

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDETE
YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Hamiyet BOZKURT

Danışman:
Yar. Doç. Dr. Sefa BULUT

Bolu–2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Hamiyet BOZKURT'a ait "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. (17/05/2010)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT



Üye : Yrd. Doç.Dr. Bayram BIÇAK



Üye : Yrd. Doç.Dr. Halit KARATAY

**Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı**

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Enstitü Müdürü

ÖZET

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDETE YÖNELİK TUTUMLARININ, BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hamiyet BOZKURT

Yüksek Lisans Tezi

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT

Mayıs 2010, 69 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, okula ait olma duygusu, akademik başarı ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelemektir.

Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmanın katılımcılarını ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan toplam 503 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, alt ve üst sosyoekonomik düzey dikkate alınarak toplam 10 ilköğretim okuldan toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarını belirlemek için “Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği”, okula ait olma düzeylerini tespit etmek için “Algılanan Çok Boyutlu Şiddet Kaynakları Ölçeği’nin Okula Ait Olma Alt Boyutu”, demografik bilgilerini elde etmek için ise kişisel “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.. Araştırmada Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U ve LSD teknikleri kullanılarak araştırmanın alt problemleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, İlköğretim ikinci kademeki erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, 14-15 yaş grubundaki öğrencilerin 12-13 yaş grubundakilere göre

şiddete yönelik daha destekleyici tutumlara sahip oldukları; aynı şekilde akademik başarısı, okula ait olma duygusu ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin de şiddete yönelik daha destekleyici tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Şiddete yönelik tutum, yaş, cinsiyet, akademik başarı, okula ait olma duygusu.

ABSTRACT

A GENERAL RESEARCH OVER THE ATTIDUES OF PRİMARY SCHOOL (6,7,8 GRADES) STUDENTS’S TOWARDS VIOLENCE ACCORDING TO SAME VARIABLES

Hamiyet BOZKURT

Master Thesis

Department Of Educational Science Psychological Counseling and Guidance

Supervisor: Yrd. Doç Dr. Sefa Bulut

May 2010, 69 page

The main Purpose of this research is to look closer at the tendencies of primary school 6-7-8- grades students’ towards violence in the terms of age, sex, the feeling of being a member of school, success and parent’s educatıal level.

This is a descriptıonal wor, and all the patıcipants in this survey were chosen among the primary school students (totally 503 students) and from 10 different primary schools, and datas were colected from upper and lower social classes.

According to the results of this survey, male students are found to have more tendency towards violence than female students. The students aged 14-15 have more violence than aged 12-13, and moreover; the students who have less academic success, whose parents’ education level is lower, and who don’t feel himself/herself as a member of the school have strong attitudes towards violence.

Key Words: Tendency towards violence, age, sex,academic success, feeling of being a member of school.

Varlığın benim en büyük gücüm, hep yanımda olman dileğiyle
Sevgili Eşime

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK'a araştırmam boyunca gösterdiği anlayış ve rehberlik için teşekkürlerimi sunarım. Araştırmada kullandığım ölçekler için görüşüne başvurduğum ve desteğini aldığım Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS'a Prof. Dr. Işıl BULUT'a ve Yrd. Doç. Dr. Metin PİŞKİN'e teşekkür ediyorum. Araştırmam boyunca her ihtiyacım olduğunda desteklerini esirgemeyen Uzman Psikolojik Danışman Volkan AVŞAR'a ve Uzman Psikolojik Danışman Tarık TOTAN'a minnettarım. Araştırma boyunca bana olan inançlarını yitirmeyen ve hayatımı kolaylaştırmak için ellerinden gelen her şeyi yapan ve bana sonsuz destek olan aileme, canım kardeşim Murat DALGAKIRAN'a ve en zor anlarımda yanımda olup beni bu sürece var gücüyle motive eden sevgili eşim Yusuf BOZKURT'a sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 17/05/2010

Hamiyet BOZKURT

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇE ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Alt Problemler.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Sayıtlar.....	7
1.7. Tanımlamalar.....	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL TEMELLER VE LİTERATÜR TARAMASI	9
2.1. Şiddetin Tanımı.....	9
2.2. Kuramsal Açıklamalar.....	10
2.2.1. Psikoanalitik Yaklaşım	11
2.2.2. Baskıcı Aile Süreci Kuramı.....	12
2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	13
2.3. Ergenlik Döneminde Şiddet.....	14
2.3.1. Ergenlik Döneminde Okulda Şiddet ve Zorbalık..	16
2.3.2. Ergenlerde Şiddet Davranışının Yaş ve Cinsiyetle İlişkisi.....	18
2.3.3. Ergenlerde Şiddet Davranışının Anne-Babanın Eğitim Düzeyi İle İlişkisi.....	20

2.3.4. Ergenlerde Şiddet Davranışının Okula Bağlılık ve Akademik Başarı İle İlişkisi.....	22
2.4. Tutumlar.....	24
2.4.1. Tutumların Öğeleri.....	26
Bilişsel Öğ (Cognitive Component).....	27
Duygusal Öğ (Affective Component).....	28
Davranışsal Öğ (Connative Component).....	28
2.4.2. Tutum ve Davranış İlişkisi.....	29
BÖLÜM III.....	33
YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Evren ve Örneklemi.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	34
3.3.2. Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği.....	35
3.3.3. Algılanan Çok Boyutlu Şiddet Kaynakları Ölçeği.....	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu.....	37
BÖLÜM IV.....	38
BULGULAR.....	38
4.1 Öğrencilerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerler.....	38
4.2. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	42
4.3. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	42
4.4 Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Akademik Başarı Düzeylerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	43
4.5. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılık Düzeylerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular....	44

4.6. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	46
4.7. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	47
BÖLÜM V.....	49
TARTIŞMA VE YORUM.....	49
5.1. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	49
5.2. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Yaş Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	50
5.3. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	50
5.4. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılık Duygusuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu.....	51
5.5. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	52
5.6. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	53
BÖLÜM VI.....	55
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
KAYNAKÇA.....	58
EK-1.....	65
EK-2.....	66
EK-3.....	67
EK-4.....	68
EK-5.....	69

TABLOLAR

Tablo 1- Tutumları Tahmin Etmeye Yarayan Tepkiler.....	27
Tablo 2- Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler.....	34
Tablo 3- Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	38
Tablo 4- Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	38
Tablo 5- Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	39
Tablo 6- Başarı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	39
Tablo 7- Gelir Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	40
Tablo 8- Evlilik Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	40
Tablo 9- Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	41
Tablo 10- Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	41
Tablo 11- Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	42
Tablo 12- Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	43
Tablo 13- Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	44
Tablo 14- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılık Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..	45
Tablo 15- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılık Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin LSD Sonuçları.....	45
Tablo 16- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	46

Tablo 17- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	47
Tablo 18- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin LSD Sonuçları.....	48

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Tarih boyunca şiddet, insanlığın gündeminden hiç eksik olmamıştır. Kimi zaman şiddet, problemlerin çözümü için bir araç olarak kullanılmış, kimi zaman da toplumlar için büyük bir yara haline gelmiştir.

Son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar ve medyada çıkan haberlere bakıldığında, alınan tüm önlemlere rağmen çocuk ve ergenlik çağındaki gençler arasında suç ve şiddet olaylarının arttığı görülmektedir. Çocuk ve ergenlik dönemindeki şiddet olayları günümüzün ciddi sosyal problemleri haline gelmiştir.

Ergenlik dönemi bir yandan fırtına ve stres dönemi olarak tanımlanırken, diğer yandan da ergenin bireyselliğinin geliştiği bir dönem olarak görülmektedir (Onur, 1995). Ergenler kendi kimliklerini kazanırken ve hayatlarıyla ilgili amaçlar oluştururken, toplumun kurallarına meydan okuyabilir, toplumsal normlar tarafından kabul görmeyen davranışlar sergileyebilirler (Williams ve Myers, 2004). Bu dönemde ergenin yeni kimlik arayışı, ailesinden ve otorite saydığı kişilerden uzaklaşarak kendi ayakları üzerinde durma çabaları göze çarpmaktadır. Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi şiddet içerikli davranışların arttığı dönemler olarak belirtilmektedir (Dahlberg ve Potter, 2001). Ergenlik döneminde görülen şiddet olayları, sadece ülkemize özgü bir sorun değildir. Konuyla ilgili alan yazını incelendiğinde, şiddet olgusunun farklı içeriklerde de olsa gerek gelişmekte olan gerekse gelişmiş pek çok ülkenin sorunu olduğu görülmektedir (Astor, Meyer ve Pitner, 2001). ABD’de her yıl okullarda üç milyon kişi suç işlemekte ve genel olarak 13-24 yaş arası gençlerde ikinci ölüm nedeni de şiddet olarak görülmektedir (Yell ve Rozalski, 2000).

Şiddet olayları kavga, cinsel taciz, silahla yaralama, zorbalık, sözlü tehdit ve gözdağı verme ergenler arasında en sık karşılaşılan şiddet davranışları arasındadır. (Astor ve Mayer, 2001). Şiddet olgusu tekil yada homojen bir nitelik taşımaktan ziyade, çok boyutlu bir görünüm arz etmektedir. Konuyla ilgili alan yazını incelendiğinde şiddeti etkileyen faktörlerin; dürtüsellik, kişilik bozukluğu, madde kullanımı, sosyal beceri eksikliği gibi bireysel faktörler; aile içi şiddet, aile işlevlerinin yetersiz oluşu, anne babaya ait problemler, çocuğun yetersiz denetimi gibi aileye ait faktörler; düşük okul bağlılığı, akademik başarısızlık, akran reddi yada zorbalığı gibi akran grubu ve okula ait faktörler; medyadaki şiddet görüntüleri, cinsiyet rollerine ilişkin önyargılar, silaha kolay ulaşma, şiddet içerikli davranışları normalleştiren bir toplumsal yapı gibi çevresel faktörler olmak üzere dört temel kategoride toplandığı görülmektedir. (Dahlenberg, 2001; Mayer, 2001).

Yukarıdaki çalışmalara ek olarak alan yazınında yapılan bazı çalışmalar benlik saygısı ve saldırgan davranışlar arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. (Perry, Perry ve Rasmussen, 1986; Orpinas, 1999). Yavuzer (1993) benlik saygısı yüksek olan kişilerin, kişiler arası ilişkilerde daha toleranslı olduklarını, daha bağımsız davranabildiklerini, daha iyi öğrenci olduklarını daha az kaygılı ve daha az depresif olduklarını ifade eder. Yine alan yazını incelendiğinde ergenlerde yüksek benlik saygısının riskli davranışları azalttığı böylece bu kişilerin daha az şiddet eğilimli oldukları görülmektedir (Perry, Perry ve Ramusen, 1986). Konuyla ilgili Taiwo'nun (2004) Nijerya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada benlik saygısı ve sosyalleşmenin okuldaki şiddet eğilimini öngörmede etkili değişkenler olduğu rapor edilmiştir (Akt. Balkıs, Duru ve Buluş, 2005). Yukarıdaki bulgular ışığında okullarda görülen şiddet olaylarının bir bölümünün, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin benlik saygıları ve saldırgan davranışları arasındaki örüntüye benzer bir ilişki örüntüsü de aidiyet duygusu ve saldırgan davranışları arasında görülmektedir. Öğrenci kendini okulun anlamlı bir parçası olarak algıladığı takdirde okulda şiddet eğilimi azalmaktadır. (Balkıs, Buluş, ve Duru, 2005). Yıldırım (1997) çalışmasında kız ve erkek ergenlerin kimliklerini yapılandırırken aile arkadaş grubu

ve okulu önemli aidiyet kaynakları olarak algıladıkları görülmektedir. Balkıs, Buluş ve Duru (2005) yaptıkları araştırmada okula bağlılık duygusu ve şiddet eğilimi arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmalar, ergenlerin şiddet davranışı göstermesinde etkili olan ailesel faktörleri şu şekilde betimlemektedir. (1) Anne babaya ait problem davranışlar; cinayet, alkol veya uyuşturucu bağımlılığı yada anne babanın çocuk yetiştirme tutumları (Çocuğun disiplin ve denetimi). (2) Çocuk ve ebeveyn arasında sıcak bir ilişkinin olmaması, (3) Yetersiz aile işlevleri (İletişim, uyum yada aile üyelerinin çatışması yada şiddet). (Avcı, 2006).

Alan yazını incelendiğinde şiddet davranışının gelişiminde, aile ilişkilerin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Çocuklar belli bir biyolojik temelle dünyaya gelseler bile, bir olaya duygusal olarak nasıl tepki vereceklerini ve günlük yaşamlarında diğer insanlara karşı nasıl davranacaklarını, en yakın çevreleri olan ailelerinden öğrenmektedirler. Ebeveynler çocuklarının kişilik gelişimlerinde tümüyle etkili olmasalar da çocuklar tutum, inanç ve davranış gibi birçok önemli özellikleri aile içinde kazanmaktadır. Tolan, Gorman-Smith, ve Zeli'nin (1997) yapmış oldukları bir çalışmada, aile işlevlerinin şiddet ve suç işleme davranışlarını yordadığı belirlenmiştir. Araştırmalardan elde edilen bu bulgular ergenlerdeki şiddet davranışlarının aile kapsamında da incelenmesi gerektiğini göstermiştir. Anne babanın eğitim düzeyleri, çocuklarına yönelik tutumlarını belirlemede etkili olduğu bilinmektedir (Kaya, 2010). Bu nedenle anne ve babanın eğitim düzeyi bu araştırmanın değişkenlerinden biri olarak belirlenmiştir.

Şiddet davranışının konu edildiği çalışmalarda okulla ilgili ele alınan değişkenler arasında akademik başarısızlık ve okula bağlılık duygusu göze çarpmaktadır. Okullar bireyleri geleceğe hazırlayan, onlara ileriki yıllarda kullanabilecekleri bilgi ve becerileri sunan bir kurum olarak işlevini yerine getirmektedir. Dolayısıyla gelecek yönelimi olan ve buna bağlı olarak akademik performans odaklanan bireylerin şiddet davranışı gösterme olasılıklarının düşük

olduğu tam tersi olarak akademik başarısı düşük olan bireylerin daha fazla şiddet eğilimleri olduğu ortaya konulmuştur. Sprott (2004).

Yukarıda belirtilen ve şiddetle ilişkili olan tüm bu değişkenler, şiddet davranışının çok kompleks ve çok yönlü bir nitelik arz ettiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle şiddet davranışının temelinde her zaman tekil unsurların aranması, konunun bütüncül olarak ortaya konulmasını olanaksız kılmaktadır. Genelde şiddet davranışının, çok sayıda etkenin etkileşim sürecinden kaynaklandığı bir gerçektir.

Özetlenen araştırma bulgularından anlaşılabileceği gibi, son yıllarda şiddet olayları ve özellikle ergenlerin şiddete yönelik davranışları güncel bir konuya işaret etmektedir. Bu konu yurt dışı literatürde tüm yönleri ile ele alınmıştır. Türkiye’de de bu konudaki araştırmaların hız kazanmaya başladığı görülmektedir.

Ergenlerde şiddet davranışının gelişimiyle ilişkili olan faktörleri belirlemek ve bu bulgular ışığında önleme programı ve projeleri planlamak çocuklar, ergenler, aileler ve eğitimciler açısından oldukça önemli ve güncel görünmektedir. Bu temel gerekçelerle bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, okula bağlılık duygusu, akademik başarı, anne- baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.1. Problem

İlköğretimin 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde eğitim gören öğrencilerin, şiddete yönelik tutumları, yaş, cinsiyet, okula bağlılık duygusu, akademik başarı ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, okula bağlılık duygusu, akademik başarı ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik döneminde görülen şiddet olayları o andaki ve gelecekteki sonuçları bakımından kaygı vericidir. Ergenlik döneminde yaşanan şiddet ve saldırganlık davranışı kişinin çevresiyle problem yaşamasına neden olmaktadır (Edwards 2001). Bu da hem şiddete başvuran hem de şiddete maruz kalan ergenin gelişimi üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Bu sorunun ortadan kaldırılması için çeşitli önleyici çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Şiddet birçok faktörün kombinasyonu ile ilişkili olabilir. Şiddet davranışının gelişimiyle ilişkili olan faktörleri belirlemek, şiddeti önleyici program ve projeleri planlamak çocuklar, ergenler, aileler ve eğitimciler açısından oldukça önemli ve güncel görünmektedir. Mevcut literatür kapsamında şiddetle ilişkili olduğu düşünülen her türlü değişkenin araştırmalara konu edilmesi olayın daha detaylı ele alınmasına yardımcı olacaktır.

Yıldırım (1997), ergenlerin kimliklerini yapılandırırken aile, akran grubu ve okulu önemli aidiyet kaynakları olarak algıladıkları görülmektedir. Kendilerini okulun anlamlı bir parçası olarak algılayan bireyler, kendilerini akademik sürece daha çok katmakta ve daha az şiddet eğiliminde bulunmaktadır. Okula bağlılık akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir (Balkıs, Buluş, ve Duru, 2005). Bu durumun yapılan bu araştırmayla da teyit edilmesi ergenlerin okula bağlılıklarını artırıcı çalışmaların planlanmasına yardımcı olarak, şiddeti azaltma ve önleme programlarına katkı sağlayacaktır.

Şiddet davranışlarıyla ilişkili olabilecek faktörlerin belirlenmesi, ilköğretim dönemindeki şiddet olaylarının engellenebilmesi için şiddetin temel nedenlerinin ve ilköğretim öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının anlaşılabilmesi gerekmektedir. Bu araştırma sonucu, bulgulardan yararlanılarak ilköğretim öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının tespit edilmesi, şiddete yönelten nedenlerin bilimsel olarak araştırılması, anne-baba ve eğitimcilere yol göstermesi, kuramsal ve uygulamalı çalışmalara veri sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Alt Problemler

Araştırma probleminin incelenebilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, okula bağlılık duygusu düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer verilmiştir.

- 1) Araştırma İstanbul ilinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
- 2) Katılımcıların şiddete yönelik tutumları ve okula bağlılık duygusu düzeyleri, ilgili ölçeklerden aldıkları puanlarla sınırlıdır.
- 3) Katılımcıların akademik başarıları son üç yıldaki genel ortalamalarıyla sınırlıdır.

1.6. Sayıtlılar

İlköğretim öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının; yaş, cinsiyet, okula bağlılık duygusu, akademik başarıları, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelendiği bu çalışmada;

- 1) Araştırma örneklemin evreni temsil ettiği
- 2) Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçek maddelerine samimi cevaplar verdikleri,
- 3) Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir ölçekler olduğu varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Şiddet: Bireyin kendisine, başkasına yada belirli bir topluluk yada gruba yönelik yaralama ve ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen tehdit yada fiziksel zor kullanma” olarak tanımlamaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2002)

Şiddete Yönelik Tutum: Bireyin şiddet içeren eylem yada fikirlere yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını içeren düzenli eğilimleridir.

Okula Bağlılık: Öğrencilerin okullarıyla ve akademik yaşantıların çeşitli boyutlarıyla olan ilişkisidir. Öğrencinin kendisini okul ortamının anlamlı bir parçası olarak algılayarak, okul yükümlülüklerini yerine getirmesi (Makdox ve Prinz, 2003).

Ergenlik: Ergenlik insanda bedence, boyca büyüme, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluş çağı(11-14) ile başlayan ve bedence büyümenin sona ermesi (21-22) ile sonlandığı düşünülen özel bir gelişim dönemi (Kulaksızoğlu, 2000).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde konuyla ilgili yurt dışında ve ülkemizde yapılan çalışmalara ve kuramsal çerçeveye yer verilecektir.

2.1. Şiddetin Tanımı

Şiddet toplumsal yaşamın her alanına yayılmış bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Her gün medyada şiddet içerikli birçok haber yer almakta, şiddet içeren bu davranışlar; cinayet, fiziksel saldırı, savaş, töre cinayeti, gibi çok geniş bir yelpazede kendine yer bulmaktadır. Toplumun içerisinde bu kadar yer edinen şiddet olgusu, araştırmacıları da bu konuyu araştırmaya sevk etmiş ve pek çok araştırmacı şiddetle ilgili farklı tanımlamalar yapmıştır. Bu tanımlamalarda, şiddetin fiziksel güç kullanımı vurma, yaralama, fiziksel yaralama gibi özellikleriyle bağlantısını ortaya koyan tanımlar çoğunluktadır.

Kapsamlı şiddet tanımlarından biri Dünya Sağlık Örgütü'nün yaptığı tanımdır. Dünya Sağlık Örgütü (2002) şiddeti; “bireyin kendisine, başkasına yada belirli bir topluluk yada gruba yönelik yaralama ve ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen tehdit yada fiziksel zor kullanma” olarak tanımlamaktadır (Akt:Krug 2002).

Bu tanımlardan biri şu şekildedir: “Şiddet bir bireyin yaralanma ve ölümüne neden olan yada gelişimini engelleyen fiziksel, psikososyal veya cinsel olarak uygulanan kasıtlı davranışlardır” (Özcebe, v.d, 2005).

Halloran (1983), şiddeti uygulayan ve uygulanan birey ve gruplara göre ikiye ayırmaktadır. Birincisi cinayet, saldırı tecavüz gibi olayları içeren bireysel şiddettir. İkincisi ise ayaklanma, kurtuluş hareketi gibi olayları içerisine alan kurumsallaşmış şiddet olaylarıdır (Akt. Büker, 1988)

Michaud’a (1991) göre, bir karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan bir yada birkaçı doğrudan yada dolaylı olarak, diğerlerinin bir yada bir kaçının bedensel ve t rel (ahlaki, moral, manevi) bütünlüğüne, mallarına yada simgesel ve kültürel değerlerine, oranı ne olursa olsun zarar verecek biçimde davranıyorsa orada şiddet vardır. (Akt.  etin, 2004).

Walker, Colvin ve Ramsay (2002), şiddeti diğer insanlara karşı yöneltilen duygusal ve fiziksel saldırganlık olarak tanımlamıştır (Akt. Williams ve Myers, 2004). Saldırganlık ise yaralama ya da incitme niyeti taşıyan fiziksel yada sözel davranış olarak tanımlanır. Anderson ve Bushman (2002), şiddeti bir saldırganlık biçimi olarak ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, şiddetle ilgili tanımlamalara bakıldığında “şiddet” kavramının özelikle fiziksel güç kullanımı ile bağlantısı göze çarpmaktadır. şiddet davranışlarını kişi kendisine yöneltebileceği gibi, başka bir kişiye yada gruba yönelik de olabilmektedir. şiddet tanımlamalarında şiddetin fiziksel boyutlarının yanında, psikolojik zarar verme yoksun bırakma biçimlerinde de gerçekleşebildiği anlaşılmaktadır. şiddet konusunda yapılan çalışmalar ve tanımlamalar şiddetin tek bir etkene bağlı olarak gerçekleşen bir süreç olmadığını karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

2.2. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümünde şiddet davranışının gelişimini ve içeriğini açıklayan kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Psikoanalitik Yaklaşım

Freud saldırganlığı ve şiddeti doğuştan gelen içgüdüsel bir eğilim olarak açıklamaktadır. Freud'a göre içgüdüler, zihnin üzerinde somatik ve biyolojik talepleri temsil etmekte, yaşam içgüdüsü ve ölüm içgüdüsü olmak üzere iki temel kategoride toplanmaktadır. Freud içgüdülerin bireysel yaşamın ve insan ırkının sürekliliğini sağladığını belirtmiştir. İnsanın kendi kendini yıkıcı ve yok etmeye çalışan içgüdüleri ise ölüm içgüdüsü olarak tanımlamıştır. İnsanda saldırganlığın da ölüm içgüdüüne dayandığını ileri sürmüştür. Ölüm içgüdüüsü dışa yönelik etkinleştirmişse kendinden çok başkalarını yıkıma uğratma eğilimleriyle ve saldırgan davranışlarla açıklanabilmektedir. Ölüm içgüdüüsünü, organizma kendine yönelttiği zaman, kişinin intihar etmesine neden olabilmektedir. Kısacası Freud'a göre saldırganlık ve şiddet, insanın kendisine yönelik yıkıcı eğilimlerini dış dünyadaki objelere yöneltmesi olarak tanımlanabilir (Atkinson ve Arkadaşları, 1995; Gençtan, 1998; Feist ve Feist, 2002).

Freud saldırganlığı, diğer içgüdüler gibi tatmin edilmesi gereken bir içgüdü olarak açıklamaktadır. Saldırganlık içgüdüünün yavaş yavaş yükseldiğine ve onun kuvveti belli bir düzeye ulaştığında boşaltılması gerektiğine de inanır. Ölüm içgüdüüsünü boşaltmanın bir yolu da kabul edilmez dürtüleri, sosyal olarak kabul edilen alternatifleri içinde yöneltme süreci olan yüceltme savunma mekanizması aracılığıyla olabilmektedir.

Böylece çocuklar doğuştan saldırgan davranışla uğraşmaktansa “fiziksel enerjilerini spor yaparak ya da toplumun kabul ettiği diğer yollarla saldırganlık dürtülerini ifade edebileceğini ortaya koymaktadır (Avcı, 2006).

Bir diğer bakış açısı da saldırganlığın, “Yer Değiştirme” savunma mekanizması olarak ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Birey engellenme durumuyla karşılaştığında, bir takım olumsuz sonuçlardan dolayı engellemeye neden olan kişiye karşı öfkesini yansıtamaz. Örneğin çocuğun engellenmesine neden olan kişi babasıdır. Çocuk eğer babasına saldırırsa, babasının ona fiziksel yada psikolojik

olarak zarar vermesinden korkar. Böyle bir durumda çocuk saldırganlığını yöneltebileceği daha güvenli hedefler seçer. Çocuk bilinçsizce oyuncağını tekmelemeyi seçebilir. Çünkü oyuncak ona zarar vermeyecektir ve babayı simgelemenin bir yolu olacaktır. Böylece psikoanalitik yaklaşımda, çocuğun saldırganlığının nesnesi çoğunlukla gerçek nesne olmayabilir. Çocuğun saldırgan davranışını gösterdiği nesnenin, gerçek nesnenin yerine geçen simgesel bir nesne olabileceğini ileri sürmektedir (Moeller, 2001).

2.2.2. Baskıcı Aile Süreci Kuramı

Patterson (1979) saldırgan olan ve saldırgan olmayan çocukları aile ortamı içinde incelemiştir. Patterson, saldırgan davranışın nasıl geliştiğini anlamak için aileyi, bütün üyelerinin karşılıklı olarak birbirini etkilediği bir toplumsal sistem olarak görmemiz gerektiğini ileri sürmektedir. Bu teoriye göre çocukların şiddet davranışı, aile içinde günlük değişen davranışların çokluğundan kaynaklanmaktadır. Ebeveynler, emir ve isteklerini çocuğa iletir. Çocuklar ebeveynlerin bu istek ve emirlerine uymayı aktif yada pasif olarak reddederler. Bu duruma tepki olarak ebeveyn, başlangıçta durmadan çocuğa bağırabilir yada azarlayabilir. Devam eden dönemde çocuğa vurma ve tartaklama görülmesi benzer şekilde de çocuğun anneye vurması olasıdır. Sonuç olarak çocuğun itaatsizliğine ve saldırganlığına, ebeveynler boyun eğerek ve zorlayıcı davranış örüntüsünü pekiştirirler. Bu şekilde ebeveynlerin kendilerini geri çekmesi ve çocuğun saldırganlığını sonlandırması vasıtasıyla saldırgan davranış olumsuz yönde pekiştirilir. Kısaca, saldırgan çocukların ebeveynleri çocuklarıyla çatışma yaşadıkları zaman etkisiz bir şekilde tepki göstermektedirler. Çocuk birtakım zorlayıcı davranışları öğrenir ve ebeveynler, kısa sürede sonuç veren (çocuğun saldırganlığını sonlandıran) ancak uzun vadede etkisiz olan (antisosyal davranışlara neden olan) çocuk yetiştirme yöntemlerini kullanmayı alışkanlık haline getirirler (Moeller, 2001).

Patterson (1984) saldırgan çocukların ebeveynlerinde görülen çocuk yetiştirme yöntemindeki problemleri ortaya koymuştur. İlk olarak saldırgan davranış görülen çocukların ebeveynleri, normal ebeveynlere göre daha çok sapkın davranışta

bulunur ve ayrıca çocukta görülen uygunsuz davranışın önemsiz örneklerini göz ardı etmeyi başaramazlar. İkinci olarak, bu ebeveynler çocuktaki uygunsuz davranışı sürekli eleştirme eğiliminde olmaktadır. Üçüncü olarak bu ebeveynler çocuklarını cezalandırdıkları zaman cezalandırma, zorlayıcı davranışın sıklığını artırır. Dördüncü olarak bu ebeveynler çoğunlukla çocuğun, nerede olduğunu kiminle olduğunu ne yaptığını ya da ne zaman eve geleceklerini bilmemektedirler.

Sosyal etkileşimsel modele göre, çocukların antisosyal davranışlarının en önemli yordayıcılarının, ebeveynlerin etkisiz çocuk yetiştirme yöntemleri ve ebeveynler arasındaki uyumsuz etkileşimler olduğu belirtilmektedir. İkinci aşamada çocuk, evde öğrenmiş olduğu bu olumsuz etkileşimlerin akademik problemlerin ve olumsuz akran ilişkilerinin gelişimine yol açabilen okul ortamına davranışın aktarımını öğrenmektedir. İleri çocukluk yıllarına ve ilk ergenlik dönemine ulaşıldığı üçüncü aşamada çocuklar, önemli duygusal sıkıntıların gelişimi için ve sapkın akran gruplarına karışma için onların risk grubunda yer almasına neden olmaktadır. Bu şekilde çocuklarda ve ergenlerde antisosyal ve şiddet davranışının geliştiğini ileri sürmektedir (Amodei ve Scott, 2002).

2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramı, saldırgan davranışın nasıl geliştiğini, insanları saldırganca davranmaya neyin kışkırttığını ve onlar bir kez saldırganca davrandıktan sonra, bu davranışları devam ettiren şeyin ne olduğunu açıklamaya çalışmıştır (Akt: Avcı; 2006). Sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığın, dışsal, sosyal ve çevresel nedenlerden dolayı ortaya çıktığını belirtmektedir. Saldırganlığın başlangıcı, çocukluk dönemindeki bağımlı eğitim, gözlem yoluyla (medyadaki yada gerçek yaşamdaki saldırgan davranış modellerini gözlemleyerek), doğrudan yaşantılarla (saldırgan davranış için ödüllendirilmiş olma) ve kendilik düzenlemesi (ortaya çıkan davranış için kendi kendini cezalandırma veya pekiştirme gibi) yoluyla kazanılmakta ve devam ettirilmektedir (Amodei ve Scott, 2002).

Etkili sosyalleşme sürecine katkıda bulunan koşullar, çocuğun diğerlerinden şefkat ve onay beklemesi nedeniyle bir bağıllık güdüsünün gelişimini içerir. Ayrıca bağıllık tek başına yeterli değildir. Sosyalleşme baskısı, çocuğun toplum düzenine uymasını öğrenmesini sağladığı için (kısaca disipline olma) çocuk, kısıtlamalar ve isteklerin gizlice uygulanmasına ihtiyaç duyar. Sosyalleşme süreci, çocukla ebeveyn arasındaki bağımlı ilişki tarzı içinde ebeveynin çocuğu şefkat ve onay gibi ikincil ödüllerden mahrum bırakması yoluyla da kolaylaştırılır. Bağımlı davranış cezalandırılır yada engellenirse, ebeveyn disiplin yöntemleri tutarsız olursa; ebeveyn değerleri genel toplum ve topluluğun değerleriyle çatışma içindeyse sosyalleşme süreci ertelenir yada bozulur. Bandura'nın (1961) çalışmasındaki temel varsayım; şiddetin, ergenin ebeveynle ilk bağımlılık eğitimindeki bir bozulmadan geliştiğidir. Bağıllık ihtiyacı, ebeveynlerin biri yada her ikisiyle yakın bağıllığının olmayışı, ebeveynlerin reddetmesi yada sevgi bağı ile bütünleşmenin olmaması yoluyla engellenir. Sağlıklı bağıllık ilişkisinin gelişmesindeki bir bozulma, saldırganca davranışa ve düşmanca duygulara doğrudan katkıda bulunabilmektedir. Ayrıca bağıllık güdülerini kontrol etme kapasiteleri eksiktir ve daha az suçluluk duygusu yaşamaktadırlar (Akt. Rolf, 1996).

Özetle sosyal öğrenme kuramı saldırgan davranışı, çevresel faktörlerle açıklamaya çalışmaktadır. Kuramcılara göre saldırgan davranışın gelişmesinde aile ilişkilerindeki yanlış uygulamaları model alma ve aile içi süreçlerdeki ödüllendirme ve cezalandırmanın önemli rolü olduğu ileri sürülmektedir. Bunun yanı sıra aile dışındaki saldırgan modellerin de saldırgan davranışın gelişimi için önemli olduğu savunulmaktadır.

2.3. Ergenlik Döneminde Şiddet

Ergenlik insanda bedence, boyca büyüme, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluş çağı(11-14) ile başlayan ve bedence büyümenin sona ermesi (21-22) ile sonlandığı düşünülen özel bir gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır. (Kulaksızoğlu, 2000).

Ergenlik dönemi risk alma davranışlarının arttığı bir dönem olarak görülmektedir. Çocukluk yıllarında görülen şiddetin daha yumuşak biçimleri, ergenlik dönemi boyunca şiddetin daha katı biçimlerine ve planlanmış saldırganlık biçimlerine dönüşebilmektedir (Dahberg ve Potter, 2001).

Fatu ve Holle'ye (1998) göre birçok ergen birisi tarafından kendisine şiddet uygulandığında kendisi de harekete geçer ve misilleme de bulunur. Misilleme sonucunda karşısındakine şiddet uygulanan ergen bu davranışını haklı olarak görür. Bu nedenle birçok şiddet içerikli davranış ergen tarafından şiddet olarak değil sosyal statü kazanma yada statü korumanın bir yolu olarak görülür (Akt: Williams ve Myers, 2004).

Ergenlik döneminde şiddet davranışını anlayabilmek ve önleyebilmek için öncelikle şiddet yordayıcılarının bilinmesi gerekmektedir. Ergenlik dönemindeki şiddet olaylarına neden olan pek çok etmen saymak mümkündür. Konuyla ilgili risk faktörlerinin neler olduğunu inceleyen araştırmacılar (Mayer, 2001; Dahlenberg, 2001; Tolan, 1997) bu faktörleri şu şekilde sınıflandırmışlardır.

I. Kişisel Faktörler

- Erken yaşlarda saldırganlık olaylarına karışma
- Şiddeti destekleyici inançlar
- Kişisel eğilimi
- Sosyal becerilerden yoksunluk

II. Aileye Ait Faktörler

- Anne babaya ait problem davranışlar
- Ebeveynlerin sıcak ilgi göstermemesi
- Çocuklara yönelik denetim eksikliği
- Çocuğun şiddete maruz kalması
- Yetersiz aile işlevleri

III. Akran ve Okul Faktörleri

- Olumsuz akran gruplarının etkisi
- Okula bağlılığın az olması
- Akademik başarısızlık
- Belirli okul çevreleri

IV. Çevresel ve Bölgesel Faktörler

- Düşük sosyo-ekonomik düzeyde insanların yoğun olarak yaşadığı yerleşim alanları
- Sık sık yer değiştirme
- Sık sık aile karışıklıklarının yaşanması
- Düşük sosyal ilişki,
- Ekonomik olanakların yetersizliği
- Ateşli silahlara erişimi

Yukarıda belirtilen risk faktörlerine baktığımızda, şiddet davranışının çok kompleks ve çok yönlü bir nitelik arz ettiği görülmektedir. Bu nedenle şiddet davranışının temelinde, her zaman tekil unsurların aranması, konunun bütüncül olarak ortaya konulmasını olasılıksız kılmaktadır. Genelde, şiddet davranışının, çok sayıda faktörün etkileşim sürecinden kaynaklandığı bir gerçektir. Bu nedenle şiddet olgusunun tam olarak ortaya konulması, tüm bu faktörlerin etkisinin araştırılmasıyla mümkün olacaktır.

2.3.1. Ergenlik Döneminde Okulda Şiddet ve Zorbalık

Ergenlik döneminde gerçekleşen şiddet olaylarının çok büyük bir kısmı okul ortamında gerçekleşmektedir. Öğrenciler, günlerinin büyük bir kısmını okul ile ilgili etkinliklerle geçirmektedirler. Okulda bir hafta da geçirilen ortalama süre 30 saattir. Bununla beraber pek çok öğrenci okul sonrasında da kurs veya dershanelere devam etmektedir. Ergenlerin ev dışında geçirdikleri sürenin uzun olması, okul ve çevresinde şiddetin sık görülmesinin nedeni olarak açıklanabilmektedir (Erçetin, 2006). Ülkemizde, okullarda yaşanan şiddet olayları giderek artış göstermektedir.

Okullarda yaşanan şiddet olayları yalnızca ülkemizde değil, Birleşik Devletler başta olmak üzere, diğer gelişmiş ülkelerde de uzun bir süredir artış eğilimi gösterdiği bilinmektedir (Smith, 2003).

Genel olarak yerli ve yabancı literatürde okullarda saldırganlık ve şiddet ile ilgili yapılan araştırmalarda, güçlü yerine dengesizliğin olduğu, kurbanın kendini savunmasız hissettiği, tekrarlılığın söz konusu olduğu ve zorbanın kurbanla empati kuramadığı, saldırganca davranışlar için zorbalık (bullying) tanımlaması yapılmaktadır.

Pişkin (2002) geniş bir taramadan sonra zorbalığı, bir yada birden çok öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü olarak nitelemektedir (Akt.Totan, 2008).

Atik (2006), zorbalıkla ilgili ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yaptığı araştırmasında; zorbalığa katılmış kız öğrencilerin akademik başarısının ve aile kabul/dahil olma puanlarının düşük olduğunu yalnızlık ve psikolojik otonomi puanlarının ise yüksek olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte zorbalığa dahil olmuş erkek öğrencilerin ise dıştan denetim, yalnızlık ve benlik saygısı puanlarının yüksek, ailelerinin sıkı gözetim puanlarının ise düşük olduğunu rapor etmiştir.

2004 yılında İstanbul'da bazı okullarda, suç ve şiddetin yaygınlığına yönelik yapılan bir anket çalışmasında; son bir yıl içerisinde bir kavgada bulunanların oranının % 50 civarında olduğu saptanmıştır. Fiziksel kavga sonucunda yaralandıklarını belirtenlerin oranı % 14.5 olarak belirtilmiştir. Hayatı boyunca en az bir kez birisini yaralayanların oranı ise %26.3 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada ayrıca kendini güvende hissetmediği için okula devam etmediğini belirtenlerin oranı % 28.8 olarak belirtilmiştir. Araştırmanın ilginç bir bulgusu da deneklerin % 10 nun bir çeteye girmiş olduklarını belirtmeleridir. Diğer bulgular da şu şekilde özetlenebilir: Araştırmada hayatı boyunca en az bir kez bir şeyler çalanların oranı % 8.6, en az bir kez başı belaya girenlerin oranı % 10.8 ve herhangi bir suç

işleyenlerin oranı % 14.8 olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılanların % 6.7'sinin anne veya babasının herhangi bir suçtan dolayı en az bir kere cezaevine girdiği saptanmıştır. Araştırmada suç işleyen veya kesici bir alet taşıyanların en çok 13-15 yaş arasında en yüksek değeri aldığı, şiddet davranışını sergilemenin ise en çok 15-16 yaş arasında en yüksek değeri aldığı sonucu elde edilmiştir (Ögel, Tarı ve Eke, 2005).

Ankara ilinde, 13-16 yaş gurubundaki öğrencilerin son üç ay içerisindeki şiddet davranışlarını tespit etme amaçlı yapılan bir araştırmada, öğrencilerin % 16.1' i şiddete maruz kaldığını % 8.8'i şiddet uyguladığı, % 26.6'sı hem şiddet uyguladığı, hem de şiddete maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Son üç ay içerisinde herhangi bir sebepten dolayı, öğrencilerin şiddet olayı ile karşılaşma oranı % 45.5 olarak tespit edilmiştir (Özcebe, Üner ve Çetik, 2006).

Yine ülkemizde 2006 yılının ilk beş ayında okullarda çıkan olaylarda, 14 öğrencinin öldürüldüğü 104 öğrenci ile 3 öğretmenin yaralandığı bilgisi kitle iletişim araçlarında yer almıştır (Günday, 2006).

Yukarıda özetlenen çalışmalarda da görüldüğü gibi şiddet davranışı, ülkemize giderek yaygınlaşmakta ve önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Söz edildiği gibi ergenlik döneminde yaşanan şiddetin özellikle okul ortamında yaşanması, öğrencilerin eğitim yaşantılarını da sekteye uğratmakta, konuyla ilgili olarak gerekli tedbirlerin alınmasını gerekli kılmaktadır.

2.3.2. Ergenlerde Şiddet Davranışının Yaş ve Cinsiyetle ilişkisi

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi ergenlerde şiddet davranışının gelişimi ile ilgili pek çok risk faktöründen söz edilebilir. Bu bölümde bireysel risk faktörleri arasında sıralanan ve araştırmamızın değişkenleri arasında bulunan cinsiyet ve yaş faktörünün şiddetle ilişkinse değinilecektir.

Çok sayıda çalışma, cinsiyetin tek başına şiddet için önemli bir risk etkeni olduğunu göstermektedir. Elliot (1993) ve Loeber'e (1998) göre erkekler kadınlara oranla şiddete daha yatkındırlar (Akt.Herrenkohl ve diğerleri, 2000). Oliver (1989) ve Spivak (1989) erkek çocukların yüksek düzeyde fiziksel saldırganlığı teşvik eden rollerle toplumsallaşmasından dolayı şiddete daha eğilimli olduklarını belirtmektedirler (Akt.Herrenkohl ve diğerleri, 2000). Kızlar ve erkeklerde şiddete yönelik risk etkenleri de farklılık göstermektedir. Kızlar aile sorunları ve ebeveynleriyle kopuk ilişkiler konusunda daha duyarlı gözükmektedirler (Ellickson ve Saner, 1996).

Çocuk oyunları açısından incelendiğinde erkeklerin daha çok silah ve benzeri oyuncaklarla oynamaları bunun kaynakları arasında yer alabilir. Björkqvist, Lagerpetz, Kaukiainen (1991), araştırmalarında kız çocukların ilişkisel ve dolaylı, erkek çocukların ise fiziksel saldırgan davranışlarda bulunduklarını belirtmektedirler. DiPietro (1981) çalışmasında, erkek ve kızların farklı nitelik ve modelde oyun oynadıklarını, sosyal etkileşimlerinin farklı olduğunu bulmuştur. Erkekler genelde birbirlerine karşı taşkın fiziksel temas içeren, uyarıcı oyuncaklarla oynamayı tercih etmişlerdir. Kızlarsa oyunlarında kendi koydukları kurallar, önerilerle genelde sözel oyunlarda kullanabilecekleri oyuncaklarla oynamaktadırlar. Etkileşim fiziksel temas içermez, sözeldir. Bu bulgular ışığında çocukluk döneminde kız ve erkek çocukların toplumsal cinsiyetin kazanımı ve oyun biçimleri açısından farklılaşmalarının, ileriki dönemlerde şiddete yönelik tutumlarda cinsiyet farklılığının oluşumunda temel sayılabilir (Akt. Çetin, 2004).

Yavuz (2009), ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimlerini incelediği çalışmasında, şiddet eğilimlerini, açık bir çatışmayı ve fiziksel yaralanmaları içeren açık şiddet davranışları; sahtekarlık veya hırsızlık gibi doğrudan karşı karşıya gelmeyi gerektirmeyen örtük şiddet davranışları olarak ikiye ayırmıştır. Araştırmada erkek ergenlerin her iki şiddet türünde de kızlara göre daha yüksek şiddet eğilimlerine sahip oldukları görülmüştür.

Ergenlikte şiddet davranışının yaşla ilişkisine baktığımızda, 14 yaştan, gerek Avrupa ülkelerinde gerekse ülkemizde şiddet olaylarının en çok görüldüğü ve en çok suç işlendiği yaş olduğu belirtilmektedir (Yavuzer, 1998).

Ergenlik dönemi yetişkinliğe geçiş dönemi olarak ahlaki yargıların oluşturulması, kimlik kazanımının gerçekleşmesi açısından kritik bir dönemdir. Yaşla beraber kazanılan deneyimler, karşılaşılan çatışmalar sonucunda olayları değerlendirirken daha farklı bir bakış açısı geliştirebilme becerisini kazandırır. Bununla beraber kabul görme becerisi bu dönemde en önemli gereksinimlerden biridir. Bu ihtiyaç özellikle ön ergenlik döneminde ergenliğin diğer safhalarına kıyasla daha fazla yaşanır. Bu nedenle ergenler olumsuz akran grubunun etkisine daha açıktır.

Çetin (2004), 13-21 yaş grubundaki ergenlerin şiddete yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, 14-17 yaş grubundaki ergenlerin, 18-21 yaş grubundaki ergenlere göre şiddete yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulgulamıştır. Ergenlik döneminde kimlik gelişiminde başarı, ahlaki gelişimde kat edilen yol ve olaylara bakış açısının zenginleşmesi, yaşla beraber şiddet yönelik tutumlarında değişimini sağlamaktadır.

2.3.3. Ergenlerde Şiddet Davranışının Anne-Babanın Eğitim Düzeyi İle İlişkisi

Şiddet davranışı ve aile arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için öncelikle ailenin toplumdaki yerini iyi anlamak gerekir. Aile toplumdaki en önemli sosyal gruptur. Anne-baba ve çocuklar bu sosyal grup içerisinde varlık sürdürür. Ailedeki bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığı ne kadar iyi olursa, toplumda o kadar iyi olur. Bu sosyal grupta en önemli rehberi anne ve babadır. Aile ilişkilerine özen gösteren anne babaların çocukları çok büyük ihtimalle hayatta mutlu ve huzurlu olur. Aile ilişkilerine özen göstermeyen, çocuklarını kavga ve çatışma içerisinde büyüten anne babaların çocuklarında çok büyük ihtimalle mutsuzluk ve bazı davranış problemleri yaşanır. Bu açıdan bakıldığında, topluma sağlıklı insan yetiştiren aile kurumu oldukça önemlidir.

Anne-babaların tutumları ve çocuklarıyla kurdukları ilişki biçimleri toplumdan topluma, kişiden kişiye farklılık gösterdiği gibi, aynı toplum ve kültür içinde yaşayan aileler arasında bile farklılaşabilmektedir. Sosyoekonomik düzey, anne babanın yaşı, eğitimi, kişilik özelliği, gibi değişkenler anne babaların çocuklarına yönelik tutumlarını ve çocuklarıyla kuracakları ilişki ve iletişimlerini etkiler (Mussen, 1973; Akt. Kaya 2010).

Yukarıda anne baba tutumlarını ve çocuklarıyla kuracakları ilişki biçimlerinin anne babanın pek çok özelliği ile ilişkili olabileceği ifade edilmiştir. Ancak bu araştırmada bu değişkenlerden sadece anne-baba eğitim düzeyi üzerinde durulacaktır.

Anne-babanın eğitim düzeyi, çocuklarına ve birbirlerine karşı takındıkları tutumları ve kuracakları iletişimlerin niteliğini belirleyici rol oynamaktadır. Çakıroğlu'nun (2007) ilköğretim 7.ve 8. Sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve şiddet eğilimlerini araştırdığı çalışmasında, otoriter ve baskıcı aile ortamında yani anne ve babanın kendi istek ve görüşlerini kabul ettirmek için, katı bir disiplinin uygulandığı ortamlarda yetişen bireylerin; demokratik aile ortamında, yani çocuğu ayrı bir birey olarak görüp kararlarına ve fikirlerine saygı duyan, çocukla işbirliği içerisinde bulunan ve çocuğu koşulsuz kabul eden ortamlarda yetişen bireylere kıyasla, daha fazla saldırganlık ve şiddet eğilimi gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca ailede anne baba arasındaki geçimsizliğinde çocukların şiddet ve saldırganlık eğilimlerini artırdığı bulgulanmıştır.

İlköğretim öğrencilerinin anne baba tutumlarını bazı değişkenler açısından inceleyen bir araştırmada, anne baba eğitim düzeyi farklılaştıkça, çocuklarına karşı tutumlarının da farklılaştığı ortaya konulmuştur. İlkokul mezunu anne babaların, demokratik davranışa ilişkin çocuk yetiştirme tutumu, lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Genel olarak eğitim seviyesi yükseldikçe, demokratik davranma davranışı yükselme göstermiştir. Yine aynı araştırmada karı koca geçimsizliği alt boyutunda da ilkokul mezunlarının puanları

lise, lisans ve yüksek lisans mezunlarının puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir (Kaya, 2010).

Yukarıdaki çalışmalarda da özetlendiği gibi anne babanın eğitim durumu, çocuk yetiştirme tutumları üzerinde dolayısıyla da çocukların şiddet eğilimlerinin belirlenmesinde önemli etkilere sahiptir.

2.3.4. Ergenlerde Şiddet Davranışının Okula Bağlılık ve Akademik Başarı İle İlişkisi

Okula bağlılık öğrencilerin okullarıyla ve akademik yaşantılarının çeşitli boyutlarıyla olan ilişkileridir. Genel olarak okula bağlılık ile kastedilen, bir öğrencinin okuluyla, okul personeliyle ve okul tarafından kazandırılmaya çalışılan ideallerle olan ilişkisidir (Maddox ve Priz, 2003).

Okula bağlılığın Cernkovich ve Giordano tarafından dört temel alt boyutu belirlenmiştir (Cernkovich ve Giordano, 1992). Bu alt boyutlar;

a) Okula Bağlanma (Attachment to School) alt boyutu ile öğrencinin okulla ilgili hissettikleri ve kendini okulla ilgili olarak güvende hissetme derecesi ifade edilmektedir (Cernkovich ve Giordano, 1992). Bu boyut öğrencinin okulda eğitimcilerle, personelle, yada idarecilerle ilgili hissettikleriyle ilgili değil, sadece okulla ilgili hissettiklerine ilişkilidir. Bu boyutla ilgili hisler; öğrencinin okula ait olma hissi, okulda olmakla övünme, okulda kendini güvende ve rahat hissetmesi olarak tanımlanabilmektedir (Moddox ve Prinz, 2003).

b) Okul Personeline Bağlanma (Attachment to Personel) (Cernkovich ve Giordano, 1992). Cernkovich ve Giordano (1992) bu boyutu sadece öğretmenlere bağlanma olarak ele alırken, Maddox ve Prinz (1993) bunu genişleterek, okul idarecilerini, psikolojik danışmanları, hizmetlileri ve diğer okul personeli de dahil etmiştir. Akranlara bağlanma niteliksel olarak farklı bir bağlanmayı ifade ettiği için bu alt boyuta dahil edilmemiştir. Personele bağlanma okul personeline değer verme,

okul personeli tarafından desteklendiği ve anlaşıldığını hissetmeyi içermektedir (Cernkovich ve Giordano, 1992).

c) Okul Sorumluluğu (School Commitment) alt boyutu inançların ve davranışların birleşimidir (Hirschi, 1969). Bu alt boyut ile öğrencilerin okul aktivitelerine kişisel katılımı ve okulun, öğrencinin hayatındaki önceliği kastedilmektedir. Bağlılık seviyeleri yüksek olan öğrenciler, okulun amaçlarını standartlarını ve ahlaki değerlerini kabul ederler. Gelecek başarısı, yüksek notlar alma ile ilgili inançlar ve ders çalışma gibi davranışlar bu alt boyutta ele alınmıştır (Cernkovich ve Giordano, 1992).

d) Okul Aktivitelerine Katılma (School Involment) öğrencinin okul aktivitelerine davranışsal olarak katılma sıklığını ifade etmektedir. Bu boyut okul bağlılığının zamanla ilgili bölümünü temsil etmektedir (Cernkovich ve Giordano, 1992).

Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999), öğrencilerin okula bağlılıkları ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı bölgelerdeki yedi ortaokuldan 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 4263 öğrencinin katıldığı araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okula bağlılıkları artıkcça problem davranışlarının azaldığını ortaya koymuştur.

Yukarıdaki araştırma bulgularıyla paralellik gösteren başka araştırmalarda bulunmaktadır. Hirschi (1969), 4000 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, bireylerin okul gibi geleneksel sosyal kurumlara olan bağlılıklarının zayıflamasıyla, onların suç işleme eğilimlerinin artış eğilimi arasında bir ilişki bulunmuştur (Akt. Yavuz, 2009)

Balkıs, Duru ve Buluş (2005), yaptıkları araştırmada ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin, şiddete yönelik tutumları ile okula aidiyet duygusu, özyeterlilik inançları, medya ve akran grubu ile olan ilişkilerin incelemiştir.

Araştırmanın örneklemini İzmir ve Denizli İllerinde ilköğretim II. Kademedeki öğrenim gören yaşları 11 ile 15 arasında değişen, 257'si kız ve 260'ı erkek öğrenci olmak üzere toplam 517 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları aidiyet duygusu ve şiddete yönelik tutum arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde de yaşça büyük olan, cinsiyet açısından erkek olan, okula aidiyet duygusu ve öz yeterlik duygusu düşük olan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin daha yüksek olabileceği belirtilmiştir.

Ergenlerde saldırganlık şiddet ve suç işleme davranışlarına neden olan risk faktörlerden biri de akademik başarısızlıktır. (Mayer, 2001; Dahlenberg, 2001; Tolan, 1997). Okul Döneminde başarısızlık ilköğretimden yüksek öğretime kadar her dönemde görülen türlü nedenlerle ortaya çıkan bir sorundur. Genel olarak bu başarısızlığın öğrenciden, aileden veya eğitim kurumundan kaynaklanan nedenleri vardır. Özellikle ergenlik döneminde yoğunluk kazanan duygusal nedenler ve olumsuz akran ilişkileri bu dönemdeki başarısızlığın nedenlerindendir. Bu dönemde görülen duygusal zorlanmalar ve dahil olduğu akran grubu, ergenlerin riskli davranışlara katılmalarında etkili olabilir. Akademik etkinlikler dışındaki etkinliklere daha fazla zaman ayırma, okuldan kaçma, kopya çekme gibi riskli davranışlara katılma öğrencilerin okulda başarısız olmasında etkili olabilir. Düşük akademik başarıya sahip olan gençler, çoğu zaman riskli davranışlar içerisinde kabul edilen anti sosyal davranışları daha fazla gösterebilmektedirler (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005).

2.4. Tutumlar

Şiddetin ortaya çıkış süreci, bir çok davranışsal, bilişsel ve psikolojik öğeleri içeren risk etkenleri ile tanımlanabilmektedir. Şiddet davranışının gelişimini anlayabilmek için erken müdahalenin önemi kanıtlanmıştır ancak belli sorunlar hala varlığını korumaktadır. Özellikle şiddete yönelik tutum, düşmanca duyguların saldırgan davranışlara dönebileceği aracı davranışlar olarak görülerek önemli olarak kabul edilmiştir (Akt. Funk ve diğerleri, 2003). Borum'a (2000), göre belirli tutumla,

bazı sosyal ve bilişsel yetersizlikler ergenlerin şiddet davranışları için risk etkenidir. Şiddet taraftarı bir tutum, ileride ortaya çıkabilecek şiddeti daha iyi yordayabilir.

Tutumun şiddeti yordayıcı öğelerden biri olarak kabul edilmesi, şiddete yönelik tutumların ölçülmesi ve tutumların tanımlanması gerektiğini de beraberinde getirmektedir. Bu bölümde, şiddet kavramı üzerinde etkili olan öğelerden “tutum” kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.

Davranışın düzenli bir biçimde açıklanması insan yaşamında ve sosyal psikolojide uzun ve ayrı bir yere sahiptir. Egemenlik, sosyallik, bağımsızlık, dürüstlük, hırslılık, yardımseverlik, duygusal denge gibi insana özgü birçok özellik açıklanmıştır ve yeni özelliklerde bu listeye eklenmektedir. Bu özelliklerden birisi de “tutum” kavramıdır (Ajzen, 1988).

İnsanların dışa dönük yada içine kapanık, dürüst ya da yalancı, uysal yada saldırgan olup olmadığını, başkalarını sevip sevmediğini nasıl bilebiliriz? Bu özellikleri ya da tutumları gözlemleyemeyiz. Bunlar insanın fiziksel özelliklerinin bir parçası değildir. Kişilik özellikleri ve tutumlar gizlidir ve bu özelliklere varsayımsal olarak sadece dışarıdan gözlemlenebilen işaretlerden çıkarılır. En önemli işaretler kişilerin sözel ya da sözel olmayan davranışlarıdır (Ajzen 1988, 1993).

Araştırmacılar tarafında tutum kavramı bir tutum nesnesine (insanlara, kuruluşlar, olaylar vs.) karşı gösterilen, öğrenilmiş, tutarlı, olumlu yada olumsuz tepki de bulunma eğilimi olarak tanımlamaktadırlar (Fishbein ve Ajzen, 1975; Ajzen, 1988, 1993).

Mc Guire (1985) ve Ostrom’ a (1969) tutum nesnesine verilen değeri özetleyen herhangi bir bilişsel betimlemedir (Akt.Smith ve Mackie, 1995).

Tutum nesnesine verilen değer olumlu, olumsuz yada nötr olabileceği için tutumlar da olumlu, olumsuz ya da nötr olabilir. Kişilerin kendilerine, diğer kişilere ve ruplara karşı tutumları, durumlar karşısında adil davranıp davranmayacaklarını,

kişileri adil değerlendirip değerlendiremeyeceklerini belirler (Smith ve mackie, 1995).

Genel olarak yapılan tutum tanımlarında tutumun üç temel özelliği vurgulanmaktadır. İlk olarak tutumlar öğrenilmiştir. Tutumlar sosyalleşme süreci içerisinde önemli ölçüde ailede öğrenilir. Thornton (1984), Glass, Bengson ve Dunham'ın (1986) yaptığı araştırmalar çocukların erkek-kadın ilişkilerindeki cinsiyet rolleri, boşanma ve politik konulardaki tutumlarının ailelerine benzediğini göstermektedir (Akt. Michener, Delamater ve Schwartz, 1990). Tutumun öğrenildiği bir diğer kaynaktan arkadaşlardır. Arkadaşlarla kurulan iletişim yoluyla tutumlar öğrenilir. Medya, özellikle televizyon ve filmler tutumların oluşmasında etkili olan kaynaklardan biridir (Michener ve diğerleri 1990).

Tutumlarla ilgili ikinci özellik ise tutumların davranışa yol açan bir eğilim olmasıdır. Bir nesneye yönelik olumlu tutuma sahip bir kişinin olumlu davranışlarda bulunması beklenirken bunun tersi de olasıdır. Son olarak bu davranışlar bir nesneye yönelik olarak tutarlılık gösterir (Fishben ve Ajzen, 1975). Ayrıca tutumların durağan olma özelliği de vardır. İnsanlar belli bir yönde sahip oldukları tutumları değiştirmek istemezler. Örneğin, yirmi yaşlarında belli bir siyasi partiyi destekleyen genç, elli yaşlara geldiğinde de aynı partiyi destekleme eğilimindedir (Sakallı, 2001).

2.4.1. Tutumların Öğeleri

Roserberg ve Hovland'a (1960) göre, tutumun temel olarak bilişsel (cognitive), duygusal (affective) ve davranışsal (conative) olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. (Akt. Fishbein ve Ajzen, 1975; Ajzen, 1988, 1993; Eiser, 1988). Bu üç öge aynı tutum nesnesine yöneliktir ve dolayısıyla birbiriyle ilişkilidir. Aralarındaki ilişki olumlu yönde olmakla beraber yine de çok açık değildir (Eiser, 1988; Michener ve diğerleri, 1990).

Rorenberg ve Hovland'ın (1960) belirlediği bu öğeler sözel tepkilerden ve sözel olmayan tepkilerden oluşmaktadır. Bu tepkilerden yola çıkarak kişinin sahip

olduğu tutumlar tahmin edilmeye çalışılmaktadır. Tablo 1’de Rosenbergve Hovland’ın (1960) belirttikleri tutumları tahmin etmeye yarayan farklı tepki biçimleri sunulmuştur. (Akt.Ajzen,1988,1993).

Tablo 1- Tutumları Tahmin Etmeye Yarayan Tepkiler

Tepki Sınıfları			
Tepki biçimi	Biliş (Cognition)	Duygu (Affect)	Davranış (Conation)
Sözel	Tutum nesnesine ilişkin inançların ifade edilmesi	Tutum nesnesine ilişkin duyguların sözel ifade edilmesi	Davranışsal niyetlerin ifade edilmesi
Sözel Olmayan	Tutum nesnesi ile algısal tepkiler	Tutum nesnesine yönelik psikolojik tepkiler	Tutum nesnesine yönelik açık davranışlarda bulunulması

Kaynak: Ajzen, 1988.

Bilişsel Öğe (Cognitive Component)

Sahip olunan inançları nesneleri anlamamanın bir yoludur. Bilişsel öge nesnelere yönelik sahip olunan doğru- yanlış, iyi-kötü gibi düşüncelerin sözel ifadesini ve algısal tepkilerini ifade etmektedir. (Fishbein ve Ajzen, 1975; Eiser, 1988 ve diğerleri, 1990; Ajzen,1993). Bilişsel tepkiler sözel ve sözel olmayan biçimlerde yansıtılabilir. Örneğin, “doktorlar çoğunlukla parayla ilgilenir”, birçok sağlık çalışanı vasıfsızdır” gibi sözler bilişsel tutum ifadeleri olabilir. Sözel olmayan bilişsel öğelerin belirlenmesi daha zordur ve tutumlar hakkında sağladığı bilgiler genelde daha dolaylı yollardan elde edilir (Ajzen, 1988).

Duygusal Öge (Affective Component)

Nesnelere karşı duygular, hoşlanma, düşmanlık, kin, iğrenme gibi fazlasıyla olumsuz olabileceği gibi, bunların tersi olumlu duygularda olabilir (Michener ve diğerleri, 1990). Tutum nesnesine yönelik bu duyguların değerlendirilmesiyle tutumlar belirlenebilir. Duygusal tepkiler de diğer tepkiler gibi sözel ve sözel olmayan biçimlerde gösterebilir. Sözel duygusal tepkiler örneğin, hayranlık yada nefretin, takdir etme yada hoş görmenin sözel ifadesi olabilirken, beden tepkileri, mimikler sözel olmayan tepkilerin yansıtılma biçimidir. Yukarıdaki örneklerimize yeniden dönersek doktorları yada hemşireleri takdir ettiğini, sağlık işleri ile ilgili kendisini iyi hissettiğini söyleyen birisi büyük olasılıkla bu tutum nesnelerine karşı olumlu tutuma sahipken, doktorların ve hastanelerin çok kötü olduğunu söyleyen birisi olumsuz tutuma sahiptir (Ajzen, 1988, 1993).

Davranışsal Öge (Connative Component)

Bir tutumun, tutum nesnesine karşı davranışta bulunma eğilimi vardır. Davranışta bulunup bulunmama niyetini ortaya koyar. Eğer kişi tutum nesnesine karşı belli bir tutuma sahipse, nesneye yönelik olumlu ya da olumsuz biçimde davranır (Eiser, 1998; Michener ve diğerleri, 1990). İnsanların neyi yapacağını söylediğini, planladığını ve ne yaptığını daha rahat gözlemleyebiliriz. Sonuçta doktorlara, sağlık işlerine karşı olumsuz tutuma sahip olan birisi gerçekten gerekli olmadıkça doktora gitmez. Çocuklarının tıp okumasını istemeyebilir. Olumlu tutuma sahip birisi ise çocuklarını tıp okuması için teşvik edebilir, sağlıktaki yenilikleri takip edebilir yada bir hastane yapımı için bağışta bulunabilir (Ajzen, 1988,1993).

Özetle nesnelere, kuruluşlara, insanlara ya da olaylara yönelik tutumları sözel yada sözel olmayan tepkiler yoluyla çıkarsanabilir. Bu tepkiler, tutum nesnelerine yönelik algıları yansıtan bilişsel tepkiler, onun özelliklerini taşıyan inançlar duygular ya da bunlara uygun davranışlar olabilir (Ajzen 1998, 1993).

2.4.2. Tutum ve Davranış İlişkisi

Aradaki bağlantı çok basit olmasa da tutum ve davranışlar arasında bir ilişki bulunmaktadır. Birincisi davranışlar tutumu etkilemektedir ve davranışlar tutumu değiştirebilir (Smith ve Mackie,1995).

İkincisi tutumlar davranışları etkiler, Tutum nesnesine karşı sahip olunan olumlu yada olumsuz bakış açısı davranışlar üzerinde etkili olabilir (Smith ve Mackie, 1995). Davranışlar ve tutumların ilişkili olması bu ilişkinin her zaman birbirini takip ettiği anlamına gelmez. Bazen bir kişi medyadaki şiddet görüntülerinden nefret etse de şiddet içerikli filmler izleyebilir. Çünkü tutum, davranışları etkileyen pek çok etkenden sadece biridir. Davranışlar üzerinde tutumların etkisi bazen zayıflayıp iyice kaybolabilir ve sosyal normlar kişi için daha önemli hale gelebilir. Normlar daha zayıf olduğunda yada toplumsal baskılar olmadığında ise tutumlar davranışları daha çok etkilemektedir (Smith ve Mackie, 1995).

Her davranış bir nesne yada amaç, hareket, mekan ve zaman öğeleri içermektedir. Tutumlardan davranışı tahmin edebilmek için, davranış ve tutum ölçümleri benzer olmalıdır, yani benzer öğelere sahip olmalıdır. Ortak öğe sayısı ne kadar artarsa davranış ve tutum arasındaki ilişki de o kadar artmaktadır. Ajzen ve Fisbein'e göre benzerlik ne kadar yüksekse tutumlardan davranışı tahmin etme olasılığı o kadar yüksek olur (Akt. Michener ve Diğerleri, 1990).

Davidson ve Jaccard (1979) yaptığı bir çalışmada araştırmaya katılan kadınların doğum kontrolüne yönelik genel tutumu, doğum kontrol haplarına yönelik tutumu (nesne), doğum kontrol hapları kullanmaya yönelik tutumları (hareket ve nesne), iki yıl içerisinde doğum kontrol hapi kullanmaya ilişkin tutumları (hareket, nesne, zaman) ölçüldüğünde, üç öğenin bir arada olduğu durumda tutum ve davranış arasındaki ilişkinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Akt. Michener ve diğerleri, 1990). Sonuç olarak tutum ölçümleri ile davranış ölçümleri arasındaki benzerlik yüksek olduğunda, tutum ölçümleri ile davranış ölçümleri arasında benzerliğin düşük olduğu durumlara göre davranışı tahmin etmede daha başarılı olunmaktadır.

Tutumların ölçülmesinde bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Tutum ve davranışlar arasındaki ilişkinin düşük olduğunu gösteren bulgular, birçok tutum ölçümünün sadece duygusal öğeyi değerlendirdiğini ileri sürerek açıklamıştır. Tutumun tamamen ölçülebilmesi için aynı zamanda bilişsel ve davranışsal öğelerin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu öğelerin ölçülmesi kişinin tutumunu değerlendirmenin alternatif bir yoludur. Ve ayrı değerlendirilmeleri davranışa ilişkin beklenti geliştirmesini olanaklı kılmaz (Fishbein ve Ajzen, 1975).

Davranışın belirlenmesinde bu üç öğe dışında diğer değişkenlerin hafifletici ve bağımsız etkileri de vardır. Örneğin kişi gerekli olan davranışı sergileyebilmek için bir yeteneğe sahipse, yüksek tutum-davranış ilişkisi, bu yetenekten yoksunsa düşük bir ilişki söz konusudur. Bu durumda yetenek, davranışın kararlaştırılmasında tutum ile birbirini etkileyen bir değişken olarak görülmektedir. Diğer değişkenler davranışın belirlenmesinde tutumdan bağımsız bir etkide de bulunabilir. Örneğin tutuma önem vermeksizin davranış için gerekli olan yeteneğe sahip olan kişinin davranışta bulunma olasılığı, büyük olasılıkla yeteneği olmayan birisine göre daha yüksek olacaktır. Bu görüşe göre diğer değişkenler, tutum ile birbirini etkilemez; fakat bunun yerine davranış üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Fishbein ve Ajzen, 1975).

Tutum ve davranış arasındaki ilişki aynı zamanda tutumun kendi doğasından da etkilenir. Bu ilişkiyi etkileyebilecek özellikler; Bilişsel (cognitive) ve duygusal (Affective) öğeler arasındaki tutarlılığın (consistency) derecesi, tutumun kişisel deneyimlerin temelini oluşturup oluşturmadığı, kişinin tutumunu beğenmesi, kabul etmesi ve zamanla durağan bir hal alıp almadığından etkilenir (Michener ve diğerleri, 1990). Bilişsel (cognitive) ve duygusal (Affective) öğeler arasındaki tutarlılık ne kadar yüksekse, tutum ve davranış arasındaki ilişkide o kadar yüksek olmaktadır. Örneğin, ölüm cezasının toplum düzenini korumak için gerekli olduğunu (bilişsel öğe) düşünen birisi aynı zamanda ölüm cezasını gönülden destekliyorsa (duygusal öğe), bilişsel tutarlılık yüksektir ve bu durumda davranış tutum arasındaki ilişkinin de yüksek olması beklenir (Michener ve diğerleri, 1990).

Tutumlar ve davranışlar arasındaki ilişkiyi etkileyen bir diğer özellikte geçmiş deneyimlerdir. Eğer kişi geçmişte bir davranışta bulunmuşsa, muhtemelen gelecekte de bulunacaktır. Bu nedenle kişinin geçmişteki davranışlarına bakarak bir nesneye yönelik tutumunu ve gelecekte aynı davranışta bulunup bulunmayacağı tahmin edilebilir (Michener ve diğerleri, 1990).

Kendi tutumunu kabul eden, kesin yargılarla konuşan bir kişinin ise kararsız olan bir kişiye göre davranışta bulunma olasılıkla daha yüksektir (Michener ve diğerleri, 1990).

Tutumların davranışı etkileyebilmesi için, etkin halde olması ve belleğimizde ulaşılabilir bir yerde olması gerekmektedir (Michener ve diğerleri, 1990). Bazı bilgiler diğerlerine göre daha hızlı bellekten çağrılır ve karar, davranış ve tepkilerde etkili olur. Benzer bir kavram, tutum ile davranış ilişkisi için de geçerlidir. Bazı tutumlar bellekten daha çabuk çağrılabilir ve böylece daha kolay bilinç düzeyine ulaşarak davranışı etkiler. Bir tutumun tekrar tekrar ifade edilmesi hem tutumun önemin hem de tutumun ulaşılabilirliğini artırmaktadır. Ulaşılabilirliği yüksek olan tutumlar önemlidirler ve kolaylıkla da değişmezler (Sakallı 2001).

Tutumların bellekteki ulaşılabilirliği, onların etkin hale geçmesinde etkilidir. Tutum genellikle tutum nesnesi ile karşı karşıya kalındığında etkin hale gelmektedir. Örneğin evde televizyon izlerken, televizyondaki değişik programlara yönelik tutumlar etkin hale gelecektir. Tutumlar tutum nesnesi ile karşı karşıya gelindiğinde bazen otomatik olarak etkin hale gelirken bazen de daha yavaş biçimde etkin hale gelebilir. Fazio ve Willams (1986), 1984 yılındaki başkanlık seçimlerinden önce haziran ve temmuz aylarında 245 kişilik bir örneklem grubuna Ronalt Reagan ve Walter Mondale' ya karşı tutumlarını sormuş ve kişilerin soruları ne kadar hızla cevapladıklarına bakmışlardır. Seçimden sonra kişilere oylarını kimlere verdikleri sorulduğunda, en hızlı yanıtlayan kişilerin kararlarının tutumlarıyla ilişkili olduğunu görmüştür (Akt Michener ve diğerleri, 1990).

Davranışlar sadece tutumlardan değil aynı zamanda insanların davranışlarından ve beklentilerinden de etkilenmektedir. Bazen tutumların başkaları tarafından öğrenilmesi olasılığı nedeniyle sıkıntı hissedilebilir. Özellikle tutumların başka insanlar tarafından onaylanmayacağı düşünüldüğünde, tutum ve davranış arasındaki ilişki büyük olasılıkla düşük olur.

Sonuç olarak, kişi güçlü bir tutuma sahipse ve ortamsal etkiler kişiyi cesaretlendiriyorsa davranış ve tutum arasındaki ilişki güçlüdür ve davranışın ortaya çıkma olasılığı artar. Ancak Ortamsal etki kişinin tutumuyla uyumuyorsa yada tutum zayıfsa tutum ve davranış birbirinden daha az etkilenmektedir (Michener ve diğerleri, 1990).

Şiddete yönelik tutumları belirlemeye yönelik ülkemizde yapılan çalışmalara baktığımızda bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu görmekteyiz. Çetin (2004), 2004 yılında yaptığı çalışmada 14-21 yaş grubundaki ergenlerin şiddete yönelik tutumlarını yaş ve cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin şiddete yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları; 14-17 yaş grubundaki ergenlerin 18-21 yaş grubundaki ergenlere göre daha çok şiddet taraftarı oldukları bulgulanmıştır.

Balkıs, Duru ve Buluş, (2005) yaptıkları araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin, şiddete yönelik tutumları ile okula aidiyet duygusu, özyeterlilik inançları, medya ve akran grubu ile olan ilişkilerin incelemiştir. Araştırma bulguları, okula bağlılık duygusu ve özyeterlilik duygusu yüksek olan öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarının düşük olduğunu göstermiştir.

Tutum bir davranışın ortaya çıkmasında tek başına yeterli bir neden olmamakla birlikte, davranışın yordanmasını sağlayan etkenlerden biridir. Bu nedenle öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarını ve bu tutumların ilişkili olduğu değişkenleri belirlemek konuyla ilgili yapılacak çalışmalar yön vermek adına önem arz etmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olarak şekillendirilmiştir. Şiddete yönelik tutum araştırmasının bağımlı değişkenini oluştururken, cinsiyet, yaş, okula bağlılık duygusu, akademik başarı ve anne-baba eğitim düzeyi, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmada bağımlı değişken olan şiddete yönelik tutumun, bağımsız değişken olan yaş, cinsiyet, okula bağlılık duygusu, akademik başarı ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul İlinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan okullar farklı sosyo ekonomik düzeyi temsil edecek şekilde belirlenmiştir. Örneklem tesadüfi örneklem alma yoluyla oluşturulmuş toplam 503 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 12-15 arasında değişmektedir.

Araştırma örneklemine bakıldığında örneklemin %49.70'ini kız öğrenciler, %50.30'unu erkek öğrenciler oluşturmuştur. Yaş değişkenine bakıldığında öğrencilerin %52.88'ini 12-13 yaş aralığındakiler, %44.73'ünü 14-15 yaş aralığındakiler, %2.39'unu 15 yaş ve üstündekilerin oluşturulduğu görülmüştür. Sınıf

düzeylerine bakıldığında ise Öğrencilerin %31.81 ‘ini 6.sınıf öğrencilerinin, %32.41’
inin 7. sınıf öğrencilerinin, %35.78’inin 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 2- Örneklem İlişkin Sayısal Veriler

DEĞİŞKENLER		SAYI	%
CİNSİYET	Kız	250	49,70
	Erkek	253	50,30
	Toplam	503	100
YAŞ	12 – 13	266	52,88
	14 – 15	225	44,73
	15 ve üstü	12	2,39
	Toplam	503	100
SINIF	6	160	31,81
	7	163	32,41
	8	180	35,78
	Toplam	503	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerinin toplandığı anket ve ölçeklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklem özelliklerini belirlemek ve araştırmanın bazı değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından bir “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, not ortalamaları, şiddete başvurma sıklığı, ailelere ilişkin anne babının eğitim durumu, evlilik biçimi ve anne babanın gelir düzeyi gibi bilgiler bulunmaktadır. Kişisel bilgi

formundaki sorular genel olarak çoktan seçmelidir. Tek bir form kullanılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen veriler, çoktan seçmeli sorularda seçeneklere göre değerlendirilmiştir.

3.3.2. Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği

Şiddete yönelik tutum ölçeği, öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarını ölçme amacıyla Blevins (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutludur ve öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarını betimleyen toplam 11 maddeden oluşan 4'lü derecelmeli bir ölçektir. Bireylerden her bir ifade için kendilerini 1 (Hiç Katılmıyorum) ile 4 (Tamamen katılıyorum) puan aralığında derecelendirilmeleri istenmektedir. Öğrencilerin maddelere verdiği yanıtlar toplanarak, toplam puan elde edilir. Elde edilen toplam puan, bireylerin henüz davranışa dönüşmemiş şiddet eğilimlerini ifade eder. Yüksek puanlar, öğrencinin şiddete yönelik tutumunun, eğiliminin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin sadece görünüş geçerliliğine bakılmış, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizler, Duru, Buluş ve Balkıs'ın (2005) şiddete yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada yapılmıştır.

Balkıs tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli Buluş, Duru ve Balkıs (2005) tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş, ölçeğin son şekli çeviriler karşılaştırılarak elde edilmiştir. Daha sonra ölçek 400 ilköğretim II. Kademe öğrencisine uygulanmıştır. Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması için, iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık analizleri incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının .73 olduğu ve ölçekteki madde toplam korelasyonunun ise .39 ile .53 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, faktör yüklerinin varyansın %36.8'nin açıklayan 2.943 özdeğerli tek faktör üzerinde toplandığı görülmüştür. Bu araştırmada da ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Algılanan Çok Boyutlu Şiddet Kaynakları Ölçeği

Bu çalışmada Algılanan Çok Boyutlu Şiddet Kaynakları Ölçeği'nin (AÇBŞKÖ), okula bağlılık duygusu alt boyutu kullanılmıştır. Ölçek, öğrencileri şiddete yönelten temel kaynakları belirlemek amacıyla Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli Buluş, Duru ve Balkıs (2005) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek 19 Maddeden oluşan 4'lü derecelmeli tipi bir ölçektir. Ölçekte bireylerden her bir ifade için kendilerini 1 (Hiç Katılmıyorum) ile 4 (Tamamen Katılıyorum) aralığında derecelendirmeleri istenmektedir.

Ölçeği geliştirme aşamasında ilgili alan yazını dikkate alınarak şiddeti olası temel kaynaklarının; medya, okula bağlılık duygusu, şiddete yönelik inançlar, özyeterlilik ve arkadaş grubu olmak üzere beş boyutta kavramsallaştırılabileceği belirlenmiş ve ilgili alan yazını doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Alan yazın taraması sonucunda ölçekte yer alan okula bağlılık duygusu alt boyutunda yer alan maddeler, Williams (2000) tarafından geliştirilen Okula Yönelik Aidiyet Ölçeği'nden alınmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasına yönelik yapılan analizlerde ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .60 olduğu rapor edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2007-2008 eğitim öğretim yılı güz dönemi içerisinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçeklerin araştırmada kullanımı için önce ilgili kişilerden uygulama izni alınmış, daha sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden örneklemdeki okullarda ilgili ölçekleri uygulamak için resmi izin alınmıştır. Veri toplama işleminden önce araştırmanın amacı öğrencilere açıklanarak, bu bilgilerin araştırma dışında herhangi bir şekilde kullanılmayacağı hatırlatılarak ilgili yönerge öğrencilere sunulmuştur. Veri toplama işlemi her sınıf için 50 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Verilerin İstatistiksel analizinde SPSS 16 programı kullanılmıştır. Öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarının anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, ve tamamlayıcı tekniklerden LSD kullanılmıştır. Araştırmanın bir diğer alt problemi olan şiddete yönelik tutumların cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Şiddete yönelik tutumların yaşa ve akademik başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmış, farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için yapılan analizler sonrasında elde edilen bulgular ilgili başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 3- Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	250	49,7	49,7	49,7
Erkek	253	50,3	50,3	100,0
Toplam	503	100,0	100,0	

Tablo 3'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 250'si (%49,7) kız, 253'ü (%50,3) erkektir.

Tablo 4- Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
6.Sınıf	160	31,8	31,8	31,8
7.Sınıf	163	32,4	32,4	64,2
8.Sınıf	180	35,8	35,8	100,0
Toplam	503	100,0	100,0	

Tablo 4'de görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 160'ı (%31,8) 6. sınıfta, 163'ü (%32,4) 7. Sınıfta, 180'i de (%35,8) 8. sınıfta öğrenim görmektedirler.

Tablo 5- Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
12-13	266	52,9	52,9	52,9
14-15	225	44,7	44,7	97,6
16 ve üstü	12	2,4	2,4	100,0
Toplam	503	100,0	100,0	

Tablo 5’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 266’sı (%52,9) 12-13 yaş grubunda, 225’i (%44,7) 14-15 yaş grubunda, 12’si de (%2,4) 16 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 6- Başarı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1.50- 2.00	8	1,6	1,6	1,6
2.01-2.50	77	15,3	15,3	16,9
2.51-3.00	103	20,5	20,5	37,4
3.01- 3.50	87	17,3	17,3	54,7
3.51-4.00	83	16,5	16,5	71,2
4.01- 4.50	47	9,3	9,3	80,5
4.51-5.00	98	19,5	19,5	100,0
Toplam	503	100,0	100,0	

Tablo 6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 8’inin (%1,6) başarı ortalaması 1.50-2.00 arasında; 77’sinin (%15,2) başarı 2.01-2.50 arasında; 103’ünün (%20,5) ortalaması 2.51-3.00 arasında; 87’sinin (%17,3) ortalaması 3.01-3.50 arasında; 83’ünün (%16,5) ortalaması 3.51-4.00 arasında; 47’sinin (%9,3) ortalaması 4.01-4.50 arasında; 98’inin (%19,5) 4.51-5.00 arasında yer almaktadır.

Tablo 7- Gelir Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
150-500 TL	123	24,5	24,5	24,5
501-850TL	195	38,8	38,8	63,2
851-1200 TL	123	24,5	24,5	87,7
1201- 1500 TL	24	4,8	4,8	92,4
1500 TL ve Üstü	38	7,6	7,6	100,0
Toplam	503	100,0	100,0	

Tablo 7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 123’ü (%24,5) aylık gelirlerinin 150-500 TL arasında olduğunu; 195’i (%38,8) 501-850 TL arasında olduğunu; 123’ü (%24,5) 851-1200 TL arasında olduğunu; 24’ü (%4,8) 1201-1500 TL arasında olduğunu; 38’i (%7,6) 1500 liradan daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 8- Evlilik Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Birlikteler	473	94,0	94,0	94,0
Boşandılar	30	6,0	6,0	100,0
Toplam	503	100,0	100,0	

Tablo 8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 473’ü (%94,0) anne babalarının birlikte olduğunu, 30’u da (%6,0) anne babalarının ayrılmış olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 9- Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okur-yazar değil	81	16,1	16,1	16,1
Okur-Yazar	37	7,4	7,4	23,5
İlkokul	288	57,3	57,3	80,7
Ortaokul	70	13,9	13,9	94,6
Lise	25	5,0	5,0	99,6
Üniversite	2	,4	,4	100,0
Toplam	503	100,0	100,0	

Tablo 9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 81’i (%16,1) annelerinin okur yazar olmadığını, 37’si (%7,4) annelerinin okur yazar olduğunu, 288’i (%57,3) ilkokul mezunu olduğunu, 70’i (%13,9) ortaokul mezunu olduğunu, 25’i (%5,0) lise mezunu olduğunu, 2’si de (%0,4) üniversite mezunu olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 10- Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okur-yazar değil	25	5,0	5,0	5,0
Okur-Yazar	19	3,8	3,8	8,7
İlkokul	233	46,3	46,3	55,1
Ortaokul	131	26,0	26,0	81,1
Lise	75	14,9	14,9	96,0
Üniversite	20	4,0	4,0	100,0
Toplam	503	100,0	100,0	

Tablo 10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 25’i (%5,0) babalarının okur yazar olmadığını, 19’u (%3,8) annelerinin okur yazar olduğunu, 233’ü (%46,3) ilkokul mezunu olduğunu, 131’i (%26,0) ortaokul mezunu olduğunu, 75’i (%14,9) lise mezunu olduğunu, 20’si de (%4,0) üniversite mezunu olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan “İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11- Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
ŞYTÖ	Kız	250	18,44	5,232	,331	-4,873	501	0,000
	Erkek	253	20,87	5,890	,370			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-4,873$; $p<0,001$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani erkekler kızlara göre anlamlı derecede yüksek puana sahip bulunmuşlardır.

4.3. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlköğretim öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U analiz sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12- Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ŞYTÖ	12-13	266	236,17	6,745	2	0,034
	14-15	225	270,06			
	16 ve üstü	12	264,25			
	Toplam	503				

Tablo 12’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=6,745$; $p<0,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış söz konusunu farklılığın 12-13 yaş grubu ile 14-15 yaş grubu arasında 14-15 yaş grubu lehine $p<0,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani 14-15 yaş grubundaki ergenler daha fazla şiddet eğilimlidirler Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.4. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Akademik Başarı Düzeylerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi olan “İlköğretim II. öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U Testi sonuçları tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13- Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ŞYTÖ	1.50- 2.00	8	312,38	21,964	6	0,001
	2.01-2.50	77	302,91			
	2.51-3.00	103	259,49			
	3.01- 3.50	87	269,87			
	3.51-4.00	83	221,63			
	4.01- 4.50	47	219,03			
	4.51-5.00	98	224,87			
	Toplam	503				

Tablo 13’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının akademik başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=21,964$; $p<0,01$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış söz konusunu farklılığın ortalaması 1.50-2.00 arasında olan grupla ortalaması 3.50-4.00 arasında olan grup arasında ortalaması 1.50-2.00 arasında olan grup lehine $p<0,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani başarı ortalaması 1.50 ve 2.00 arasında olan öğrenciler daha fazla şiddet eğilimi göstermektedirler. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.5. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılık Düzeylerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlköğretim II. Öğrencilerinin Şiddete yönelik tutumları Okula Bağlılık duygusuna göre farklılaşmakta mıdır?”

Sorusuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi sonuçları tablo 14 ve tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılık Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, Ort ve ss değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grublar	N	Ort.	ss	V.Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	Sig.
Okula bağlılık Duygusu	Düşük	30	24,1667	5,80180	Gruplar arası	1236,217	2	618,109	20,521	0,000**
	Orta	177	20,8192	5,80273	Gruplar içi	15060,327	500	30,121		
	Yüksek	296	18,5135	5,25871	Toplam	16296,545	502			

**:0,01önem düzeyinde anlamlı farklılıklar var.

Tablo 14’de görüldüğü üzere hesaplanan 20,521 f istatistik değeri 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yani Öğrencilerin şiddete yönelik tutumları okula bağlılık düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Farklılığı oluşturan okula bağlılık düzeylerini belirlemek amacı ile Post-Hoc testlerinden LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılık Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin LSD Sonuçları

DÜZEY(I)	DÜZEY(II)	ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARK	STANDART HATA	P DEĞERİ
Düşük	Orta	3,34746(*)	1,08360	0,002**
Düşük	Yüksek	5,65315(*)	1,05156	0,000**
Orta	Yüksek	2,30570(*)	,52147	0,000**

**:0,01önem düzeyinde anlamlı farklılıklar var.

Tablo 15’de görüldüğü üzere öğrencilerin şiddete yönelik tutumları tüm okula bağlılık düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin okula bağlılıkları orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha fazla şiddet eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Ayrıca okula bağlılıkları orta düzeyde olan öğrencilerin yüksek olanlara göre daha fazla şiddet

eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin okula bağlılıkları arttıkça şiddette eğilimleri azalmaktadır.

4.6. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “İlköğretim II. öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, Ort ve ss değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	Ort.	ss	V.Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	Sig.
	Okur-yazar değil	81	20,0370	5,83619	Gruplar arası	351,271	5	70,254		
	Okur-yazar	37	21,9189	6,41776	Gruplar içi	15945,274	497	32,083		
	İlkokul mezunu	288	19,5590	5,43155	Toplam	16296,545	502		2,190	0,054
	Ortaokul mezunu	70	18,7571	5,75700						
	Lise mezunu	25	19,3600	6,40234						
	Üniversite mezunu	2	13,0000	,00000						

Tablo 16’da görüldüğü üzere hesaplanan 2,190 f istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Yani Öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarının anne eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği gözlenmiştir.

4.7. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeylerine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “İlköğretim II. öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ve LDS testi sonuçları tablo 17 ve tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

N, Ort ve ss değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	Ort.	ss	V.Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	Sig.
	Okur-yazar değil	25	20,3600	4,93187	Gruplar arası	596,370	5	119,274		
	Okur-yazar	19	20,8421	5,52030	Gruplar içi	15700,174	497	31,590		
	İlkokul mezunu	233	19,9957	5,71862	Toplam	16296,545	502		3,776	0,002
	Ortaokul mezunu	131	20,3664	5,79948						
	Lise mezunu	75	17,3600	5,27011						
	Üniversite mezunu	20	17,8000	5,39590						

Tablo 17’de görüldüğü üzere hesaplanan 3,776 f istatistik değeri 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yani Öğrencilerin şiddete yönelik tutumları babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Farklılığı oluşturan baba eğitim düzeylerini belirlemek amacı ile Post-Hoc testlerinden LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18- Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin LSD Sonuçları

DÜZEY(I)	DÜZEY(II)	ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARK	STANDART HATA	P DEĞERİ
Lise mezunu	Okur-yazar değil	-3,00000(*)	1,29800	,021
	Okur-yazar	-3,48211(*)	1,44355	,016
	İlkokul mezunu	-2,63571(*)	,74618	,000
	Ortaokul mezunu	-3,00641(*)	,81384	,000

**:0,01önem düzeyinde anlamlı farklılıklar var.

Tablo 18’de görüldüğü üzere öğrencilerin şiddete yönelik tutumları baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre babası lise mezunu olan öğrencilerin şiddete karşı eğilimleri babası okur-yazar olmayan, okur-yazar olan, ilkokul mezunu olan ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha düşüktür. Babası lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin şiddete karşı tutumları arasında fark gözlenmemiştir. Genel olarak öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arttıkça şiddete karşı eğilim tutumları azalmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulgularının sırasıyla tartışılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

5.1. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın ilk alt problemi olan “İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-4,873$; $p<0,001$). Yani erkek öğrenciler, kız öğrencilere kıyasla daha fazla şiddet yanlısıdır. Bu bulgular literatürdeki açıklamalar ve yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Toplum içerisinde erkeklerin yetiştirilme biçimlerinin, kızlardan farklı olması, saldırganlığı teşvik eden rollerle toplumlaşmasına ve ayrıca şiddeti erkekler için doğal bir davranış olarak görülmesine bağlanabilir. Kız çocuklarının ise daha uysal davranışları toplum tarafından pekiştirilmektedir.

Dipietro (1981) çalışmasında, erkek ve kızların farklı nitelik ve modelde oyun oynadıklarını, sosyal etkileşimlerinin farklı olduğunu bulmuştur. Erkeklerin genelde birbirlerine karşı taşkın, fiziksel temas içeren oyunları tercih ettiği; kızların ise, oyunlarında fiziksel temasın fazla olmadığı etkileşimin sözel olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında, çocukluk döneminde kız ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerindeki farklılaşmaların, ileriki yıllarda şiddete yönelik tutumlarının da cinsiyete göre farklılığın doğmasına zemin hazırlayabilir.

Yine pek çok araştırma cinsiyetin, şiddet davranışı için önemli bir risk etmeni olduğunu göstermektedir. Elliot (1993) ve Loeber (1998)'e göre erkekler kadınlara oranla şiddete daha yatkındırlar (Akt. Herrenkohl ve Diğerleri, 2000). Ülkemizde yapılan çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır. İlköğretim Öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelendiği bir araştırmada erkeklerin, kızlara göre şiddete yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları bulgulanmıştır (Çetin, 2004). Yavuz (2009)'un ilköğretim 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimlerini incelediği çalışmada erkeklerin açık ve örtülü şiddet eğilimlerinin kızlara göre daha fazla olduğu ortaya konulmuştur.

5.2. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Yaşa Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlköğretim öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, 14-15 yaş grubundaki öğrencilerin, 12-13 yaş grubundaki öğrencilere göre, daha fazla şiddet yanlısıdırlar.

Literatürde ergenlikte şiddet davranışının yaşla ilişkisine baktığımızda, 14 yaşın, gerek Avrupa ülkelerinde gerekse ülkemizde şiddet olaylarının en çok görüldüğü ve en çok suç işlendiği yaş olduğu belirtilmektedir (Yavuzer, 1998). Bu anlamda araştırma bulgularımız literatürdeki mevcut bilgiyle örtüşmektedir.

5.3. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın üçüncü problemi olan “İlköğretim II. öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları akademik başarılarıyla göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($\chi^2 = 21,964$; $p < 0,01$) Bu İşlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Many Whitney-U uygulanmış söz konusu

farklılığın ortalaması 1.50-2.00 arasında olan grupla ortlaması 3.50-4.00 arasında olan grup arasında olan ortalaması 1.50-2.00 olan grup lehine $p<0,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani Akademik başarısı düşük öğrenciler, daha fazla şiddet yanlısıdır.

Araştırmanın bu bulgusu varolan literatürle de örtüşmektedir. Mayer (2001), Dahlenberg (2001), Tolan (1997) ergenlerde saldırganlık, şiddet ve suç işleme davranışlarına neden olan risk faktörleri arasında akademik başarısızlık olduğunu da vurgular. Akademik etkinlikler dışında etkinliklere daha fazla zaman ayırma, okuldan kaçma, kopya çekme gibi riskli davranışlara katılma öğrencilerin okulda başarısız olmasında etkili olabilir. Düşük akademik başarıya sahip olan bireyler, çoğu zaman riskli davranışlar içerisinde kabul edilen anti sosyal davranışları daha fazla gösterebilmektedirler. (Ma, Shek Ping ve Oi Bun Lam, 2000, Akt:Kıran Esen, 2003). Hazler, Hoover ve Oliver'in (1992) çalışmasında saldırgan öğrencilerin akademik performanslarının % 74'ünün ortalamasının altında, % 10'nun ise ortalama düzeyde akademik başarıya sahip olduğu görülmüştür (Akt. Koç, 2006).

5.4. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılık Duygusuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlköğretim II. Öğrencilerinin Şiddete yönelik tutumları Okula Bağlılık duygusuna göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna ilişkin yapılan analiz sonrasında, öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanlarının ve okula bağlılık düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür. Okula bağlılık düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısı oldukları görülmüştür. Ayrıca okula bağlılıkları orta düzeyde olan öğrencilerin, okula bağlılıkları yüksek olan öğrencilere göre daha fazla şiddet eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bu bulgu literatürü destekler niteliktedir. Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor, (1999), öğrencilerin okula bağlılıkları ile problem

davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı bölgelerdeki yedi ortaokuldan 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 4263 öğrencinin katıldığı araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okula bağlılıkları artıkça problem davranışlarının azaldığını ortaya koymuştur.

Ocak (2004) yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu 4. ve 5. Sınıflarındaki öğrencilerin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin (sosyoekonomik düzey, cinsiyet, anaokuluna gitmiş olup olmama durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası) gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Osmaniye ilinin farklı sosyoekonomik düzeylerdeki sekiz ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, okuldaki aidiyet ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin yüksek oranda istenmeyen davranış gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, erkek öğrencilerin, anaokuluna gitmemiş öğrencilerin, anne ve babasının öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerin de yüksek düzeyde istenmeyen davranış gösterdikleri belirlenmiştir.

Balkıs, Duru ve Buluş, (2005) yaptıkları araştırmada ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin, şiddete yönelik tutumları ile okula aidiyet duygusu, özyeterlilik inançları, medya ve akran grubu ile olan ilişkilerin incelemiştir. Araştırma bulguları aidiyet duygusu ve şiddete yönelik tutum arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Kendisini okula ait hissetmeyen öğrencilerin daha fazla şiddet eğilimi gösterdiği bulgulanmıştır.

5.5. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “İlköğretim II. öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde, öğrencilerin şiddete yönelik tutumları ve anne eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, şiddete yönelik tutumların anne eğitim düzeyine göre farklılık

göstermediği bulgulanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu mevcut literatürle örtüşmemektedir. Kaya (2010), anne ve babanın eğitim seviyesi yükseldikçe, demokratik anne baba tutumlarının da yükseldiğini ve eşler arasındaki geçimsizliğin azaldığını bulgulanmıştır. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, sağlıklı çocuk yetiştirme bilincinin de yükselmesi ve çocuğun şiddet eğiliminin azalması beklenir. Avcı (2006), araştırmasında anne ve babanın sağlıklı disiplin sağlama çabaları artıkça, öğrencilerin şiddete yönelik eğilimlerinin de azaldığını belirtmiştir.

Araştırma bulgusunun literatürle paralellik göstermemesinin nedeni olarak, günümüz koşulları gereği, pek çok annenin zamanı ev dışında çalışarak geçirmesi ve çocukların ebeveyn olmayan yetişkinler tarafından bakımının üstlenilmesi gösterilebilir. Anne babanın tutumu gelişmekte olan çocuğa örnek model oluşturacağından, kişiliğini etkiler ve özdeşim modellerinden edindiği tutumlara benzer tutumlar sergiler (Yavuzer, 1989). Bazı şiddet içeren davranışların da aile içerisinde model alarak öğrenildiği varsayıldığında, annelerin cinsiyetleri ve anne rolleri gereği, eğitim düzeyi ne olursa olsun şiddet içeren davranışlar konusunda çocuğa model olamayacakları düşünülmektedir. Bundan dolayı da araştırma beklenilenin aksine bir bulgu sağlanmış olabilir.

5.6. İlköğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “İlköğretim II. öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Babası, okuryazar olmayan, okuryazar olan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısı olduğu görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin baba eğitim düzeyleri yükseldikçe, şiddete yönelik olumlu tutumları da azalmaktadır.

Bu bulgular literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Daha öncede değinildiği gibi anne ve babanın eğitim seviyesi yükseldikçe, anne babalar

çocuklarına yönelik daha ideal tutumlar geliştirmekte ve aile içi çatışmaları azalmaktadır (Kaya, 2010). Aile içinde, değer gördüğünü hisseden, bireysel farklılıkları kabullenilmiş, kendisini ifade etmesine izin verilmiş çocukların şiddete yönelik eğilimleri de azalmaktadır (Yurttaş 2010).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara değinilmiş ve bu sonuçlara dayalı öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- 1) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısıdırlar
- 2) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları yaşa göre farklılaşmaktadır. 14-15 yaş grubundaki öğrenciler, 12-13 yaş grubundaki öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısıdırlar.
- 3) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Akademik başarısı düşük öğrenciler, akademik başarısı yüksek öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısıdırlar.
- 4) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik, okula bağlılık duygusu düzeyine göre değişmektedir. Düşük düzeyde okula bağlılık duygusu yaşayan öğrenciler, daha fazla şiddet yanlısıdırlar.
- 5) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, anne eğitim düzeyine göre değişmemektedir.

6) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları baba eğitim düzeyine göre değişmektedir. Baba eğitim düzeyi düşük öğrenciler, baba eğitim düzeyi yüksek olanlara göre daha fazla şiddet yanlısıdır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

1) Öğrencilerin şiddete yönelik destekleyici tutumlarını değiştirmek amacıyla hazırlanacak olan programların, cinsiyet ve yaş değişkenleri göz önünde bulundurularak hazırlanması önerilebilir.

2) Öğrencilerin şiddete yönelik destekleyici tutumlarını azaltmak amacıyla, okula bağlılık düzeylerinin artırılmasına yönelik, okul idarecilerinin, ailelerin, öğretmenlerin, katılımıyla eğitim programları geliştirilebilir. Okul Psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmaya yönelik grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma uygulamaları geliştirilerek bu uygulamaların etkililiğini sınavan deneysel çalışmalar yapılabilir.

3) Öğrencilere, okul psikolojik danışmanları tarafından verimli ders çalışma yöntemleri zaman yönetimi gibi konularda gerekli rehberlik çalışmaları düzenlenerek öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik tedbirler alınmalıdır.

4) Öğrencilerde görülen şiddet davranışının aile eğitim düzeyi ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde sivil toplum kuruluşları, okul psikolojik danışmanları ve diğer uygulayıcılar tarafından ailelere yönelik, aile içi problem çözme, öfke yönetimi, davranışları kontrol edebilme ve ergenlere gereken ilgiyi gösterebilme gibi konuları içeren koruyucu, önleyici, müdahale edici programları hazırlanabilir.

Yeni Yapılacak Çalışmalar İçin Öneriler

- 1- Şiddete yönelik tutumların, başka değişkenlerle ilişkisini belirleyecek araştırmalar yapılabilir.
- 2- Şiddete yönelik tutumların şiddet gösterme davranışına etkisini konu alan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ajzen, I. (1988). "Attitudes, Personality and Behaviour". Open Universty Pres: Milton Keynes.121-138

Ajzen, I. (1993). "Attitudes Theory and the Attitude, Behaviour Relation. **New directions in attitude measurement** 40-5. New York: Walter de Gruyter.

Amodei, N. ve Scott, A. A. (2002). "Psychologists' Contribution to the Prevention of Youth Violence", **The Social Science Journal**, 39, 511-526.

Anderson, C.A. ve Bushman,B. J. (2002). "Human Agression". **Annual Reviews of Psychology**,53, 27-51

Atik,G. "The Rol Of Locus Of Control, Self-Esteem, Porentig Style, Lone Liness And Academic Achievement In Predicting Bullying Among Middle School Students". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (2006).

Astor,R.A., Meyer, H.A. ve Pitner, R.O. (2001). "Elemantary and Middle School Students Perceptions Violence School Sub-Contexts. **The Elemantary school Journal**, 100 (5), 511-521

Atkinson, L. R., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). "Psikolojiye Giriş" II, İstanbul: **Sosyal Yayınlar**.

Avcı, R. "Şiddet Davranışı gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin, Aile İşlevleri, Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (2006).

Balkıs,M., Buluş,M., Duru, E., (2005). “ Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlilik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu İle İlişkisi” **Ege Eğitim Dergisi** (6) 81-97.

Borum, R. (2000). “Assessing Violence Risk Among Youth”. **Journal of Clinical Psychology**, 56(10),1263-1288.

Büker, E. “Televizyonda Şiddet” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**(1998).

Can,S. “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” **Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**,(2008)

Cernkovich, S. A. ve Giordano, P. C. (1992). “School Bonding, Race and Delinquency”. **Criminology**, 30, 261-291

Çetin, H. “Öğrenci ergenlerin Şiddete Yönelik tutumları Yaş ve Cinsiyete Göre Bir İnceleme” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi; **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü** (2004).

Dahlenberg, D.L. (1998). “Youth Violence in the United States Major Trends, Risk Factors, and Prevention Approaches”, **American Journal of Preventive Medicine**, 1484, 259-272.

Dahlenberg, L. L. Ve Potter, L. (2001). “Youth violence developmental pathways and prevention challenges”, **American Journal of Preventive Medicine**, 20, 1, 3-14.

Edwards, C. H. (2001) “Student violence and the moral dimension of education”, **Psychology in the School**, 38, 3, 249-257.

Eiser, J.R. (1988). **Attitudes and Decisions**. Newyork: Routledge 85-96.

Erçetin,Ş., (2006), “Eğitim Ve Şiddet”, **Pegem Yayıncılık**, İstanbul, 1-4

Epstein, K., Baldwin, L. M., ve Bishop, D. S. (1983). “The McMaster Family Assessment Device”, **Journal of Marital and Family Therapy**, 9, 2, 171-180.

Feist J. ve Feist G.J., (2002). “Theories of Personality” The United State: McGraw-Hill Companies.

Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, İntention and Behaviour: **An Introduction to Theory and Research**. Reading, MA: Adison- Wesley.

Funk, J., Elliott, R., Bechtoldt, H., Pasold, T. & Tsavoussis, A. (2003). “The attitudes toward violence scale: Child version” **Journal of Interpersonal Violence**, 18(2), 186-196.

Furlong, Michael ve Gale Morrison, (2000), “The School in School Violence: Definitions and Facts”, **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 8, 71-81.

Günday, S.(29. 05. 2006) “5 Ayda 14 öğrenci Öldürüldü”, **Hürriyet Gazetesi**

Henry, Stuart (2000), “What is School Violence? An Integrated Definition”, 567, 16-30

Herrenkohl, T., Maguin, E., Hill, R.D., Hawkins, J. D., Abbott, D. R. ve Catalano, F. R. (2000). “Developmental Risk Factors For Youth Violence”, **Journal of Adolescent Health**, 26 , 176-186.

Howell, J. C. (1995). Guide For Implementing The Comprehensive Strategy For Serious, Violent, And Chronic juvenile Offenders, **Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention**.

İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2004) Gelişim Psikolojisi: **Çocuk ve Ergen Gelişimi** (1. Basım), Adana: **Nobel Kitabevi**.

Irene, C. ve Mona, M. (2003). "Personality and Family Relations of Children Who Bully", **Personality and Individual Differences**, 35, 559-567.

Kaya. A. "Öğrencilerinin anne babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Kişilik Özelliğine Göre Değişikliğinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi **Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. (2010)

Kepençi, Y. ve Çinkır, Ş. (2005). "Bullying Among Turkish High School Students", **Child Abuse & Neglect**, 1717, 1-12.

Krug, Etienne G., Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano (ed.) (2002), World Report on Violence and Health, Ceneva: **World Health Organization**

Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi* **Remzi Yayınevi, İstanbul, S:21**

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). "School Bonding in children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables". **Clinical Child and Family Psychology Review**, 6, 31-49.

Mayer, G.R. (2001). "Antisocial behavior: Its Causes and Prevention Within Our Schools", **Education and Treatment of Children**, 24, 4, 414-429.

Mercy, J. A., Rosenberg, M. L., Powell, K. E., Broome, C. V. ve Roper, W. L. (1993) "Public Health Policy For Preventing Violence", **Health Affairs**, 12, 7-29.

Michener, H.S., DeLamater, J.D & Schwartz, S.H. Genel Editor: R.K. Merton (1990). **Social psychology**. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich

Moeller, T. G. (2001). **Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach**, Lawrence Erlbaum Associates, USA.

Ocak, B. _”İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi”. Yüksek lisans tezi, **Çukurova Üniversitesi, Adana**. (2004).

Ögel, Kültegin, İtir Tarı ve Ceyda Yılmazçetin Eke (2005), **Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme**, İstanbul. <http://www.yeniden.org.tr/dokuman/vio14.Pdf>

Özcebe, Hilal, Sarp Üner ve Hacer Çetik (2006), “Adolesanlarda Şiddet Davranışları (Üç Lise, Ankara, 2004), Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslararası Katılımlı Sempozyum, Bildiri Özetleri, İstanbul, <http://iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/index.htm>

Perry, D.G., Perry, L.C., Rasmussen, P.(1986). Cognitive Social Learning Mediators of Aggression.**Child Development**, 57, 700-711

Patterson, G. H. ve Stouthamer-Loeber, M. (1984). “The correlation of family management practices and delinquency”, **Child Development**, 55, 1299-1307.
Perry,D.g.

Rolf, E. M. (1996). Theories of Adolescence (Sixth Edition), New York: McGraw-Hill Companies.

Sakallı, N. (2001). **Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?**. (1.Basım). Ankara: İmge.

Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., ve Saylor, K. E. (1999). “Student School Bonding and Adolescent Problem Behavior”. **Health Education Research**, 14, 99-107.

Smith, E.R. ve Mackie, D.M. (1995). **Social psychology**. New York: Worth Publishers.

Smith, Peter K. ve Paul Brain. Bullying In School: Lessons From Two Decades of Research,” **Aggressive Behaviour**, 26,, ss.1-9.

Sprott, Jane B. (2004), “The Development of Early Delinquency: Can Classroom and School Climates Make a Difference?”, **Revue canadienne de criminologie et de justice p6nale**, october, . 553-572

Tolan, P. H., David B. H., ve Gorman-Smith D. (2001). “Longitudinal Family And Peer Group Effects on Violence and Nonviolent Delinquency”, **Journal of Clinical Child Psychology**, 30, 172-186.

Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., Huesmann, L. R., ve Zelli, A. (1997). “Assessment of Family Relationship Characteristics: A Measure To Explain Risk For Antisocial Behavior and Depression Among Urban Outh”, **Psychological Assessment**, 9, 212–223.

Totan, T. “Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba Ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi; **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (2008).

Yavuz, N. “İlköğretim 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler açısından İncelenmesi (Kocaeli İli Gebze İlçesi Örneği)”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi; **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (2009).

Yell, M.L. ve Rozaski, M.E. (2000). “Searching for safe school: Legal Issues İn The Prevention of School Violence”, **Journal of Emotional Behavioral Disorders**, 8,3,187-196.

Yıldırım,A. (1997) Gender Role Influences on Turkish Adolescent's Self Identity.
Adolecense,32, 217-231.

Williams, S.A. ve Myers,S.J., (2004). Adolescent Violence. The , 13, 31-34