNER, B.Ç. : “Takım Sporları ve Bireysel Spor Yapan Sporcuların Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, 2006.
- HAMARTA, S. : “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniv, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2007.
- İLTER-KİPER, İ. : “Saldırganlık Türlerinin Çeşitli Ekonomik, Akademik ve Sosyal Değişkenlerle İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1994.
- KAPLAN, A. : “Öfke Yönetimi Becerileri Programının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyi ve Benlik Saygısına Etkisi” Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2007.

- KARATAŞ, B. Z. : “Anne- Baba Saldırganlığı ile Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Ünv. Sosyal Bilimler Ens. , Adana, 2000.
- KATKAT, D. : “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2001.
- KILIÇARSLAN, İ. : “Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, 2000.
- KILIÇ BASMACI,S. : “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 1998.
- KISAÇ, İ. : “Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeyleri”, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Ün. Ankara, 1997.
- KOÇ, Z. : “Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.
- NADİR, B. : “Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Yordayıcı Bir Değişken Olarak Benlik İmgesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

- OKMAN, C. S. : “Ergenlik Dönemindeki Öfke İfade Tarzlarının Kendilik İmgesi Bağlamında İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 1999.
- ÖZKAMALI, E. : “20–30 Yaş Grubu Bireylerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Öfke Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzları”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, 2005.
- SAVAŞ, T.G. : “Medyadaki Şiddetin Çocuklar üzerindeki Etki ve Sonuçlarının Medya Etiğinin de Ele Alınarak Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2004.
- SAYGILI, H. : “Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 2000.
- ŞAHİN, H. : “Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004, Ankara.
- TEKİNSAV SÜTÇÜ, S. : “Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2006.
- TİRYAKİ, S. : “Spor Yapan Bireylerin Saldırganlık Düzeylerinin Belirlenmesi: (Takım ve Bireysel Sporlar Açısından Bir İnceleme)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Ün. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin, 1996.

TUZGÖL M. : “Anne-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1998.

YAZGAN, S. : “Öfke Kontrolü ile Tolerans Düzeyi Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, 2007.

YILDIZ, S.A. : “Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2003.

c) Makaleler:

AKSU, M. : “Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesi”, **ODTÜ Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Dergisi**, Ankara, 44, 1989.

ALİKAŞİFOĞLU, M : “Violent Behavior Among Turkish High School Students and Correlate of Physical Fighting”, **European Journal of Public Health**, 14, 2: 2004, 173.

ANDERSON, C.A., : Human Aggression, **Annual Reviews Psychology**, 53: 2002, 27–51.

ASPY, C., : “Adolescent Violence: The Protective Effects of Youth Assets” **Journal of Counseling & Development**, 82, 3: 2004, 268- 276.

BANDURA, A. : “Transmission of Aggression Through imitation of Aggressive Models”, **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 63, 3: 1961, 575–582.

- BATSCHE, G.M.
KNOFF, H.M. : “Bullies and their Victims: Understanding Pervasive Problem in the Schools”, **School Psychology Review**, 23, 2: 1994, 165-174.
- BROWN, P.
ELLIOTT, R. : “Control of Aggression in a Nursery School Class, **Journal of Experimental Child Psychology**, 10, 2: 1965, 103–107.
- BOSWORTH, K.
ESPELAGE, D.L vd. : Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence, **Journal of Counseling and Development**, 78, 3: 2000, 326–333.
- BOZKURT, N.
SERİN, O. : “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Cilt:2, 2004.
- CHANG, E.C. : Examining the Link Between Perfectionism and Psychological Maladjustment: Social Problem Solving as a Buffer, **Cognitive Therapy and Research**, 26, 5: 2002, 581- 595.
- COLES, J. C.
GREENE, A.F. vd. : “The Relationship Between Personality, Anger Expression and Perceived Family Control Among Incarcerate Male Juveniles”, **Adolescence**, 37: 2002, 146–395.
- DEFFENBACHER, J.L.,STORY, D.A vd. :“Cognitive- Relaxation and Social Skills Innervations in the Treatment of General Anger”, **Journal of Counseling Psychology**, 34, 2: 1987, 171–176.
- DEFFENBACHER, J.L. : “Cognitive- Relaxation and Social Skills Treatment of Anger: A Year Later”, **Journal of Counseling Psychology**, 35, 3: 1988, 234–236.

- DEFFENBACHER, J : “Relaxation and Cognitive-Relaxation Treatments of General
STARK, R. S. Anger, **Journal of Counseling Psychology**, 39,2:1992,158-167.
- DEFFENBACHER, : “Anger Reduction in Early Adolescent”, **Journal of**
J.L., LYNCH, R. S. **Counseling Psycholog** , 42, 2: 1996, 149-157.
- DENHAM, A. : “The Effect of Social Skills Interventions in The Primary
HATFIELD, S. School”,**Educational Psychology in Practice**,22,1:2006,33–51.
- DYKFMAN, B. : “Cognitive-Behavioral Treatment of Expressed Anger in
Adolescents with Conduct Disorders”, **Cognitive-Behavioral**
Treatment Education, 21, 2: 2001, 298–301.
- D’ZURILLA, T.J. : “Problem Solving and Behavior Modification”, **Journal of**
GOLDFRIEG M.R. **Abnormal Psychology**, 18: 1971, 40–47.
- D’ZURILLA, T.J. : “Relation Between Social Problem- Solving Ability and
SHEEDY C.F. Subsequent Level of Psychological Stres in College Students”,
Journal Personel Social Psychology, 61, 5: 1991, 840–845.
- D’ZURILLA, T.J. : “Developmental and Preliminary Evaluation of the Social
NEZU, A.M. Problem Solving Inventory”, **Psychological Assessment: A**
Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2, 2: 1990,
156–163.
- D’ZURILLA, T.J. : “Social Problem Solving Deficits and Hopelessness,
FACCINI, L. Depression and Suicidal Risk in College Students and
Psychiatric Inpatients”, **Journal of Clinical Psychology**, 54, 8:
1998, 1091–1107.
- D’ZURILLA, T.J. : “Social Problem-Solving and Trait Anxiety as Predictors of
MAYDEU-
OLIVARES, A. vd. **Individual Differences**, 33, 2002, 573-585

- D'ZURILLA, T.J. : "Self-esteem and Social Problem Solving as Predictors of
CHANG, E.C. Aggression in College Students", **Journal of Social and Clinical Psychology**, 22, 4: 2003, 424–425.
- D'ZURILLA, T.J. : "What is Social Problem Solving?: Meaning, Models and
NEZU, A.M. Measures. Social Problem Solving: Theory, Research and Training", **American Psychological Association**, Washington, 2004, 11-27.
- ELLIOTT, T.R. : "Personality Correlates of Self- Appraised Problem Solving
HENRICK, M. Abilities", **Counseling Psychology Quarterly**, 8,2:1995,162–72
- ERTEN, Y. ARDALI, : "Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları", **Şiddet
C Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi**, Sayı: 6, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, Kış-Bahar, 1996.
- GELBAL, S. : "Problem Çözme Becerilerinin Öğretimle Geliştirilmesi",
Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme, Özel Kültür Yayınları, İstanbul, 1991.
- HAMARTA, E. : "Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından
ARSLAN, C. İncelenmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı:31, Ankara, 2002.
- HEPPNER, P.P. : "The Development and Implication of a Personal Problem
PETERSON C.H. Solving Inventory", **Journal of Counseling Psychology**, 29: 1982, 66–75.
- HEPPNER, P. P. : "Problem Solving and Human Adjustment", **The Counseling
WITHY T.E. ve diğ. Psychologist**, 32, 3: 2004, 341–484.
- HEPPNER P.P. : An Information Processing Approach to Personal Problem
KRAUSKOPF, C. Solving, **The Counseling Psychologist**, 15: 1987, 34–38.

- HİSLİ, N. : “Yıkıcı Stresi Yönetmek: Yıkıcı Olaylar ve Felaketlerden Sonra Ayakta Kalabilmek İçin İpuçları”, **Türk Psikoloji Bülteni Yayınları**, Ankara: 1999
- HOLMES, D. S. : “Aggression, Displacement and Guilt”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 21, 3: 1972, 268–302.
- IZGAR, H. GÜRSEL, M. ve diğ. : “Önder Davranışların Problem Çözme Becerilerine Etkisi”, **XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri**, Malatya, 2004.
- IWANAGATA, M. YOKOYAMA, H. ve diğ. : “Coping Availability and Stress Reduction for Optimistic and Pessimistic Individuals”, **Personality and Individual Differences**, 36: 2004, 11–22.
- JENSON, J.M. WELLS, E.A. ve diğ. : “The Effect of Skills and Intentions to Use Drugs on Post Treatment Drug Use of Adolescent”, **American Journal of Drug and Alcohol Abuse**, 19, 1: 1993, 1–18.
- KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L. : “Aggressive- Problem Solving Strategies, Aggressive Behavior and Social Acceptance in Early and Late Adolescent”, **Journal of Youth and Adolescence**, 31, 4: 2002, 279–287.
- KEPENKÇİ, Y. ÇINKIR, Ş. : “Bullying Among Turkish High School Students”, **Child Abuse & Neglect**, 1717: 2005, 1–12.
- KISAÇ, İ. : “Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimi Düzeyleri”, **Mesleki Eğitim Dergisi**, 1, 1: 1999, 63–74.
- KOOPS, W. CASTRO, B. O. : “The Development of Aggression and its Linkages with Violence and Youth Delinquency”, **European Journal of Developmental Psychology**, 1,3: 2004, 241–269.

- LOCHMAN, J. E. : “Cognitive- Behavioral Intervention with Aggressive Boys: Three-Year Follow-Up and Preventive Effects”, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 60, 3: 1992, 426- 432.
- LOCHMAN, J. E. : “Anger Coping Intervention for Aggressive Children:
LENHART, L.A. Conceptual Models and Outcome Effects”, **Clinical Psychology Review**, 13: 1993, 785- 805.
- LORENZ, K. : “On Aggression”, **Journal of Educational Psychology**, New York HBW, 32, 3: 1968, 34- 36.
- MAHON, N. E. : “Positive and Negative Outcomes of Anger in Early
YARCHESKI, A. Adolescents”, **Research in Nursing & Health**, 23:2000,17–24.
- MAYDEU- : “A Factor Analytic Study of the Social Problem - Solving
OLÍVERAS, A. Inventory: An Integration of Theory and Data”, **Cognitive
D’ZURILLA, T.J. Therapy and Research**, 20: 1996, 115–133.
- MELLOR, A. : “Bullying in Scottish Secondary Schools”. SCRE Spotlights from the Scottish Council for Research in Education, 23: 1997,
- MIRSAL, H. : “Alkol Bağımlılığı ve Öfke”, **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi**, 16: 1998, 608.
- NEZU, M.C. : “Social Problem Solving Correlates of Sexual Deviancy and
DUDEK, J.A. ve diğ. Aggression Among Adult Child Molesters”, **Journal of Sexual Aggression**, 11, 1: 2005, 27-36.
- PAKASLAHTI, L. : “Social Acceptance and the Relationship Between Aggressive
KELTIKANGAS- Problem-Solving Strategies and Aggressive Behavior in 14-
JÄRVINEN, L. Year-Old Adolescent”, **European Journal of Personality**, 10, 4: 1998, 249–261.

- ÖZER A. K. : “ Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçekleri Ön Çalışması”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 9, 31: 1994, 26–35.
- RAMADAN R. : “Alcohol and Aggression: Gender Differences in their
McMURRAN, M. Relationship with Impulsiveness, Sensation Seeking and Social Problem Solving”, **Journal of Substance Use**, 10, 4: 2005, 215–224.
- ROLAND, E. : Bullying: An International Perspective, London: David Fulton
MUNTHER, E. Publishers, 1989, 91–104.
- SMITH, D. G. : “Development of Multi Dimensional School Anger Inventory
FURLONG, M. for Males”, **Psychology in the School**, 35, 1: 1998, 1–15.
- SMITH, H. : “Violent and Nonviolent Girls:Contrasting Perception of Anger
THOMAS, S.P. Experiences, School and Relationship”,**Issues in Mental Health Nursing**, 21: 2000, 547–575.
- SPIELBERGER,C.D : “Assessment of Anger: The State-Trait Anger Scale”, **Journal
JACOBS, G. ve diğ. Article in Advances in Personality Assessment**, 2, 1983, 159–187.
- SPIVAK, G. SHURE, : “Interpersonal Problem Solving in Children: a Cognitive
M. B Approach to Prevention”. **American Journal of Community Psychology**, 10, 1982, 341–356
- STIMMEL, D.T. : “The Relation of Internalized and Trait Anger to
ve diğ. Psychopathology”, **Counseling and Clinical Psychology Journal**, 2, 3: , 112–123.
- TUĞRUL, C. : “Alkoliklerin Çocuklarının Aile Ortamındaki Stres Kaynakları, Etkileri ve Stresle Başa Çıkma Yolları”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 9, 31: 1994, 57- 73.

- TUZGÖL, M. : “Anne-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi**, 2, 14: 2000, 39–48.
- VALOIS, R. F. : “Correlates of Aggressive and Violent Behaviors Among
McKEOWN, R.E. Public High School Adolescents, **Journal of Adolescent Health**,
ve diğ. 16, 1995, 26–34.
- WARDEN, D. : “Prosocial Children, Bullies and Victims: an Investigations of
MACKINSON, S. their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving
Strategies”, **British Journal of Developmental Psychology**, 21:
2003, 367- 385.
- WEBER, H. ve diğ. : “Social Anxiety and Anger Regulation”, **European Journal of
Personality**, 18: 2004, 573–590.
- YAZICI, H. : “Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk, Başa Çıkma Tarzları
ve Problem Çözme Becerileri”, **Sakarya Ün. Eğitim Fak.
Dergisi**, 11: 2006, 117–125.
- YELL, M.L. : “Searching Fob Safe School: Legal Issues in the Prevention of
ROZASKI, M.E. School Violence”, **Journal of Emotional Behavioral Disorders**
8, 3: 2000, 187- 196.

d) İnternet Kaynak

- BANKS, R. : “Bullying in Schools”, **ERIC**, 1997, Document Reproduction
Service No: ED407154.
- ÖZTÜRK, B.: KENÇ, : “Kişilerarası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik
M.F. Modeller”, **Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi
(Üç aylık)**, 161: 2004.
[http:// www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/kenc.htm](http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/kenc.htm)

- KERSHAW, C. : “The 2000 British Crime Survey”, **England and Wales Home Office Statistical Bulletin**, 3: 2000,
 BUDD, T. ve diğ. [http:// www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs/hosb](http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs/hosb1800.pdf) 1800.pdf
- KORKUT, F. : “Lise öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 2002b, 177–184.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/flash/index.htm>
- LOCHMAN, J. E. : “Self and Peer Perceptions and Attributional Biases of Aggressive and Nonaggressive Boys in Dyadic Interactions”, **Journal of Aggressive Behavior**, 13, 5: 1987, 327–328.
<http://www.3interscience.wiley.com/journal>.
 Published online: 13.2.2006
- OLWEUS, D. : “Bullying at School: What We Know and What We Can Do”, **Publisher: Blackwell**. 1993.
- ÖZTÜRK, B. : “Şiddet ve Çocuk”, 2002, Retrieved May 13,2005.
<http://www.kriminoloji.com>.

EKLER**EK:1 İZİN YAZISI**

22.03.2007

T.C.

SAMSUN VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne

İLGİ: 21.03.2007 tarih 19413 sayılı yazınız

KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım tezin ilimizdeki ilk ve ortaöğretim okullarında yapılacak anket uygulamalarına ilişkin onay ve izin isteği için Enstitümün gönderdiği 01.03.2007 tarih ve B.30.2.KTÜ.0.E1.00.00/85/149 sayılı yazısına karşılık İLGİ yazınızda ilettiğiniz kriterler hazırlanarak EK'te (9 sayfa) bilgilerinize sunulmuştur.

İlimizde Gazipaşa İlköğretim Okulu, Ticaret ve Sanayi İlköğretim Okulu, İlkadım İlköğretim Okulu, Ondokuz Mayıs Lisesi, Yeşilkent Anadolu Lisesi, Merkez Endüstri Meslek Lisesi, Atakum Teknik Lise, İbrahim Tanrıverdi Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi'nde anket uygulaması yapmak için gerekenin yapılmasına izinlerinizi arz ederim.

Yıldız ALBAYRAK SARGIN

KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

PDR Yüksek Lisans Öğrencisi

EKLER:**EK:1-** Kriterlerle ilgili bilgiler**EK:2-** Veri toplama araçları**YAZIŞMA ADRESİ:**

Ondokuzmayıs Lisesi Rehber Öğretmeni

İstasyon mah. Lise cd. SAMSUN

e-mail: y_alsar@hotmail.com

EK: 2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Bu anketler öğrencilerin bazı konularla ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bir bilimsel çalışma için uygulanmaktadır. Okuldaki durumunuzu etkileyecek ya da okuldaki yöneticiler ve öğretmenlerle ilgili bir çalışma değildir. İfadeleri işaretlerken içten olmanız ve kendi doğrularınızı işaretlemeniz, araştırma sonuçlarına önemli katkılar sağlayacaktır. Lütfen size verilen zaman içinde işaretleme yapınız. Ankete adınızı yazmayınız ya da sizi tanımlayan herhangi bir işaret koymayınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Çalışmaya katkılarınız için hepinize teşekkür ederim.

Yıldız A. SARGIN

Yükseklisans Öğrencisi

1. Okulunuzun adı:..... 2.Sınıfınız:.....
3. Yaşınız: 4. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek: ()
5. İkamet ettiğiniz ev:
Şehir merkezinde () Beldede () İlçede () Köyde ()
6. Bebekliğinizde size kim baktı?
Bakıcı () Kreş() Yakın bir akrabam() Büyükanne()
Annem() Annem ve babam ()
7. Annenin öğrenim durumu:
Okuryazar değil() Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Önlisans () Üniversite ()
8. Babanın öğrenim durumu:
Okuryazar değil() Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Önlisans () Üniversite ()
9. Anne-babanın yaşam durumu:
İkisi de sağ () Annem öldü babam sağ ()

Babam öldü annem sağ () İkisi de öldü()

10. Ailenizin ekonomik gelir durumu nasıl algılıyorsunuz?

Çok düşük () Düşük () Orta () Yüksek() Çok Yüksek ()

11. Ailenizin aylık gelir düzeyi hangi dilim arasında?

200-450 YTL() 451- 650 YTL() 651- 850 YTL() 851-1200 YTL() 1200 Üstü()

12. Siz dahil kaç kardeşsiniz?..... 13. Siz kaçınıcı çocuksunuz?.....

14. Sigara kullanıyor musunuz? Evet () Hayır() Bazen ()

15. Alkol kullanıyor musunuz? Evet () Hayır() Bazen ()

16.Günde 4 saatten fazla internette kaldığınız oldu mu? Evet() Hayır() Bazen ()

17. Sigara, alkol dışında herhangi bir madde kullanıyor musunuz?

Evet() Hayır() Bazen ()

18.Kendinizi başarılı buluyor musunuz? Evet () Hayır() Bazen ()

ANKET:1 SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

YÖNERGE: Aşağıda günlük yaşamda problemlerle karşılaştığınızda ortaya çıkabilecek bazı duygu, düşünce ve davranış biçimleri bulunmaktadır. Bu envantere problem dediğimiz şey; matematik, fizik gibi ders sorunları değildir. Bu envantere problem derken; yaşamınızda önemli olan, size sıkıntı veren ve bu sıkıntılı durumdan nasıl kurtulacağınız ya da sizi sıkmasına nasıl engel olacağınız konusunda **o anda** bir fikir sahibi olmadığınız durumları kastediyoruz. Problemleriniz, duygularınız, düşünceleriniz, davranışlarınız, sağlığınız ya da görünüşünüz gibi kendinizle ilgili olabileceği gibi aileniz, arkadaşlarınız, akrabalarınız, öğretmenleriniz gibi çevrenizdeki insanlarla ilgili de olabilir.

Soruların doğru ya da yanlış diye bir seçeneği yoktur. O nedenle cevaplarınızı bu tür problemlerin nasıl çözümlenmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek cevaplamanız gerekmektedir. Cevaplarınızı sağdaki kutulardan “bana hiç uygun değil”, “bana çok az uygun”, “Bana kısmen uygun”, “Bana çok uygun”, “bana tamamen uygun” ifadelerinden birinin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Araştırmamıza zaman ayırdığınız ve cevaplarınızla katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

MADDELER	Bana <u>HİÇ</u> uygun değil	Bana <u>ÇOK AZ</u> uygun	Bana <u>KISMEN</u> uygun	Bana <u>ÇOK</u> uygun	Bana <u>TAMAM</u> <u>EN</u> uygun
1- Problemlerimi çözmek yerine, endişelenerek çok zaman harcarım.					
2- Önemi bir problemi çözmem gerektiğinde, kendimi tehdit edilmiş hisseder ve korkarım.					
3- Karar verirken tüm seçeneklerimi yeteri kadar dikkatli değerlendirmem.					

MADDELER	Bana <u>HİÇ</u> uygun değil	Bana <u>ÇOK AZ</u> uygun	Bana <u>KİSMEN</u> uygun	Bana <u>ÇOK</u> uygun	Bana <u>TAMAM</u> <u>EN</u> uygun
4- Karar verirken her bir seçeneğin başkalarının yararına olup olmadığını düşünmem.					
5- Bir problemi çözerken sıklıkla farklı çözümler düşünür, daha sonra bunlardan bazılarını daha iyi çözüm elde etmek için bir araya getiririm.					
6- Önemli bir karar verirken endişelenirim ve kendimden emin olamam.					
7- Bir problemi çözmek için ilk girişimim başarısız olsa bile ısrar edersem sonunda iyi bir çözüm bulacağımı biliyorum.					
8- Bir problemi çözerken aklıma gelen ilk düşünceye göre davranırım.					
9- Ne zaman bir problemim olsa çözüleceğine inanırım.					
10- Bir problemi çözmeden önce, problemin kendiliğinden çözülüp çözülmediğini görmek için beklerim					
11- Bir problemim olduğunda durumu incelerim ve isteğimi elde etmemi engelleyen sebepleri belirlerim.					
12- Bir problemi çözerken ilk girişimim başarısız olduğunda moralim çok bozulur.					
13- Güç bir problemle karşılaştığımda, ne kadar çok çabalasam da onu tek başıma çözebileceğimden emin olamam.					
14- Yaşamımda bir problemle karşılaştığımda, onu çözmeyi mümkün olduğu kadar ertelerim.					
15- Bir problemi çözdükten sonra tüm sonuçları dikkatlice değerlendirmek için zaman harcamam.					
16- Problemlerle uğraşma zorunluluğundan kaçınmak için her şeyi yaparım.					
17- Güç problemler beni çok üzer.					

MADDELER	Bana <u>HİÇ</u> uygun değil	Bana <u>ÇOK AZ</u> uygun	Bana <u>KISMEN</u> uygun	Bana <u>ÇOK</u> uygun	Bana <u>TAMAM</u> <u>EN</u> uygun
18- Bir karar vermem gerektiğinde, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım					
19- Yaşamımda karşılaştığım problemlerle mümkün olduğu kadar çabuk uğraşmak isterim.					
20- Bir problemi çözmeye giriştiğimde yaratıcı olmaya ve yeni ya da orijinal düşünmeye çalışırım.					
21- Bir problemi çözerken aklıma gelen ilk iyi düşünceyi uygularım.					
22- Bir probleme uygulanabilecek olası farklı çözümleri için çok fazla düşünce ortaya koymam.					
23- Problemi çözmek yerine, onları düşünmekten kaçınmayı tercih ederim.					
24- Karar verirken her seçeneğin hem anlık, hem de uzun dönemli sonuçlarını göz önüne alırım.					
25- Bir problemi çözdükten sonra neyin doğru, neyin yanlış gittiğini incelerim.					
26- Bir problemi çözdükten sonra, duygularımı gözden geçiririm ve kendimi daha iyi hissedip hissetmediğime bakarım.					
27- Bir problemi çözmeden önce başarı şansımı artırmak için çözüm yolumu denerim.					
28- Güç bir problemle yeterince uğraşırsam, onu tek başıma çözebileceğime inanırım.					
29- Bir problemi çözmek zorunda kaldığımda ilk olarak problemle ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi toplamaya çalışırım.					
30- Problemlerin çözümü konusunda bir şeyler yapmak için çok geç olana kadar, onları çözmeyi ertelerim.					
31- Problemlerimden kaçınmaya, çözmekten daha çok zaman harcarım.					

MADDELER	Bana <u>HİÇ</u> uygun değil	Bana <u>ÇOK AZ</u> uygun	Bana <u>KISMEN</u> uygun	Bana <u>ÇOK</u> uygun	Bana <u>TAMAM</u> <u>EN</u> uygun
32- Bir problemi çözerken o kadar çok üzülürüm ki sağlıklı düşünemem.					
33- Bir problemi çözmeden önce tam olarak neyi başarmak istediğimi bilmek için amaçlar belirlerim.					
34- Bir karar vermek zorunda kaldığımda, her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını düşünmek için zaman harcarım.					
35- Bir probleme ürettiğim çözüm yeterli olmadığında, neyin yanlış olduğunu bulmaya çalışır ve daha sonra tekrar denerim.					
36- Problemlerimi çözmek zorunda kalmaktan nefret ederim.					
37- Bir problemi çözdükten sonra durumun ne kadar daha iyiye doğru gittiğini dikkatlice değerlendiririm.					
38- Problemim olduğunda bunu bir probleme sahip olmanın bazı olumlu yanlarından yararlanmak için bir fırsat olarak görmeye çalışırım.					
39- Bir problemi çözmeye çalışırken daha fazla fikir üretemeyinceye kadar tüm olası seçenekleri düşünürüm.					
40- Bir karar vermek zorunda kaldığımda, her seçeneğin sonuçlarını değerlendiririm ve birbirleriyle karşılaştırırım.					
41- Önemli bir problemim olduğunda, morali çok bozulur ve dona kalırım					
42- Güç bir problemle karşılaştığımda başkalarına çözdürürüm.					
43- Bir karar vermek zorunda kaldığımda, her seçeneğin duygularımla üzerimde olası etkilerini dikkate alırım.					

MADDELER	Bana <u>HİÇ</u> uygun değil	Bana <u>ÇOK AZ</u> uygun	Bana <u>KISMEN</u> uygun	Bana <u>ÇOK</u> uygun	Bana <u>TAMAM</u> <u>EN</u> uygun
44- Bir problemi çözmek zorunda kaldığımda, çevremdeki hangi faktörlerin ya da koşulların probleme neden olabileceğini incelerim.					
45- Karar verirken her seçeneğin sonuçları hakkında çok fazla düşünmeksizin içimden geldiği gibi davranırım.					
46- Karar verirken alternatifleri değerlendirmek ve birbirleriyle karşılaştırmak için sistematik bir yöntem kullanırım.					
47- Bir problemi çözerken amacımın ne olduğunu daima hatırimda tutarım.					
48- Bir problemi çözerken probleme mümkün olduğunca farklı açılardan yaklaşıyorum.					
49- Bir problemi anlamakta sıkıntı çektiğimde, onu anlamak için daha açık ve sonuç bilgileri toplarım.					
50- Bir problemi çözerken ilk girişimim başarısız olursa, cesaretim kırılır ve moralim bozulur.					
51- Bir probleme uyguladığım çözüm yolu yeterli olmadığında, bunun neden işe yaramadığını dikkatlice incelemek için zaman harcarım.					
52- Karar verirken çok aceleci davranırım.					

ANKET:2

1. BÖLÜM

YÖNERGE: Aşağıda, kişilerin kendi duygularını anlatmada kullandıkları bazı ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi dikkatlice okuyup, sizin için en uygun olan seçeneği sağdaki kutulardan uygun olanına **X (çarpı)** ile işaretleyiniz. İşaretlemenizi yaparken maddelerin üzerinde fazla zaman harcamadan **genel olarak** nasıl hissettiğinizi gösteren seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

MADDELER		Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1	Çabuk parlarım				
2	Kızgın mizaçlıyım.				
3	Öfkesi burnunda bir insanım				
4	Başkalarının hataları, yaptığım işi yavaşlatınca kızarım.				
5	Yaptığım iyi bir şeyden sonra takdir edilmemek canımı sıkar.				
6	Öfkelenince kontrolümü kaybederim.				
7	Öfkelendiğimde ağzıma geleni söylerim.				
8	Başkalarının önünde eleştirilmek beni çok sinirlendirir.				
9	Engellendiğimde içimden birini vurmak gelir.				
10	Yaptığım iyi bir iş, kötü değerlendirildiğinde çılgına dönerim.				

2. BÖLÜM

YÖNERGE: Herkes zaman zaman kızgınlık veya öfke duyabilir. Ancak kişilerin öfke duygularıyla ilgili tepkileri birbirinden farklıdır. Aşağıda kişilerin öfke ya da kızgınlık tepkilerini tanımlamada kullandıkları ifadeler vardır. Her ifadeyi okuyup, öfke ya da

kızgınlık duyduğunuzda **genelde ne sıklıkla** ifadede tanımlanan şekilde davrandığınızı veya tepki gösterdiğinizi sağdaki kutulardan uygun olanın içine **X** (çarpı) işareti koyarak belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA;		Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
11	Öfkemi kontrol ederim.				
12	Kızgınlığımı gösteririm.				
13	Öfkemi içime atarım.				
ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA;		Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
14	Başkalarına karşı sabırlıyım.				
15	Somurtur surat asarım.				
16	İnsanlardan uzak dururum.				
17	Başkalarına iğneli sözler söylerim.				
18	Soğukkanlılığımı korurum.				
19	Kapıları çarpmak gibi şeyler yaparım.				
20	İçin için köpürürüm ama gösteremem.				
21	Davranışlarımı kontrol ederim.				
22	Başkalarıyla tartışırım.				
23	İçimde kimseye söyleyemediğim kinler beslerim.				
24	Beni çileden çıkaran her neyse saldırırım.				
25	Öfkem kontrolden çıkmadan kendimi durdurabilirim.				
26	Gizliden gizliye insanları epeyce eleştiririm.				
27	Belli ettiğimden daha öfkeliyimdir.				
28	Çoğu insana kıyasla daha çabuk sakinleşirim.				
29	Kötü şeyler söylerim				
30	Hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışırım.				
31	İçimden, insanların fark ettiğinden daha fazla sinirlenirim.				
32	Sinirlerime hakim olamam.				
33	Beni sinirlendirene ne hissettiğimi söylerim.				
34	Kızgınlık duygularımı kontrol ederim.				

ANKET:3**Sevgili Öğrenciler;**

Aşağıda günlük yaşamda karşılaşılabileceğiniz bazı durumlar verilmiştir. Her ifadeyi dikkatlice okuyup sizin için en uygun olan seçeneği sağdaki uygun kutuya **X** işareti ile işaretleyiniz. Lütfen işaretlemenizi yaparken **yapmanız gerekeni değil**, bu durumla karşılaştığınızda **yapacağınız** seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Katkınız için teşekkür ederim.

MADDELER		Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Bazen	Hiçbir zaman
1	Kazandığım başarı derecesine göre kendime değer veririm.					
2	Kavga ve çatışmadan kaçınırım					
3	Benim görüşlerime zıt olan görüşleri alt etmekten hoşlanırım					
4	İnsanlar özellikle iyiliksever ve yumuşak davranırlar					
5	Beni kıran insanların mahvolduğunu görmek isterim					
6	İnsanları eğitmek için hatalarını cezalandırmak gerekir					
7	Bana hakaret eden insanı yumruklayıp yere sermek isterim.					
8	Konuşurken karşımdakinin anlamını bilmediğini düşündüğüm kelimeleri kullanmaktan kaçınırım					
9	İnsanın her durumda kendi çıkarını koruması doğaldır					
10	Başkalarının görüşümü kabul etmemeleri beni rahatsız etmez					
11	Bana yapılan her türlü eleştiri kendime duyduğum saygıyı zedeler					
12	Karşılık göreceğimden emin olmadan sevgimi açığa vurmam					
13	Davranışlarımda kendi çıkarlarımı ön plana aldığım zamanlar suçluluk duyarım					
14	Konuşmalarım küfür kullanırım					
15	İnsanlar bencil ve acımasızdır					
16	Başkalarına zarar vermemeye özen gösteririm.					
17	Bir yarışmada kazanamadığım zaman hakkımın yenildiği 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	Televizyonda cinayet sahnelerini seyretmekten hoşlanırım.					
24	Karşımdakiler herhangi bir konuda üstünlüğümü kabul etmezse buna aldırış etmem.					
25	Sokakta kavga eden insanları gördüğümde ilgiyle seyrederim.					
26	Başkaları görüşlerimi kabul etmedikleri zaman bozulurum.					
27	Beni kıran insanları bağışlamam					
28	İnsanları eğitmek içi iyi davranışları ödüllendirilmeli					
29	İnsanların arada bir 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	Kendi görüşlerime zıt görüşleri dinlemekten hoşlanmam.					
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 bilmediği kelimeleri kullanmaktan hoşlanırım.					
37	Konuşmalarımda küfre yer vermem.					
38	Bir yarışmayı kazanamadığım zaman rakibimin zayıf yanlarını düşünerek avunurum.					
39	Gazetelerde özellikle sanat ve kültür etkinliklerine ilişkin haberleri okurum.					
40	Filmlerdeki cinayet sahnelerine bakamam.					
41	Akıllıca davranmayan kimseler alaya alınmaya mahkûmdur					
42	Bende hata bulanların gördüğüm hatalarını hemen yüzlerine vururum.					

43	İnsanlara yanıtlamayacaklarını bildiğim soruları sorarım.					
44	Benim özelliklerim açısından aynı düzeyde insanlarla beraber olmak isterim.					
45	Kızdığım insanların kusurlarını bulur, çevremdekilere anlatırım.					

ÖZGEÇMİŞ

Yıldız ALBAYRAK SARGIN, 1974 yılında Samsun’da doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Samsun’ da bitirdi. 1992- 1996 yılları arasında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Eğitimi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında lisans eğitimini tamamladı. Sırasıyla Özel Samsun Koleji ve Özel Samsun Fen Lisesi, Samsun Dershanesi, Güvence Dershanesi, Merkez Endüstri Meslek Lisesi, İlkadım İlköğretim Okulu ve Samsun 19 Mayıs Lisesi’nde rehber öğretmen (psikolojik danışman) olarak görev yaptı. Halen, Alanya Türkler İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi’nde uzman psikolojik danışman olarak çalışmaktadır.

Travma sonrası stres tepkilerinin azaltılması, psiko-sosyal müdahale ve iletişim becerileri konularında sertifika programlarına katıldı. MEB-UNICEF işbirliği çerçevesinde gerçekleştirilen “Psiko-Sosyal Okul Projesi”nde ve “Anne-Baba Eğitimi Projesi”nde çalıştı. 1997- 2008 (halen devam etmekte) yılları arasında izci liderliği eğitim ve gelişim programlarını tamamlayarak “İki Tahtalı Ergin İzci Lideri” ünvanını almaya hak kazandı. 1998–2005 yılları arasında MEB kriterlerini gerçekleştirerek 2006 yılında “Uzman Psikolojik Danışman” ünvanını aldı.

Orta derecede Fransızca ve İngilizce bilmektedir. Evli ve iki çocuk annesidir.