

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SALDIRGANLIK VE ALGILANAN SOSYAL DESTEK
DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Seda USTABAŞ

Ankara
Temmuz, 2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SALDIRGANLIK VE ALGILANAN SOSYAL DESTEK
DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda USTABAŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖNCÜ

Ankara
Temmuz, 2011

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seda USTABAŞ'ın “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı tezi 08/07/2011 tarihinde, jürimiz tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Doç. Dr. Mehmet GÜVEN

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç Dr. Hüseyin ÖNCÜ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN

ÖN SÖZ

Öncelikle araştırmamın her aşamasında bana destek olup yol gösteren değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖNCÜ'ye,

Tezime ilişkin geri bildirimleriyle çok önemli katkılar sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Mehmet GÜVEN ve Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN'a ,

Bilgi, öneri ve deneyimlerini paylaştan, verilerimin değerlendirilmesinde yardımlarını esirgemeyen ve her zaman manevi desteğini hissettiğim değerli hocam Arş. Gör. Hasan EŞİCİ'ye,

Arkadaşlıkları ve bu zor süreçte bana olan destekleri için Ayşe YAYLA, Özlem TANIR, Demet KIL ve Zeynep YAZICI'ya,

Onların kızı olmaktan gurur duyduğum sevgili annem Meryem USTABAŞ ve babam Yılmaz USTABAŞ'a ; varlığıyla yaşamıma anlam katan canım ablam Sibel USTABAŞ'a; tanıdığım günden bu yana hayatımda olduğu için kendimi çok şanslı hissettiğim Nazif KARAKAŞ'a

Ve burada tek tek isimlerini yazamadığım, tezimin bu aşamaya gelmesinde emeği olan herkese teşekkür ederim.

Seda USTABAŞ

ÖZET

İLKÖĞRETİM 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK VE ALGILANAN SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

USTABAŞ, Seda

Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖNCÜ

Temmuz-2011, 147 Sayfa

Bu araştırma ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin; saldırganlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri (genel, ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden) arasında ilişki olup olmadığını; ayrıca saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin cinsiyete, algılanan ekonomik düzeye, algılanan akademik başarı düzeyine, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna, anne-baba birliktelik durumuna, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırma grubu; 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Çankaya, Gölbaşı ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dokuz resmi ilköğretim okulunun 8.sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü 306 kız 284 erkek olmak üzere toplam 590 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile ilgili veriler Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen “Saldırganlık Ölçeği” ile; algılanan sosyal destek düzeyleri ile ilgili veriler Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2004a) tarafından revizyonu yapılan “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ile ve bağımsız değişkenlere ilişkin veriler de araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Analizlerde bağımlı değişkenler arasındaki ilişkide Pearson Moment Korelasyon Analizi, gruplar arasındaki farklar test edilirken bağımsız değişkenin boyut sayısı iki olduğunda t- Testi, ikiden çok olduğunda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. F değerinin önemli olması durumlarında grup ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey-Kramer testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin azaldığı,
- Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu ve saldırganlık düzeyinin; algılanan ekonomik düzeye ve algılanan akademik başarı düzeyine, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama ve anne-babanın birliktelik durumuna, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre değişmediğı,
- Kız öğrencilerin; algılanan ekonomik düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olanların; anne-babası ile birlikte kalanların; anne-babası birlikte olanların genel olarak çevresinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı,
- Kız ve erkek öğrencilerin ailelerinden eşit düzeyde sosyal destek algıladığı; algılanan ekonomik düzeyi ve algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olanların; anne-babası ile birlikte kalanların ve anne-babası birlikte olanların ailelerinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı,
- Kız öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olanların arkadaşlarından daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı; arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin algılanan ekonomik düzeye, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama ve anne-baba birliktelik durumuna göre değişmediğı,
- Kız öğrencilerin, algılanan ekonomik düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olanların, anne-babası ile birlikte kalanların, anne-babası birlikte olanların öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve bulgulara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Saldırganlık, algılanan sosyal destek

ABSTRACT

ANALYZING THE PRIMARY SCHOOL 8TH GRADE STUDENTS' AGGRESSION LEVELS AND LEVELS OF PERCEIVED SOCIAL SUPPORT ACCORDING TO SOME VARIABLES

USTABAŞ, Seda

Master's Thesis, Department of Psychological Counseling and Guidance

Advisor: Asst. Prof. Dr. Hüseyin ÖNCÜ

July-2011, 147 Pages

This is a descriptive study done on primary school 8th grade students to analyze; if there is a correlation between their aggression levels and levels of perceived social support (general, family, friends and teachers); furthermore if it changes according to aggression and perceived social support levels, according to gender, to perceived economic status, to the perceived level of academic achievement, to being together with the parents or not, to mother and father's condition of being or not being together and to the education levels of mother and father.

The research group consists of the nine primary schools in the academic year of 2009-2010 under the run of the Ministry of Education in Ankara province Çankaya, Gölbaşı and Yenimahalle townships and consists of 590 volunteer students 306 of whom are girls and 284 of whom are boys.

In the research data on students' levels of aggression were evaluated by "Aggression Scale " developed by Tuzgöl (1998), data on levels of perceived social support were evaluated by Perceived Social Support Scale" developed and revised by Yıldırım (1997), (2004a) respectively and the independent variations of data were collected by the researcher with the 'Personal Information Form'.

SPSS 17 package program was used to analyze the data. In the analysis in the relationship between the dependent variables Pearson Moment Correlation Analysis was used, when the differences between the groups were tested t- Test was used while the size of independent variable was 2, when it was more than two One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used. When the F value was important Tukey-Kramer test was used in order to determine the difference of the source in group means.

In this study the following were found:

- The higher the levels of aggression gets, the lower gets the levels of perceived social support for students,
- Male students' level of aggression is higher than the girls, and it didn't change according to the perceived economic status, to the perceived level of academic achievement, to being together with the parents or not, to mother and father's condition of being or not being together and to the education levels of mother and father,
- Girl students whose perceived economic status, perceived level of academic achievement, who are together with the parents, whose mother and father are together are found to get higher levels of perceived social support,
- Girls and boys with equal levels of social support perceived, whose perceived economic status, perceived level of academic achievement, who are together with the parents, whose mother and father are together are found to get higher levels of perceived social support from their families,
- Girl students, whose perceived level of academic achievement, who are together with the parents, whose mother and father are educated are found to get the same levels of perceived social support from their friends and girls who are together with the parents, whose mother and father are together are found to get higher levels of perceived social support,
- Girl students whose perceived economic status, perceived level of academic achievement, who are together with the parents, whose mother and father are together are found to get higher levels of perceived social support from their teachers,

The results of the research were discussed in the light of literature and suggestions were made according to the findings.

Key Words/Concepts: Aggression, Perceived Social Support

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	5
Alt Problemler	6
Araştırmanın Önemi	8
Varsayımlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Saldırganlık ile İlgili Kavramsal Çerçeve	11
2.2. Saldırganlık ile İlgili Kuramlar	15
2.2.1. İçgüdüsel ve Biyolojik Kuramlar	16
2.2.1.1. Psikoanalitik Kuram	16
2.2.1.2. Etolojik Kuram	17
2.2.1.3. Biyolojik Temelli Kuramlar	18
2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	19
2.2.3. Engellenme ve Saldırganlık Kuramı (Dürtü Kuramı)	21
2.2.4. Ekolojik Kuram	23
2.2.5. Genel Saldırganlık Modeli	25
2.3. Saldırganlık ile İlgili Araştırmalar	27
2.4. Sosyal Destek ile İlgili Kavramsal Çerçeve	35
2.5. Sosyal Destek Modelleri	39
2.5.1. Temel Etki Modeli	39
2.5.2. Tampon Etkisi Modeli	39
2.6. Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar	39
2.7. Saldırganlık ve Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar	47

3. YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Araştırma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Saldırganlık Ölçeği	52
3.3.1.1. Ölçeğin Geçerliliği.....	53
3.3.1.2. Ölçeğin Güvenirliği.....	53
3.3.1.3. Ölçeğin Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	53
3.3.2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)	56
3.3.2.1. Ölçeğin Geçerliliği.....	56
3.3.2.2. Ölçeğin Güvenirliği.....	58
3.3.2.3. Ölçeğin Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	59
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	62
3.4. Verilerin Toplanması	63
3.5. Verilerin Analizi	63
4. BULGULAR ve YORUM	65
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	
Sonuçlar	126
Öneriler	127
KAYNAKÇA	128
EKLER	140
EK-1: Saldırganlık Ölçeği	
EK-2: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	
EK-3: Kişisel Bilgi Formu	
EK-4: Saldırganlık Ölçeği Kullanım İzni	
EK-5: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Kullanım İzni	
EK-6: Saldırganlık Ölçeği Kısa Form Kullanım İzni	
EK-7: Uygulama İzni	

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Yüzdelikleri	51
Tablo 2. Saldırganlık Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	55
Tablo 3. ASDÖ-R Faktör Analizi Sonuçları	61
Tablo 4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Puanları ile Algılanan Sosyal Destek Puanları (AİD, ARD, ÖĞD ve Toplamından) Arasındaki Korelasyonlar.....	66
Tablo 5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	68
Tablo 6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	69
Tablo 7. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri.....	71
Tablo 8. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	72
Tablo 9. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	74
Tablo 10. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	76

Tablo 11. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	78
Tablo 12. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	79
Tablo 13. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	80
Tablo 14. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları.....	81
Tablo 15. İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	82
Tablo 16. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	83
Tablo 17. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	84
Tablo 18. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	85
Tablo 19. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	87

Tablo 20. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	88
Tablo 21. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	89
Tablo 22. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları.....	90
Tablo 23. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	92
Tablo 24. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	93
Tablo 25. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre AİD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	94
Tablo 26. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	95
Tablo 27. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre AİD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	96
Tablo 28. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	97
Tablo 29. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	98

Tablo 30. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	99
Tablo 31. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre AİD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	100
Tablo 32. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	101
Tablo 33. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre AİD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	102
Tablo 34. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	103
Tablo 35. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	105
Tablo 36. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri.....	106
Tablo 37. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre ARD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	107
Tablo 38. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	108
Tablo 39. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	109
Tablo 40. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	110

Tablo 41. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre ARD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	111
Tablo 42. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	113
Tablo 43. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre ARD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	114
Tablo 44. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	115
Tablo 45. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	116
Tablo 46. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları.....	117
Tablo 47. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri.....	118
Tablo 48. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları.....	119
Tablo 49. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	120
Tablo 50. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	121
Tablo 51. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	122

Tablo 52. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları	123
Tablo 53. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Babanın Eğitim Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	124
Tablo 54. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Bandura'nın Saldırganlığın Alternatif G�d�sel Analizine İlişkin Şeması	21
Şekil 2: Düşmanlık İçeren Saldırganlıkla İlgili Bulguların Gözden Geçirilmesine İlişkin Bir Model.....	26

KISALTMALAR LİSTESİ

ASDÖ-R	:	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği- Revizyon
AİD	:	Aile Desteği
ARD	:	Arkadaş Desteği
ÖĞD	:	Öğretmen Desteği
SÖ	:	Saldırganlık Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu açıklanmış, problem cümlesi ve alt problemler belirtilmiş, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve temel kavramların tanımları verilmiştir.

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan gerek aile içinde gerekse diğer yaşam alanlarında çevreyle etkileşim halinde bulunur. Çevresi ile etkileşime giren bireyin sergilediği davranış biçimleri çeşitlilik gösterir. Bu davranış biçimleri ve nedenleri araştırmacıları bu yöndeki çalışmalara yönlendirmiştir. Toplum ve eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olan saldırgan davranışlar konusunda yapılan çalışmalar da güncelliğini hiç kaybetmeden devam etmektedir.

Saldırganlığın çok çeşitli tanımlamaları ve sınıflamaları yapılmıştır. Tanımlarda üzerinde en çok durulan noktalar ‘niyetlilik’ ve ‘kültür’ öğeleridir. Kuramların saldırganlık ile ilgili açıklamaları şöyle özetlenebilir: Klasik psikanalitik açıklamaya göre saldırganlığın nedeni bilinçaltındaki ölüm içgüdüsüdür. Ayırıcı özellik yaklaşımı saldırgan davranışın kararlılığına vurgu yapar ve saldırganlıkta bireysel farklılığa odaklanır. Biyolojik bakış açısı kararlı saldırgan davranış kalıpları ile ilgilenir ve bu kararlılık için ise tek neden olarak kalıtsal eğilimi gösterir. İnsancıl yaklaşım temel ihtiyaçların karşılanarak uygun koşullar altında yetişen ve büyüme sürecini bozan bir şeyle karşılaşmadığında bütün bireylerin şiddete başvurmayan yetişkinler olacağını savunur. Davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımı ödül ve cezanın etkisine vurgu yapar. Bilişsel yaklaşım bazı insanların belirsiz koşulları diğer insanlara

göre daha tehdit edici olarak yorumlama olasılığının bulunduğunu öne sürerek saldırgan insanların bilgiyi işleme süreçlerine vurgu yapar (Burger, 2004/2006).

Sosyal psikologlar saldırganlığı toplumsal normlara uygunluğu açısından açıklamışlar ve sınıflandırmışlardır. Toplum tarafından onaylanan saldırganlık, *özgeci saldırganlığı*; genel olarak belirlenmiş toplumsal kuralları çiğneyen saldırganlık, *düşmanca saldırganlığı* ve özgeci saldırgan davranış ile düşmanca saldırgan davranış arasında bulunan, genelde kabul edilen toplumsal normları destekleyen saldırgan davranışlar ise *izin verilmiş saldırganlığı* ifade etmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1981/2003: 249-250; Kayaoğlu, 2004: 118-119).

İlgili alanyazın incelendiğinde, saldırganlık ile ilgili kuramlar ve açıklamaları şu şekilde özetlenebilir: İçgüdüsel ve biyolojik temelli kuramlar, saldırganlığı doğuştan gelen, insan doğasının bir parçası olarak görür; sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığın gözlem ve taklit yoluyla sonradan öğrenildiğini savunur, engellenme (dürtü) kuramı engellenmenin yarattığı olumsuz duyguların saldırganlığa yol açtığı görüşünü kabul eder. Ekolojik kuram bireysel ve sosyal faktörler arasındaki ekolojik ilişkiye dikkati çekerken, genel saldırganlık modeli tüm bu kuramları birleştiren, saldırganlığı açıklamak için eklektik görüşü savunan bir modeldir.

Saldırganlığı etkileyen bireysel, ailesel, çevresel, toplumsal ve durumsal faktörler vardır. Cinsiyet, kişilik yapısı, doğum öncesi travma ve doğum komplikasyonları, kalıtım, hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi bozukluklar, alkol-madde kullanımı, hormon etkileri, cinsel uyarılma gibi fizyolojik durum ile ilgili özellikler saldırganlığa neden olan *bireysel faktörler* arasında yer almaktadır. Denetim eksikliği, çocuk ihmal ve istismarı, ebeveyn suçluluğu, şiddet içeren ceza tekniklerinin kullanımı, katı disiplin gibi faktörler de *ailevi faktörler* başlığı altında toplanmaktadır. Ekonomik durumun bozulması, işsizlik, büyük şehirlerde ilişki kurmadaki zorluklar, yabancılaşıma ve sosyallikten uzaklaşma, uyuşturucu ve ateşli silahlara kolay ulaşım, sosyal düzensizlik, toplum değerlerindeki değişiklik, eğitim kalitesinin düşmesi gibi faktörler *çevresel ve toplumsal faktörler* olarak belirlenmiştir. Çevrede var olan kişilerin sayısı, alkol kullanımı, kötü kokular, saldırı amaçlı kullanılabilecek araçların varlığı, trafik, ağrı/acı, saldırgan kişiyle hedef kişinin ilişkisi gibi faktörler ise *duruma özgü*

faktörler olarak ele alınmaktadır. Birey içinde bulunduğu bu faktörlerden etkilenir (Bilgin, 2003: 282- 295; Hogg ve Vaughan, 2005/2007: 496-522) .

Paley, Conger ve Harold (2000) çocukların ilk toplumsal ilişkilerini ebeveynlerinin kişiliği ve ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine kurduklarını, bunlara ait durumun niteliğinin çocukların ilerleyen hayatlarında diğer kişilere karşı geliştireceği toplumsal yetenek ve ilişkilere şekil vereceğini belirtirler (Akt: Lopez, Perez, Ochoa ve Ruiz, 2008: 435). Olumsuz aile çevreleri, ebeveynlerle zayıf veya olumsuz iletişim ve aile desteğinin olmayışı çocuğun kişilerarası sorunlara şiddet içermeyen çözümler sunabilme yeteneği ve kendisini başkasının yerine koyma gibi önemli toplumsal yetenekleri üzerinde büyük ve olumsuz etki yapar (Scarpa ve Haden, 2008: 434-435).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; ebeveynler ile birlikte kalma (Orpinas, Murray ve Kelder, 1999; Dizman, 2003; Halıcı, 2005; Yılmaz, 2008) ebeveynlerin birliktelik durumu (Masalcı, 2001; Başaran, 2008), eğitim düzeyleri (Masalcı, 2001; Dizman, 2003; Aral, Bütün-Ayhan, Türkmenler, Akbıyık, 2004; Ağlamaz, 2006; Yavuz, 2007; Filiz, 2009), rolleri ve tutumları (Pakaslahti, Asplund-Peltola ve Keltikangas-Jarvinen 1996; Demirhan, 2002; Başaran, 2008; Öztürk, 2008; Filiz, 2009) aile yapısı ve aile içi etkileşimlerin niteliği (Orpinas vd., 1999; Masalcı, 2001; Ochoa, Lopez ve Emler, 2007; Lopez vd., 2008) gibi aile ile ilgili değişkenlerin saldırgan davranışı etkileyen önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Ergen-ebeveyn, ergen-akran ve ergen-öğretmen etkileşiminin niteliği ergenin başkalarıyla olan ilişkilerinde; kendilerini, tutumlarını ve davranışlarını algılama biçimine etki eder (Jessor, 1991; Lila, Buelga, ve Musitu, 2006; Werner, 2004; Akt: Lopez vd., 2008: 434).

Bireyin gelişim dönemlerinin ilk yıllarında ailesi ile olan ilişkileri büyük öneme sahipken ilerleyen yıllarda, sosyal çevresiyle etkileşime geçmesi ve eğitim hayatına dahil olmasıyla, arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkileri de önem sıralamasında önlerdeki yerlerini alırlar. Yapılan araştırmalar (McConville ve Cornell, 2003; Yalçın, 2004; Aktaş ve Güvenç, 2006; Venter ve Poggenpoel, 2006; Ochoa vd., 2007; Şahan, 2007; Yavuz, 2007; Güçkıran, 2008; Omay, 2008; Öztürk 2008; Lopez vd., 2008) incelendiğinde bireyin sosyal çevresinde bulunan arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin niteliğinin de saldırgan davranış gösterme eğiliminde etkilerinin olduğu,

etkili iletişim ve ilişkiyi olumlu algılamının saldırgan davranışı azalttığını göstermektedir.

Saldırganlığa yönelik olarak literatürdeki yaklaşımlara katkı sağlamak, aile ve toplum güçleri inşa etmek için birtakım önleyici tedbirler almaya ve bu tedbirlerin nasıl işleyeceklerini daha iyi anlamaya ihtiyaç vardır. Bu muhtemel önleyici etmenlerden biri de sosyal destektir (Benhorin ve McMahon, 2008: 724). Sosyal destek; “bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destektir” (Baldwin, 1967; Akt: Yıldırım, 1997: 81).

Aile üyeleri ve arkadaşlar, bireyin herhangi kriz ve duygusal gerginlik durumlarında dayanma ihtiyacı hissettikleri formal olmayan, doğal yardımcılarıdır. Bireyin uyum süreci ve sağlığı üzerinde, bu yardımcıların oluşturduğu destek ağı önemli bir etkiye sahiptir (Sarason, Levine 1983; Akt: Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997: 16). Dostların ve arkadaşların sıkıntılı zamanlarda destek sağlayacaklarının bilinmesi bile, kişileri rahatlatmakta ve belirsiz durumlarla ilgili kaygılarını azaltmaktadır. Olumlu kişilerarası ilişkiler ve yeterli sosyal destek, stresin fizyolojik ve psikolojik etkilerine karşı fertleri korumaktadır (McMichael, 1978; Akt: F. Eroğlu, 2009: 511) .

Yapılan birçok araştırma (Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A.S. and Widaman K.F., 1997; Şirvanlı-Özen, 1998; Okanlı, 1999; Rigby, 2000; Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000; Bru, Murberg ve Stephens, 2001; Erdeğer, 2001; Yıldırım, 2004b; Kozaklı, 2006; Demirtaş, 2007; Siyez, 2007; Eşkisü, 2009; Yamaç, 2009; Haskan, 2009; Rueger, Malecki, ve Demeray, 2010; Rıtakallio, Luukaala, Marttunen, Pelkonen ve Kaltiala-Heino, 2010) sosyal desteğin bireyin psikolojik ve sosyal problem davranışlarının ortaya çıkmasının önlenmesinde ve çözümünde etkili bir kaynak olduğu sonucuna varmıştır. Sosyal destek ile ilgili araştırmalar değerlendirildiğinde sosyal destek eksikliğinin çeşitli problemlerin kaynağı olabileceğine değinilmiştir. Bireyin aile, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladığı sosyal desteğin yeterliliğinin hayatının her alanında ve safhasında çok önemli olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Sosyal desteğin saldırgan davranışlarla ilişkisini inceleyen araştırma (Yalçın 2004; Scarpa ve Haden, 2006; Larsen ve Dehle, 2007; Benhorin ve McMahon 2008;

Lopez vd., 2008; Goodman ve Aber, 2010) bulgularından elde edilen genel sonuç ise sosyal desteğin artışıyla saldırgan davranışların azaldığı yönündedir.

Ebeveynlerin duygusal desteği ile ilgili 14-18 yaş aralığındaki ergenler üzerinde yürütülen araştırma sayısının sınırlılığı ebeveyn desteği ile saldırganlık arasındaki ilişki üzerinde genel yargılara varmayı zorlaştırır (Kudek ve Fine, 1994; Akt: Larsen ve Dehle, 2007: 30). Bunun yanı sıra Ryan ve Patrick'in (2001) araştırmasına göre; öğretmenlerinin daha anlayışlı ve yardımsever olduğunu belirten 8.sınıf öğrencileri sınıflarında sınıf dışı ve gereksiz eylemlerle daha az meşgul olmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin yaşadığı sorunlu olayların etkilerini önleme konusundaki yeteneği hakkındaki araştırmalar konusunda büyük boşluk vardır. Öğretmenlerin oynayabileceği rolü daha iyi anlamak için yeni araştırmalara ihtiyaç vardır (Akt: Benhorin ve McMahon, 2008: 725-726).

Ülkemizde Yalçın'ın (2004) lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada sadece aileden algılanan sosyal destek düzeyi ele alınmış, öğretmenlerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin saldırganlık ile olan ilişkisine yer verilmemiştir. Bu nedenle saldırganlık ile aileden, eğitim hayatına dahil olmuş bireyin yaşamında önemli bir yer teşkil eden arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeylerinin bir arada araştırılmasında fayda görülmektedir.

Bu araştırma; ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri (genel, ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden) arasında ilişki olup olmadığını; ayrıca öğrencilerin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin cinsiyete, algılanan ekonomik düzeye, algılanan akademik başarı düzeyine, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna, anne-baba birliktelik durumuna, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla planlanmıştır.

Problem Cümlesi

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanları ile algılanan sosyal destek puanları (genel, ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden) arasında ilişki var mıdır? Ayrıca bu öğrencilerin saldırganlık ve algılanan sosyal destek puanları cinsiyete,

algılanan ekonomik düzeye, algılanan akademik başarı düzeyine, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna, anne-babanın birliktelik durumuna, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesinde genel çerçevesi çizilen problem durumuna aşağıdaki sorularla cevap aranmaktadır.

1.0. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanları ile algılanan sosyal destek puanları (aile desteği, arkadaş desteği, öğretmen desteği ve algılanan genel sosyal destek) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.0. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanları ;

2.1. cinsiyete,

2.2. algılanan ekonomik düzeye,

2.3. algılanan akademik başarı düzeyine,

2.4. anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna,

2.5. anne-babanın birliktelik durumuna,

2.6. annenin eğitim düzeyine ve

2.7. babanın eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

3.0. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek toplam puanları ;

3.1. cinsiyete,

3.2. algılanan ekonomik düzeye,

3.3. algılanan akademik başarı düzeyine,

3.4. anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna,

3.5. anne-babanın birliktelik durumuna,

3.6. annenin eğitim düzeyine ve

3.7. babanın eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

4.0. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin ailelerinden algılanan sosyal destek (AİD) puanları;

4.1. cinsiyete,

4.2. algılanan ekonomik düzeye,

4.3. algılanan akademik başarı düzeyine,

4.4. anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna,

4.5. anne-babanın birliktelik durumuna,

4.6. annenin eğitim düzeyine ve

4.7. babanın eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

5.0. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin arkadaşlarından algılanan sosyal destek (ARD) puanları;

5.1. cinsiyete,

5.2. algılanan ekonomik düzeye,

5.3. algılanan akademik başarı düzeyine,

5.4. anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna,

5.5. anne-babanın birliktelik durumuna,

5.6. annenin eğitim düzeyine ve

5.7. babanın eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

6.0. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden algılanan sosyal destek (ÖĞD) puanları;

6.1. cinsiyete,

6.2. algılanan ekonomik düzeye,

6.3. algılanan akademik başarı düzeyine,

6.4. anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna,

6.5. anne-babanın birliktelik durumuna,

6.6. annenin eğitim düzeyine ve

6.7. babanın eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Çoğumuz saldırganlığa tanık oluyor ve hepimiz saldırgan davranışların ve saldırgan insanların kanıt ve belirtilerini (duvar yazıları, vandalizm, şiddet içeren tartışmalar) görüyor; medyada saldırganlıkla ilgili haber (yağmalama, gasp, çocuk istismarı, savaş ve linç haberleri) bombardımanına uğruyoruz (Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 484). Saldırgan davranışlar sonucu yaşanan üzücü olaylar, güncelliğini hiç kaybetmeyen ve bütün toplumu ilgilendiren önemli bir sorundur. Bu istenmeyen davranışların önüne geçilebilmesi için öncelikle bu davranışların altında yatan temel nedenlerin bilinmesi ve önleyici tedbirlerin alınması gereklidir. Saldırgan davranışa yönelik önleyici etmenlerden biri de sosyal destektir.

Desteğin kaynağına bağlı olarak araştırma bulguları farklılıklar gösterir. Örneğin aile desteğinin sonuçları genelde olumlu olarak değerlendirilse de akrandan algılanan destekte kimi zaman olumsuz etkilerle de karşılaşılabilceği belirtilmiştir. Aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin etkisi ile ilgili çelişkili sonuçlar bu ilişkileri anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Zimmerman, Ramirez-Valles, Zapert, ve Maton, 2000; Akt: Benhorin ve McMahon, 2008: 724). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin ve söz konusu bağımlı değişkenlerin belirlenen bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğinin bilinmesi, saldırganlık ve sosyal desteğin öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu sayede öğrencilerin sosyal destek kaynaklarından algıladıkları desteğin yeterliliği ve saldırgan davranışların azaltılması için ne gibi önlemlerin alınması gerektiği ile ilgili farkındalık kazanılacaktır.

İlköğretim 8.sınıf öğrencileri, gerek bulundukları gelişim döneminin özellikleri gerekse üst öğrenim kurumu seçimi gibi öğrenim hayatlarına yön verecek bir karar aşamasında bulunmaları gibi nedenlerle önceki dönemlerinden farklı ve kritik bir dönemdedirler. Bu öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin yeterliliğinin; kişilik gelişimlerinde, akademik başarılarında ve iletişim becerilerinin gelişmesinde çok önemli olumlu etkileri olacağı, dolayısıyla saldırganlık gibi kişilerarası ilişkilerde sorun yaratan davranışları gösterme olasılıklarını en aza indirgeyeceği düşünülmektedir.

Ülkemizde saldırganlık ve algılanan sosyal desteği birlikte ele alan tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Yalçın'ın (2004) çalışmasında da sadece aileden algılanan sosyal destek ile saldırganlık ilişkisi yer almıştır. Bu araştırma ülkemizde saldırganlık ile algılanan sosyal destek düzeylerini kaynakları açısından ayrı ayrı inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle de önemlidir.

Bu çalışmanın konu ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı ve alanında yapılacak çalışmalara yön gösterici bir katkısı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulguları; okullarda çalışan psikolojik danışmanlara, idarecilere, öğretmenlere ve alanla ilgili diğer çalışanlara çalışmalarının planlanmasında kaynak olabilmesi açısından da önem taşımaktadır.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarını doğru ve içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Bu araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Çankaya, Gölbaşı ve Yenimahalle İlçelerinden seçilmiş ilköğretim okullarındaki 8.sınıf öğrencileri üzerinde yapıldığından, bulgular benzer özelliklere sahip öğrencilere genellenebilir.
2. Bu araştırmadan elde edilen veriler, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Saldırganlık: “Bir kişinin bir diğerine, kendine, hayvana ya da cansız bir nesneye kazara ya da niyetli bir biçimde fiziksel ya da psikolojik zarar vermeye neden olabilecek herhangi bir davranışdır” (Mustonen ve Pulkinen, 1991; Akt:

Sosyal Destek: “Kişinin sevildiğine, değer verildiğine, önemsendiğine ve karşılıklı sorumluluklarının olduğu bir sosyal ağın üyesi olduğuna inanmasını sağlayan bilgidir” (Cobb, 1976: 379).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, önce saldırganlık sonra sosyal destek ile ilgili kavramsal çerçeveye, kuramsal yayınlara ve ilgili araştırmalara; en son olarak da saldırganlık ile sosyal desteğin birlikte ele alındığı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Saldırganlık ile İlgili Kavramsal Çerçeve

Saldırganlık tanımı üzerine konu ile ilgili yaklaşımlar arasında bir anlaşmaya varılmış değildir (Freedman vd., 1981/2003: 247; Kayaoğlu, 2004: 117; Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 486). Aşağıda literatürde sıkça geçen saldırganlık tanımlarına ve sınıflamalarına yer verilmiştir.

Saldırganlık, başkalarını incitme niyeti ile girişilen her türlü davranış ve eylem olarak tanımlanmaktadır. Saldırganlığın başkalarını incitmeye yönelik bir iç istek (saldırganlık duygusu) anlamına da gelebileceği belirtilmektedir (Freedman vd., 1981/2003: 248). Diğer bir tanıma göre saldırganlık; herhangi bir obje veya nesneye zarar vermeye yönelmiş davranış biçimidir (Morgan, 1984; Akt: F.Eroğlu, 2009: 494).

Erten ve Ardalı (1996: 143) saldırganlığı, “hakim olmak, yenmek, yönetmek amacı ile güçlü, şiddetli, etkili bir hareket, fiil, işlem; bir işi bozma, engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, hırpalayıcı veya tahrip edici (yıkıcı, yok edici) amaç taşıyan bir davranış” olarak tanımlamışlardır. Şahin’e (2004: 183) göre ise saldırganlık; başkalarına, hayvanlara ve nesnelere kazara ya da niyetli bir şekilde, fiziksel zarar vermeyi içeren davranış biçimidir.

Saldırganlıkta amacın ve kültürel ortamın saldırganlık ölçütlerine dikkati çeken Anıy’a (2002: 1) göre saldırganlık; doğrudan ya da araçsal nedenlere bağlı olarak, kültürel ortam tarafından saldırganca kabul edilen, kişisel acı ve maddi zarar sonucu

doğuran davranışlardır. Örneğin İspanya’da geleneksel olarak yapılan, acı ve mal tahribi sonucu doğurabilecek boğa güreşleri spor olarak kabul edilmiştir. Gander ve Gardiner (1993/2010: 417) ise saldırganlığı, “insanlara ya da nesnelere zarar vermeyi ya da onları incitmeyi amaçlayan davranışlar ya da tepkiler” olarak tanımlamışlardır.

Kişiliğin oluşması için zorunlu olan saldırganlık, canlının sosyal ve coğrafi ortamda yerini alabilmesini sağlayan bir yetidir (Olweus, 1979; Akt: Can, 2002: 4). Saldırganlık çocukluktan itibaren gelişen, yetişkinlikte de devam eden insan oluşun ayrılmaz bir parçasıdır. Bireyin saldırganca davranma eğilimi psikolojik dünyasında başlar. Önemli olan, bireyin kendisini ve dünyayı algılama biçimiyle vereceği duygusal tepkilerin yapıcı mı yoksa yıkıcı mı ifade edileceğidir. Bireyin, ailenin, grubun ve toplumun sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlamak ve yaşamı sürdürmek amacıyla yapılan saldırganlık, yapıcı biçimde ifade edilen saldırganlıktır. Bireyin, kendisine ve çevresine zarar veren saldırganlık ise yıkıcı biçimde ifade edilen saldırganlıktır (Poggenpoel ve Mybrugh, 2002; Akt: Yalçın, 2004: 1).

Bilgin (2003: 276-277) saldırganlığı, genel olarak diğerine zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlamaktadır. Fiziksel, sözel ve pasif saldırganlık tanıma dahil edilirken davranışa dönüştürülmeyen düşmanlık duyguları tanımın dışında bırakılmıştır. Ona göre niyetlilik kavramı saldırganlığı düşmanca ve araçsal saldırganlık olarak ayırır. Bazı durumlarda birlikte de görülebilen saldırganlık türlerinden düşmanca saldırganlık, araştırmalara konu olan ‘saldırganlık’ kavramını tanımlar.

Saldırganlık kavramını daha iyi anlamak için saldırganlık ile ilgili kavramların gözden geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Saldırganlık ile ilişkili kavramların başında öfke ve şiddet gelmektedir.

Bazı araştırmacılar “düşmanlığı saldırganlığın bilişsel bileşeni, öfkeyi duygusal bileşeni, fiziksel ve sözel saldırganlığı ise davranışsal bileşenleri olarak ayırt etmişlerdir” (Buss ve Perry, 1992; Akt: Aktaş ve Güvenç, 2006: 234). “Saldırganlık, korku, öfke, hoşgörüsüzlük ve düşmanlık gibi birçok duyguyu içeren; insanlık tarihi boyunca, insanların topluca ya da bireysel olarak başvurduğu bir davranış ve tepki biçimidir” (Gözütok, 2008: 8-9).

Saldırganlık ile ilişkili olduğu hatta birbiri yerine kullanılabilen diğer bir kavramda şiddettir. Feldman (1998) şiddeti, ‘kasti olarak yapılan ciddi fiziksel incitme eylemleri’ olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi şiddet psikolojik değil, sadece fiziksel olabilirken; saldırganlık fiziksel bir şiddet olabileceği gibi pasif, sözel yada başka bir biçimde de ortaya çıkabilir (Akt: Kayaoğlu, 2004:117-118). “Şiddet; çok türlü, çok yönlü ve çok boyutludur. Şiddet kavramı içinde saldırganlığı da barındırır (Gözütok, 2008:8). Şiddet, saldırganlığın bir türü olup, bazı kaynaklarda ise saldırgan davranış sürecinin bir uç noktası olarak tanımlanmıştır (Başoğlu, 1998: 4).

Amerikan Psikologlar Birliği (2006) saldırganlığın şiddet şeklinde ortaya çıkmasına ilişkin bazı mekanizmalar olduğunu, kişilerin saldırganlıklarını şiddete başvurarak göstermelerinin sebepleri olabileceğini belirtmektedirler. Bu sebepleri şöyle açıklamışlardır: Bazı kişiler, sorunlarının çözümü olmadığına inanırlar ve kontrolden çıkan duygularını ifade tarzı olarak şiddeti kullanırlar. Bazı kişiler ise şiddeti başkalarını kontrol etmek amacıyla kullanırlar. Şiddet kendine zarar veren ya da verdiren kişilere misilleme aracı olarak da kullanılabilmektedir. Son olarak şiddetin öğrenilmiş bir davranış olarak ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir (Akt: TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, 2007: 26).

Literatürde saldırganlık tanımlamalarındakine benzer şekilde, koşullara dayandırılmış çeşitli saldırganlık sınıflamaları da yer almaktadır. Aşağıda saldırganlığın farklı ve benzer unsurlarına vurgu yapan saldırganlık sınıflamalarına yer verilmiştir.

Fromm (1973/1993: 235-316) iki saldırganlık türünün varlığından bahseder. Birinci tür savunucu “yumuşak” saldırganlık, insan ve hayvanda ortak olan, yaşamsal çıkarlar tehdit altında kaldığında ortaya çıkan, kalıtsal olarak programlanmış bir saldırma tepisidir. İkinci tür ise zalimlik ve yıkıcılık olarak da adlandırılacak “kıyııcı” saldırganlık, insanlara özgüdür, kalıtsal olarak programlanmamıştır ve biyolojik olarak uyarlanamaz. İnsan türünün var oluşu açısından gerçek bir sorun ve tehlike oluşturan bu tür saldırganlığın hiçbir amacı yoktur ve doyurulması yoğun susamışlık ile olasıdır. Hartup (1974) da benzer şekilde saldırganlığı araçsal ve düşmanca saldırganlık olarak ikiye ayırmıştır. *Araçsal* saldırganlığı, genellikle başka birinin elinden bir şeyi alarak bir amaca ulaşmaya yönelik eylem olarak tanımlamıştır. *Düşmanca* saldırganlığı ise başka bireye onu yaralamak amacıyla yöneltile eylem olarak tanımlamıştır (Akt: Gander ve Gardiner, 1993/2010: 417). Cüceloğlu (2002: 313)

ise saldırgan davranışın, engeli ortadan kaldırıyorsa *uyuma götürücü*, engeli ortadan kaldırmaya yardımcı olmuyorsa *uyum bozucu* türden saldırganlık sınıflamasına gireceğini ifade etmiştir.

Buss (1961) saldırganlığı boşalma aracı olan organa göre sözel ve somatik (sistemli adaleler grubu) diye ikiye ayırmıştır. *Somatik* türden olanların doğrudan doğruya bir başkasına ağrı verme, yaralama tarzında olduğunu belirtir. Söylenen sözü söyleyene iade etmek, alaylı eleştiri ve anlatımlar, saldırgan içerikli istek ve tasarımlar, hakaretler, tehditler, zorlama ve suçlamaların ise *sözel* saldırganlık grubunda olduğunu ifade eder (Akt: Kocatürk, 1982: 20). Buss (1973) fiziksel ve sözel saldırganlığın aktif veya pasif, doğrudan ya da dolaylı olarak kendini gösterebileceğini ifade etmiştir (Akt: Tuzgöl, 1998: 19). *Dolaylı* saldırganlık saldırgan ve kurbanın doğrudan karşılaşmasını gerektirmeyen sosyal gruptan dışlama, dedikodu yayma, utandırma gibi davranışlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Böylece kurbanın o grup içinde statüsü ve diğerlerinin onu algılama şekli değiştirilir. Bu tür saldırganlık doğrudan saldırganlık kadar zarar vericidir (Connor, 1998; Akt: Kula, 2008: 10).

Freud (1974) saldırganlığı kapalı ve açık olarak iki bölüme ayırmıştır (Kocatürk, 1982: 20). Little, Henrich, Jones ve Hawley (2003) ise açık, ilişkili ve araçsal saldırganlık arasında ayırım yaparlar. Ortada olan vurma, itme gibi aleni davranışlar *açık* saldırganlık; söylenti yayma, kişiyi topluluktan dışlama gibi kişilerarası ilişkiler yoluyla başkalarına zarar verme *ilişkili* saldırganlık; amaca ulaşmak için yapılan saldırganlık davranışlarını ise *araçsal* saldırganlık olarak ifade etmişlerdir (Akt: Lopez vd., 2008: 434). Saldırganlığın psikolojik de olabileceği vurgusu yapılan benzer bir sınıflandırmaya göre: diğer kişiye zarar vermeyi ya da onu incitmeyi amaçlayan faaliyetler *pasif* saldırganlığı; kişi tarafından değerli görülen bir amaca ulaşmak için gösterilen saldırganlık *araçsal* saldırganlığı; amacı diğer kişiye zarar verme ya da onu incitmek olan saldırganlık ise *düşmanca* saldırganlığı tanımlar (Kayaoğlu, 2004: 118).

İnsanlar kendi ihtiyaçlarını tatmin etmeyi ve kendi amaçlarına ulaşmayı sağlayacak olan yetenek ve beceriler konusunda iyimser iseler *dışa dönük*; tam aksine kötümser iseler *içe dönük* saldırganlık eğilimindedirler (Leavitt, 1968; Akt: F. Eroğlu, 2009: 468). Freud'a göre saldırgan kişi kendisine yönelik saldırganlık türünde, intiharlara kadar varan ağrı ve ızdırap verici davranışlarda bulunur (Akt: Kocatürk, 1982: 20).

Sosyal psikologlar saldırgan davranışları toplumsal normlara uygunluğu açısından belirli sınıflara ayırmaya çabalarlar. Bu bakış açısına göre saldırganlık; *özgeci*, *izin verilmiş* ve *düşmanca saldırganlık* (antisosyal saldırganlık) olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalarındaki ölçüt, saldırgan davranışın yaygın olarak kabul edilen toplumsal kuralları çiğneyip çiğnemediği veya destekleyip desteklemediğidir (Taylor, Peplau ve Sears, 2000; Akt: Kayaoğlu 2004: 118). *Özgeci saldırganlık* grubun ahlaksal standartları açısından kabul edilebilir amaçlar çerçevesinde toplumsal olarak onaylanan saldırganlıktır. *Düşmanca saldırganlık* ise toplumsal olarak onaylanmayan suikast, cinayet ve gangster saldırıları gibi açıkça toplumsal kuralları çiğneyen saldırganlıktır. *İzin verilmiş saldırganlık* ise toplumsal kurallarının gerekli kılmadığı, fakat kabul edilmiş ahlaksal standartlara da ters düşmeyen saldırgan davranışları içine alır (Freedman vd., 1981/2003: 249-250; Kayaoğlu, 2004: 118-119).

Saldırganlığın ne olduğu ve nasıl ortaya çıktığı ile ilgili bazı temel görüşler ve bu görüşlere bağlı kuramlar mevcuttur. Farklı görüşler bildirsel de bu kuramlar, tutarlı bir saldırganlık davranışı kalıbı gösterme nedenine yönelik açıklamaları ile literatüre katkı sağlamak gibi önemli ortak bir payda da birleşirler.

Tarihin her döneminde var olan saldırganlığın kaynağı ile ilgili, doğuştan donanımcı ve edinilmiş donanımcı olarak iki temel görüş vardır (Morgan, 1984; Akt: F. Eroğlu, 2009: 494). Aşağıda saldırganlık ile ilgili kuramların açıklamalarına yer verilmiştir.

2.2. Saldırganlık ile İlgili Kuramlar

Literatürde saldırganlığa ilişkin kuramlar genel olarak; içgüdüsel ve biyolojik kuramlar, sosyal öğrenme kuramı, engelleme-saldırganlık kuramı, ekolojik kuram ve genel saldırganlık modeli çerçevesinde sunulmaktadır.

2.2.1. İçgüdüsel ve Biyolojik Kuramlar

Bu kısımda, saldırganlığa içgüdüsel ve biyolojik yaklaşımlarıyla açıklamalar getiren Psikoanalitik, Etolojik ve Biyolojik Kurama ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.2.1.1. Psikoanalitik kuram. Freud insan davranışlarının “Triebe” denilen, dürtüler ya da içgüdüler olarak da tercüme edilen kuvvetli iç güçler tarafından güdülendiğini belirtmiştir (Burger, 2004/2006: 80). Bu dürtüler yapıcı cinsel enerji “libido” ve yıkıcı saldırganlık enerjisi “thanatos” dur. Her insanın içinde bulunan, güçlü, kendi kendini yıkıcı, bazen içe bazen de dışa dönük olarak etkilenebilen iç tepileri “ölüm arzuları” olarak tanımlamıştır. Bu iç tepilerin içe dönük olarak etkileştiklerinde, insanların enerjilerini kısıtlamalarına, kendilerini cezalandırmalarına, mazohistik olmalarına ve aşırı durumlarda intihar etmelerine neden olduklarını; dışa dönük olarak etkileştiklerinde ise savaşımçı ve saldırgan davranışlarda anlatım bulduklarını belirtmiştir (Freedman vd., 1981/2003: 252).

Freud ilk başta saldırganlığın engellenmiş libidodan kaynaklandığını ileri sürmüştür. Haz peşinde koşan dürtümüz engellendiğinde, o engele saldırmak için “içsel tepki” oluştururuz. Benliğimizin neşemizi kaçıran şeye veya insana saldırmamamız için bizi tutması saldırganlığın yer değiştirmesine neden olur. Freud I. Dünya Savaşı’nda insanların kitleler halinde öldüğüne tanıklık etmiş ve ölüm içgüdüğü kavramını geliştirmiştir (Burger, 2004/2006: 211).

I. Dünya Savaşı, saldırganlık kuramının gelişme sürecinde önemli bir yere sahip olmuştur. Freud konu ile ilgili ilk yayınında saldırganlığı, cinsel içgüdüünün birleşimine giren içgüdülerden birisi olarak saymıştır. Freud’un yıkıcılıkla ilgili düşüncesinin ilk evresi, 1-Cinsel dürtünün parçası olarak saldırganlık 2-Cinsel içgüdüden bağımsız, benlik içgüdülerinin bir niteliği olarak saldırganlık olarak özetlenebilecek iki anlayışın birlikte izlendiği incelemesiyle sona ermiştir (Fromm, 1973/1995: 221-228).

Freud ‘Haz İlkesinin Ötesinde’ ile sonraki yapıtlarında da niteliğini ayrıntılı bir şekilde tartışacağı eros ve ölüm içgüdüğü ikilemini ilk kez ortaya atmıştır. Yaşam (Eros) ve Ölüm (Thanatos) içgüdülerinden oluşan yeni ikilem, benlik içgüdüleri ile cinsel içgüdüleri arasındaki özgün ikilemin yerini almıştır. Freud’un yeni kuramı ‘Benlik ve

İlkel Benlik'te eksiksiz olarak açıklanmıştır. Kurama göre her canlı hücrenin yaşam ve ölüm uğraşı nitelikleriyle donatıldığı varsayılmaktadır. Freud sonraki dönemlerdeki yapıtlarında kösnül içgüdülerden ve önemini altını çizerek vurguladığı ölüm içgüdüsünün gücünden bahsetmiştir (Fromm, 1973/1995: 221-228).

Freud'un kuramı tek faktörlü bir kuramdır; saldırganlık doğal biçimde oluşur ve açığa çıkmalıdır. Yeni-Freudyenler ise, Freud'un fikirlerini gözden geçirerek, saldırganlığı; insanların, bütün hayvan türlerinde temel olan en ilkel hayatta kalma içgüdülerini, sağlıklı bir biçimde açığa çıkardıkları ussal ve doğuştan gelen bir süreç olarak görmüşlerdir (Haetmann, Kris, ve Loewenstein, 1949; Akt: Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 489).

2.2.1.2. Etolojik kuram. Etologlara göre saldırganlık, içerden kaynaklanan, türdeki birleşmeyi gerçekleştiren türlerin yayılıp odaklaşmasını kolaylaştıran ve kurtarıcı bir değeri olan bir dizi davranış örüntüsüdür (Davis ve ark, 1972; Akt: Köksal, 1991: 27).

Etolog Lorenz 'Saldırganlık Üzerine' adlı kitabında saldırganlık teorisini açıklamıştır. Lorenz'e göre insanlarda içgüdüsel bir enerji birikimi olmakta ve yeterince enerji birikmişse, saldırgan davranışların meydana gelmesinde bir uyarana gerek olmamaktadır. Ayrıca ona göre depolanmış enerji birikimi hayvanlar içinde geçerlidir (Ankay, 2002: 3). Lorenz'e (1977/1996: 165) göre birçok hayvanın türdeşlerine karşı gösterdiği saldırganlık, kendi türünün devamını sağlayan yani türünün lehine olan zorunlu bir içgüdüdür.

Freudyenler gibi saldırganlığın olumlu ve işlevsel boyutlarını vurgulayan bu kuram iki faktörlü bir kuramdır: 1) saldırganca davranmak için doğuştan gelen bir güdü vardır; 2) bu güdünün çevredeki serbest bırakan etkenler tarafından uyarılması gerekir (Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 489).

Psikanalizcilerle etologların saldırganlık ile ilgili ortak görüşü, her ikisi de saldırganlığı, insan doğasının kaçınılmaz bir özelliği olarak görmüşlerdir. Ancak etologlar saldırganlığı, uyum sağlayıcı bir davranış olarak görürken, psikanalizciler saldırganlığı yıkıcı dürtülerin temsilcisi olarak görmektedirler (Krahe, 1996; Akt:

Kayaoğlu, 2004: 120). İçgüdü yaklaşımları , içgüdülerin gözlenemeyeceği, dolayısıyla varlıklarının kanıtlanamayacağı gibi gerekçelerle eleştirilmiştir (Kayaoğlu, 2004: 120).

2.2.1.3. Biyolojik temelli kuramlar. Araştırmacılar genleri, hormonları ve beynin değişik bölgelerinin yapısını inceleyerek bunların saldırganlıkla nasıl bir ilişkisinin olduğunu açıklamaya çalışmışlardır.

İnsanın her bir hücresinde 23 çift halinde 46 kromozom bulunur. İlk 22 kromozom çifti birbirine benzeyen X veya Y kromozomundan oluşur, 23. çift bireyin cinsiyetini belirler. Eğer 23. çiftteki kromozomların ikisinde X kromozomu ise birey dişi, kromozomlardan biri X diğeri Y ise birey erkektir. Ancak bazı erkekler fazladan bir Y kromozomu ile doğmuşlardır yani kromozom yapıları XYY şeklindedir. Bu erkekler cinsel açıdan daha aktif, daha iri ve daha saldırgandırlar. Araştırmalarda XYY kromozom yapılarına sahip erkeklerin daha kolay suç işleme eğiliminde oldukları ve daha sık cezaevine girdikleri iddia edilmiştir. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalarla bu iddia çürütülmüş, küçük yaşlardan itibaren akranlarından daha iri olmalarının onların daha saldırgan olmalarına neden olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır (Cüceloğlu, 2002: 91).

Genetik ve hormonal bulgular üzerine yapılan çalışmalarla kanıtlanan varsayım androjen hormonunun beyin işleyişini, kas gelişimini ve fiziksel büyümeyi etkileyerek dolaylı olarak saldırganlığa yol açtığıdır (Bandura, 1973; Akt: Köksal, 1991: 30). Ayrıca erkeklerde daha yüksek düzeyde bulunan, yükselmesiyle engellenme eşiğinin düşmesine neden olan testesteron hormonunun da saldırgan davranışı arttırdığı; ergenlerde görülen saldırgan davranışların artışının da testesteron düzeyinin yükselmesiyle açıklandığı belirtilmektedir (Berkowitz, 1993; Akt: Yavuzer, 2009: 14). Glaude (1991) erkeklerde saldırganlık düzeyinin kadınlara oranla daha yüksek olduğunu, cinsiyete bağlı bu farkın kadınlara kıyasla heteroseksüel ve eşcinsel erkeklerde birbirine eşit olduğunu bildirerek asıl pay sahibi olan değişkenin cinsel yönelim değil biyoloji olduğunun altını çizmiştir (Akt: Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 498). Çınar (2005: 78-80) iki cinsiyetin de bir diğerine zarar verme kapasitesine sahip olduğunu, ancak bunu yapmak için evrim, hormonlar, sosyalleşmede cinsiyet rolleri, medya ve video oyunlarının etkisiyle farklı yolları tercih ettiklerini belirtmiştir.

Araştırmalar hipotalamusun bazı bölgelerinin zayıf elektrik şoku ile uyarılmasının sonucunda hayvanlarda saldırgan davranışların meydana geldiğini göstermiştir. İnsanlarda da hayvanlara benzer şekilde saldırgan davranışlara neden olan nörolojik yapılar bulunmaktadır. Beyni hasarlı insanlar, bu tür vakalarda genelde korteks denetimi yitirilmiş durumdadır, normalde saldırgan davranışa neden olmayacak bir uyarana karşı saldırgan tepkiler verebilirler (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995; Akt: Şahan, 2007: 20).

Saldırganlıkla ilgili suç işleyenlerde sıklıkla silik nörolojik belirtiler tespit edilmiştir. Biyokimyasal olarak da bu kişilerin beyin omurilik sıvılarındaki düşük serotonin seviyelerinin değişik dürtüsel davranışlarla ilişkili olduğu gösterilmiştir (TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, 2007: 25).

2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Saldırgan davranış ve diğer tüm davranışlar, öğrenilmiş davranışlardır. Bisiklet kullanmayı veya araba sürmeyi nasıl öğreniyorsak saldırgan davranışı göstermeyi ve ketlemeyi de aynı şekilde öğreniyoruz (Brewer ve Crano, 1994; Akt: Kayaoğlu, 2009: 121).

Sosyal öğrenme teorisine göre öğrenilenler davranışlara yansımaktadır ve pekiştirme (ödülve ceza) burada önemli bir rol oynamaktadır. Bir incelemede çocuklara saldırgan davranışlar sergileyen modelin rol aldığı bir film izlettirilmiştir. Birinci durumda model saldırgan davranışları nedeniyle cezalandırılır, ikinci durumda ödüllendirilir ve üçüncü durumda ise hiçbir muamele yapılmaz. Modelin ödüllendirildiğini gören çocuklar, cezalandırıldığını gören çocuklara göre daha yüksek oranda taklit davranış sergilemişlerdir (Bandura, 1973; Akt: Ankay, 2002: 11).

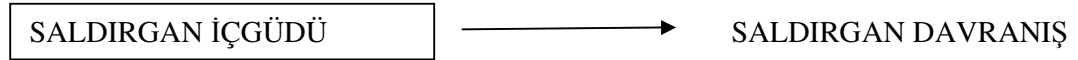
Bandura'nın (1983) sosyal öğrenme saldırganlık anlayışı, hoşnutsuzluk uyandırıcı bir yaşantıdan kaynaklanan duygusal uyarılmanın saldırganlığı güdülediğini belirtir (Tuzgöl, 1998:34). Gözlemlenen saldırganlığın, insanları saldırgan bir şekilde davranmaya itmesi için geçilmesi gereken dört aşama vardır. Birey sırasıyla; saldırgan davranışa dikkat etmeli, davranışıyla ilgili bilgiyi hatırlamalı, gördüğü şeyi gerçekleştirmeli ve bundan dolayı ödüllendirileceğini düşünmelidir (Akt: Burger,

2004/2006: 574-575). Yani Bandura'ya göre bir kişinin belli durumda saldırgan olup olmaması: kişinin önceki saldırgan davranış deneyimlerine; geçmişteki saldırgan davranışının başarısına; saldırgan davranışın şu anda ödüllendirme ya da cezalandırılma ihtimaline; durumdaki bilişsel, sosyal ve çevresel faktörler dizisine bağlıdır (Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 495).

Çocuklar bazı modelleri diğerlerinden daha fazla taklit etmektedirler. En sık görülen kişiler; önemli, güçlü, başarılı ve sevilen kişiler çocuklarca en fazla taklit edilen kişilerdir. Bu nedenle anne babaların kendi aralarındaki ve çocuklarına karşı olan iletişim biçimleri, çocuğun gelecekteki saldırgan davranışı gösterme olasılığını etkileyecektir (Freedman vd., 1981/2003: 267).

Laboratuar araştırmaları ve uzun süreli saha çalışmaları, basın yayın organlarındaki şiddetin saldırgan davranışı arttırdığını göstermiştir (Burger, 2004/2006: 578-579). Sosyal öğrenme kuramı saldırganlığın toplumdaki nedenlerine de değinmiş ve görsel medyadaki şiddetin etkilerini de araştırmıştır. Saldırgan ve başarılı modellere maruz kalmak, insaları onları taklit etmeye götürebilir ve saldırgan olmak, kendisini kuşaklar boyu taklit yoluyla tekrarlayan hazır bir davranış örüntüsü, hatta yaşam biçimi haline gelebilir (Huesmann, Eron, Lefkowitz ve Walder, 1984; Akt: Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 496).

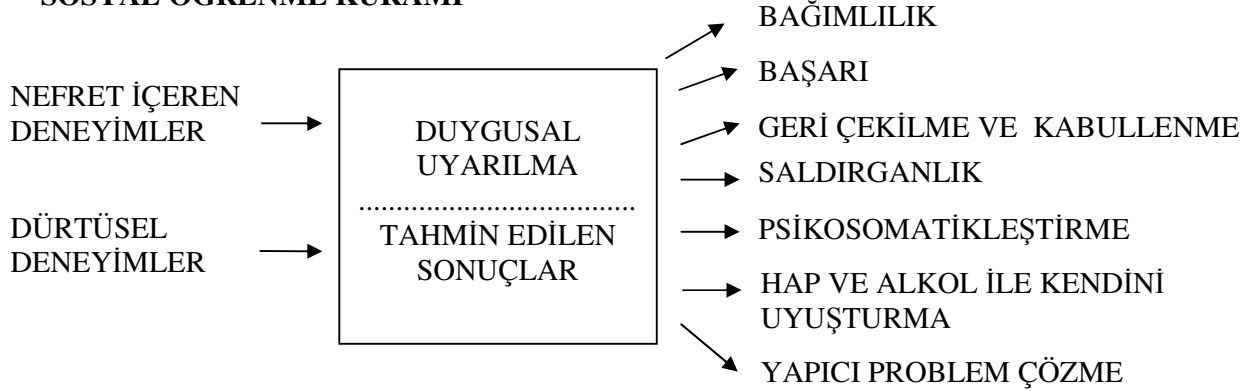
İÇGÜDÜ KURAMI



DÜRTÜ KURAMI



SOSYAL ÖĞRENME KURAMI



Şekil 1: Bandura'nın (1973) Saldırganlığın Alternatif GÜDÜSEL Analizine İlişkin Şeması
(Bandura, 1983; Akt: Tuzgöl, 1998: 35)

2.2.3. Engellenme ve Saldırganlık Kuramı (Dürtü Kuramı)

Araştırmacıları engelleme ve saldırganlık arasındaki ilişkiye yönlendiren Freud'un ilk çalışmalarıdır. Engellenme-saldırganlık hipotezini geliştiren bu bir grup psikolog her ne kadar kendilerini davranışçı olarak nitelendirse de kuramlarındaki psikanalitik etki açıkça görülmektedir (Burger, 2004/2006: 211-212). 1930'lu yıllarda ortaya atılan engellenme-saldırganlık modelinde saldırganlık bir dürtü olarak görülmüştür. Dürtü, organizmanın yaşamsal bir ihtiyacı tatmin edilmediğinde ortaya çıktığından, yoksunluğu sona erdirici bir güç olarak hizmet eder (Kayaoğlu, 2004: 122).

Dollard ve arkadaşları saldırganlık için evrensel olarak kabul ettikleri 'saldırganlık engellenme karşısında gösterilen tepkidir' görüşünü ileri sürmüşlerdir ve bunun içinde bazı ilkelerin göz önüne alınması gerektiğini belirtmişlerdir. *Birinci ilkeye*

göre farklı şiddette, farklı sürede ve farklı sıklıkta engellenmeye maruz kalan bireylerde tepkiler de birbirinden farklı olur. Çünkü yaşadıkları engellenmenin meydana getirdiği gerginlik aynı düzeyde değildir. İkinci ilkeye göre ise saldırgan tepkiler sonucunda ceza görme, yeni bir engelleme ile yüz yüze gelme veya onaylanmama durumlarında, birey daha kabul edilebilir tepki biçimlerine yönelir. *Üçüncü ilkeye göre* ise, bireyler saldırgan tepkilerini her zaman engelleme kaynağına yöneltmez veya hemen tepki vermez, çeşitli nedenlerden dolayı daha sonra ya da başka bir nesneye saldırganlık yönelebilir. *Son ilkeye göre* ise engellenmenin ortaya çıkardığı gerilimin başka bir yaşantının ortaya koyduğu duygularla boşalmasıyla birey tekrar denge kazanabilir (Dollard ve ark., 1970; Akt: Gümüş, 2000: 22-23).

Kuramın saldırganlık ve engellenme ile ilgili ilk denencesi oldukça kesin ifade edilmiştir. Kuram saldırganlığın her zaman engelleme sonucu olduğunu ya da başka bir deyişle engellenmenin her zaman saldırganlığa yol açtığını varsayar. Ancak sonraları engellenmenin saldırganlığı uyarmakla beraber saldırganlığa neden olmadığı koşulların da olduğu kabul edilmiştir (Freedman vd., 1981/2003: 257; Burger, 2004/2006: 214-215; Kayaoğlu, 2004: 122). Engellenme-saldırganlık kuramı sonraları yeniden yorumlanarak; engellenmenin kişide yarattığı olumsuz duygular ölçüsünde saldırganlığa yol açabileceği ileri sürülmüştür. Yani bu görüşe göre saldırganlığa yol açan şey, engellenmenin kendisi değil yarattığı olumsuz duygulardır. Engellenme yaşantısı bireyde öfke, düşmanlık ya da rahatsızlık duyguları hissetmesine yol açarak; daha önceki yaşantıları ve saldırganlığa eşlik eden fiziksel tepkileri harekete geçirecektir. Bu bilişsel sürecin sonunda saldırgan davranışın gösterilmesi çevresel koşullara bağlıdır. Eğer çevrede saldırganlığı destekleyen unsurlar varsa, örneğin silah veya saldırgan davranan diğer biri, saldırgan davranış gösterilme olasılığı yüksek olacaktır (Feldman, 1998; Akt: Kayaoğlu, 2004: 122).

Alanyazında “İpucu Kuramı” olarak da yer alan öfkenin merkez konuma alındığı engellenme-saldırganlık hipotezine göre; 1- Engellenmenin bir sonucu olan saldırganlık, sadece organizmanın saldırıya geçiş safhasını oluşturmaktadır. Aynı zamanda önceden öğrenilmiş olan saldırgan davranış alışkanlığı da bu hazırlık durumuna yardımcı olmaktadır, 2- Bu hazırlığa rağmen, uygun uyarılarla depolanmış saldırganlık güdülerinin birlikteliği olmadığı sürece, saldırgan ve öfke dolu tepkilerin ortaya çıkmasına imkan yoktur (Berkowitz, 1962; Akt: Kumru-Sarıca, 2008: 22).

Kuramın sınırlılıkları ile ilgili olarak ‘saldırganlık’ tanımı verememesi ve hangi tür engellenme koşullarının saldırganlığa yol açacağını öngörememesi ifade edilmiştir (Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 492).

2.2.4. Ekolojik Kuram

Bu kuram, saldırganlık ve şiddet davranışlarının koruyucu ve risk faktörleri arasındaki ilişkiyi anlamamanın en iyi yolu; ekolojik ilişkiyi anlamaktır görüşünden hareket eder. Ekolojik kurama göre; her birey içinde bulunduğu bireysel, ailesel, çevresel ve toplumsal faktörlerden etkilenir (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin-Eke, 2006: 10).

Bireysel Faktörler; cinsiyetin, kişilik yapısının, doğum öncesi travma ve doğum komplikasyonları gibi tıbbi faktörlerin, kalıtsal faktörlerin, hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi bozuklukların, alkol-madde kullanımı, kadınların regl döngüsünün hormonal etkilerinin, cinsel uyarılma gibi fizyolojik durum ile ilgili özelliklerin saldırganlığa neden olan bireysel faktörler arasında yer aldığını belirtmektedirler (Arıcak, 1995: 14; Bilgin, 2003: 286-291; Ögel vd., 2006: 11-12). Bazı bebekler doğumdan itibaren huzursuzdur. Erken doğum travmaları ve beyin anoksisi (oksijensiz kalma) gibi durumlar bazı kişilerin saldırganlığa yatkınlığını arttırabilir (TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, 2007: 25).

Bireyin kişilik özellikleri, tutumları ve genetik yatkınlıkları bireyi saldırganlığa yönelten kişisel değişkenlerdir. Kişisel değişkenlerden, daha önce kuramlarda değinilmemiş olan, saldırganlık ve kişilik ile ilgili yapılan açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

A tipi davranış örüntüsü; kendine güven, çabuk uyarılma ve sinirlenme, yükleme yanlılıkları gibi bazı kişisel özellikleri aracılığıyla bireyi saldırganlığa yatkın kılar (Baron ve Byrne, 2000; Akt: Kula, 2008: 30). Sosyal onay ihtiyacı da saldırganlıkla ilişkisi bulunan diğer bir kişisel özelliktir. Onay ihtiyacı isteyen bireyin reddedilme korkusu nedeniyle saldırganlık içeren davranışlardan kaçınması muhtemeldir (Arıcak, 1995: 14). Kontrol odağı inancının da saldırgan davranışla ilişkili olduğu saptanmıştır (Halloran, Dumas, John ve Margolin, 1999). Diğer yaklaşımlardan farklı olarak doğrudan doğruya saldırganlığı bireysel özelliklerle açıklamak üzere ortaya atılan

yaklaşım ise düşmanca niyet yükleme yanlılığının saldırganlığa neden olduğudur (Aktaş, 2006). Düşmanca niyet yükleme yanlılığı gösteren bireyler, belirsiz etkileşim durumlarını yorumlarken akranlarından daha fazla bunların kasıtlı ve düşmanca olduğunu düşünmekte ve bu tür durumlarda saldırgan davranışlarla tepkide bulunmaktadır (Steinberg, 1985/2007: 506).

Ailesel faktörler; denetim eksikliği, aile üyeleri arasındaki sürtüşme, saldırganlık ve şiddet olayları, çocuk ihmal ve istismarı, ebeveyn suçluluğu, şiddet içeren ceza tekniklerinin kullanımı, katı disiplin gibi faktörler de ailevi faktörler başlığı altında toplanmaktadır (National School Safety Center, 2000; Akt: Gündoğdu, 2009: 82). Ailenin çocuğa olan güvensizliği ve onu ihmal etmesi, aile içi etkileşimin ve iletişimin bozuk olması, uygunsuz-tutarsız aile disiplini, aile içinde suç işleyen ebeveyn, akraba ya da kardeşlerin olması, çocukların istismar edilmesi veya ihmali saldırgan davranışları arttırmaktadır (Ögel vd., 2006: 11).

Çevresel ve toplumsal faktörler; şiddet davranışının medyada sürekli olarak gösterilmesi ergenlerin saldırganlık ve şiddete karşı olan tutumlarında duyarsızlaşmaya neden olmaktadır. Ekonomik durumun bozulması, işsizlik, büyük şehirlerde ilişki kurmadaki zorluklar, yabancılaşma ve sosyallikten uzaklaşma saldırganlık ve şiddet davranışında önemli rol oynamaktadır. Uyuşturucu ve ateşli silahlara kolay ulaşım, sosyal düzensizlik, toplum değerlerindeki değişiklik, eğitim kalitesinin düşmesi ve okul sonrası faaliyetlere imkân sağlanmaması saldırganlık ve şiddete neden olmaktadır (Ögel vd., 2006:11; Bilgi, 2005: 35).

Toplumsal düzeyde sosyal dezavantaj saldırganlık yaratabilir. Dezavantaj ve saldırganlık arasındaki ilişkide anahtar faktör, ya dezavantajlı grubun göreceli yoksunluk duygusunun ve grubun diğer gruplara nazaran sosyal haklardan mahrum olduğu yolundaki duygusunun yoğunluğu ya da giderek artan umutlarına rağmen aniden dramatik bir gerileme yaşanmasıdır (Daves, 1969; Akt: Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 506).

Durumsal faktörler; bu faktörler saldırganlığın nedeni olarak ele alınmamakta ancak kişinin neden bazı durumlarda daha fazla saldırgan davranış gösterdiğini açıklamaktadır. Çevrede var olan kişilerin sayısı, alkol kullanımı, kötü kokular, saldırı amaçlı kullanılabilecek araçların varlığı, trafik, ağrı/acı, saldırgan kişiyle hedef kişinin

ilişkisi gibi faktörler duruma özgü faktörler olarak ele alınmaktadır (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1999; Akt: Bilgi, 2005: 35).

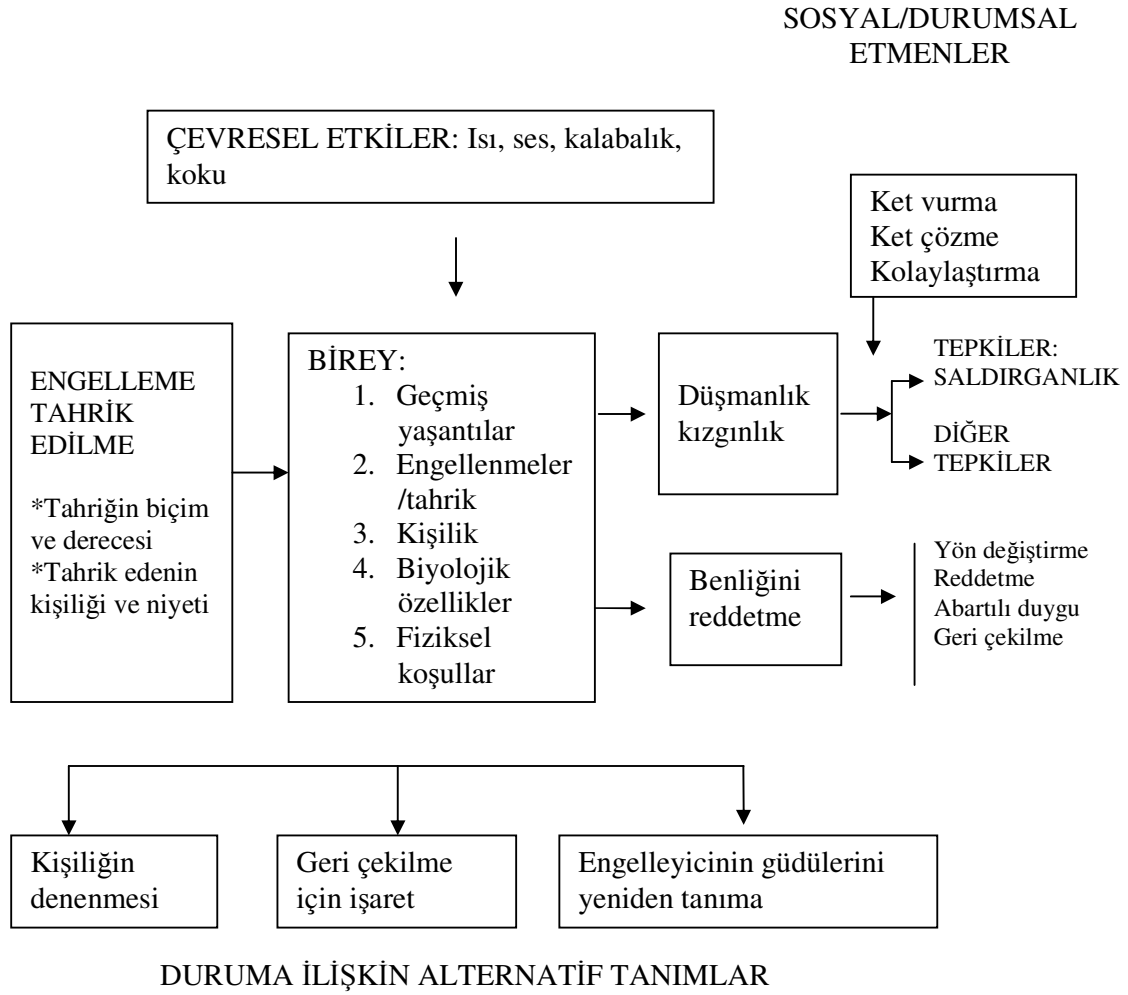
Brewer ve Crano (1994) sıcaklık ve saldırganlık arasında doğrusal bir ilişki olduğunu, sadece saldırgan suçların değil saldırganca davranışların da hava sıcaklığından etkilendiğini belirtmişlerdir (Akt: Yalçın, 2004: 37). Ayrıca kalabalık ve kişisel alanın ihlalinin de saldırganlığa yol açtığı ile ilgili araştırmalar mevcuttur (Halpern, 1995; Akt: Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 505). Kötü koku, hava kirliliği gibi durumlar da saldırgan davranışlarla ilişkili bulunmuştur (Myers, 1996; Akt: Yalçın, 2004: 37).

Aşırı miktarda alınan alkol beyni uyuşturur, kortikal denetimi azaltır ve beynin daha ilkel bölgelerindeki etkinliğini artırır. Alkol ve saldırganlık arasındaki bağ kesin biçimde ortaya konmuştur (Bumsan ve Cooper, 1990; Akt: Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 501).

2.2.5. Genel Saldırganlık Modeli

Genel saldırganlık modeli tüm kuramları bir bütün olarak ele almış, farklı saldırganlık davranışlarını ve altında yatan nedenleri daha kapsamlı ve daha bütünsel olarak açıklamıştır. Bu model aile ortamının ve aile ile ilişkilerin saldırganlığa etkisini de ele aldığı için saldırganlığı önleme konusunda aile ve öğretmenlere yol gösterici olması beklenmektedir. Bu model şimdiye kadar değinilen tüm kuramların bileşenlerini bünyesinde toplamıştır (Baron ve Byrne, 2000: Akt: Kula, 2008: 29-30).

Bilgin'in (2003: 282-298) "Saldırganlıkla İlgili Bulguların Gözden Geçirilmesine İlişkin Genel Model" i saldırganlık ile ilgili kuramların ve saldırganlığı etkileyen etmenlerin birbirlerini dışlamadıklarını, her birinin saldırganlık davranışının farklı yönü üzerinde durduğunu açıklamaktadır. Model engellenme ve tahrik edilme ile başlar. Bireyin tepkisi, geçmiş yaşantılarına, engellenmeye ilişkin daha önceki tepkilerine, kişilik yapısına, biyolojik özelliklerine (Örneğin Beslenme, regl dönemi öncesi hormonal durum, uyuşturucu kullanımı, cinsel uyarılma vb.) ve fiziksel koşullara (Örneğin hava çok sıcakken, kalabalıkta, aşırı gürültülü bir ortamda vb.) bağlıdır.



Şekil 2: Düşmanlık İçeren Saldırganlıkla İlgili Bulguların Gözden Geçirilmesine İlişkin Bir Model (Akt: Bilgin, 2003: 283)

Amaca yakınlık derecesi hipotezi, bireyin hedefine yaklaştıkça amacını gerçekleştirme güdüsünün, buna bağlı olarak engellenmenin ve bunu izleyen saldırganlığın da daha yüksek olacağını belirtmektedir. Ayrıca tahrik edenin sevilmesi ve niyetinin iyi olması saldırganlığı azaltan etmenler arasında sayılmaktadır. Tüm bu açıklananlara bağlı olarak birey tahrik durumunu, karakterinin sınanması ya da geri çekilmesi için bir işaret olarak görebilir. Birey kızgınlık ve düşmanlık, kendini gösterme veya güvensizlik gösterebilir. Bazı durumlarda birey saldırganlığın yönünü değiştirebilir, düşmanlık duygularını reddedebilir veya tahrik edene yönelik abartılı sevgi, merhamet ve/veya acıma duygusu geliştirebilir. Ayrıca ortamda bulunan

diğerlerinin şiddet davranışları ile ilgili teşvik veya cezası da bireyin davranışını etkileyebilir (Bilgin, 2003: 282-298).

Genel saldırganlık modeli, tüm kuramların saldırganlık tanımlarını tek bir başlık altında bir araya getirmiştir. Kuramların saldırganlık açıklamalarından ortaya çıkan sonuç özetle; saldırgan eylemin gerçekte gösterilip gösterilemeyeceği, doğuştan gelen yatkınlıklar, çeşitli öğrenilmiş tepkiler ve sosyal ortamın özellikleri arasındaki karmaşık etkileşime bağlı olduğudur.

2.3. Saldırganlık ile İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında saldırganlık ile ilişkisi araştırılan çeşitli değişkenlerle ilgili bazı araştırmaların sonuçlarına göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Saldırganlık düzeyinin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen araştırma bulguları karşılaştırıldığında; saldırganlık düzeyinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşan araştırmalar (Ağlamaz, 2006; Durak, 2006; Gökbüzoğlu, 2008; Güçkıran, 2008; Yılmaz-Anatça, 2010) olsa da; araştırma bulgularından (Arıcak, 1995; Orpinas vd., 1999; Gümüş, 2000; Demirhan, 2002; Aral vd., 2004; Halıcı, 2005; Efilti, 2006; Yavuz, 2007; Başaran, 2008; S. Eroğlu, 2009; Omay, 2008; Öz, 2008; Öztürk, 2008; Filiz, 2009; Hotaman ve Yüksel-Şahin, 2009; Kurtoğlu, 2009; Goodman ve Aber, 2010) çıkan genel sonuç erkeklerin daha saldırgan olduğu yönündedir.

Saldırganlığı alt boyutlarına göre ele alan bazı araştırma bulgularına (Can, 2002; Aktaş ve Güvenç, 2006; Yeğen, 2008) göre ise erkeklerin fiziksel ve toplam saldırganlık düzeyi yüksektir; diğer saldırganlık boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Diğer bir saldırganlığı alt boyutlarına göre inceleyen, araştırma grubu bulgularından (Archer ve Parker, 1994; Masalcı, 2001; Yılmaz, 2008; Yıldız, 2009) çıkan genel sonuç; erkeklerin sadece fiziksel, kendine dönük ve/veya antisosyal saldırganlık düzeylerinin; bayanların ise edilgen ve dolaylı saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu yönündedir.

Saldırganlığın ekonomik düzeye göre değişip değişmediğini inceleyen araştırma bulguları karşılaştırıldığında: saldırganlığın ekonomik düzeye göre değişmediği

bulgusuna ulaşan araştırmalar (Demirhan, 2002; Öz, 2007; Şahan, 2007; Omay, 2008; Yeğen, 2008; Filiz, 2009) ve saldırganlığın ekonomik düzeye göre değiştiği sonucuna ulaşan araştırmalar (Masalcı, 2001; Aral vd., 2004; Yalçın, 2004; Güçkıran, 2008; Yılmaz, 2008) ekonomik düzeye göre saldırganlığın farklılaşması ile ilgili genel sonuçlara ulaşabilmek için daha çok sayıda araştırma yapılmasının gerekliliğini gösterir.

Masalcı'nın (2001) araştırma bulguları; saldırganlık bunalımı puan ortalaması en yüksek olan çocukların ailelerinin orta ekonomik düzeyde oldukları; bunu sırasıyla düşük, ortanın üstü ve yüksek ekonomik düzey olarak algılayan çocukların izlediğini gösterir. Yalçın'ın (2004) araştırma bulguları ailenin ekonomik durumunu yüksek algılayan öğrencilerin daha saldırgan olduklarını göstermiştir. Aral vd., (2004) ve Yılmaz'ın (2008) araştırma bulguları ise ekonomik durumunu düşük algılayanların daha saldırgan olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktaş ve Güvenç'in (2006) araştırması yoksul ailelerden gelen katılımcıların saldırganlık eğilimlerinin genelde ana-baba-akranlara bağlanma gibi ilişkisel faktörlerden yordandığını ortaya koymuştur.

Saldırganlığın algılanan akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini inceleyen araştırma bulguları karşılaştırıldığında: Durak'ın (2006) araştırma bulgularına göre; sosyal uyumu belirlemeye yönelik saldırganlık durumları ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmakta, başarı düzeyi saldırganlık düzeyinin sosyal uyuma etkisi konusunda belirleyici bir role sahip olmaktadır. Algılanan akademik başarı düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin düştüğü bulgusuna ulaşan araştırmaların (Öz, 2007; Öztürk, 2008) yanı sıra saldırganlığın algılanan akademik başarı düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşan araştırmalara da (Demirhan, 2002) literatürde rastlanmaktadır.

Arıcak'ın (1995) araştırması; iç ya da dış denetim odaklı olan ve farklı benlik saygısı düzeylerine sahip bireylerin saldırganlık puanları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Efilti (2006) ise denetim odağı puanlarının orta öğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığını; ve aralarında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köksal (1991) ise araştırmasının sonucunda; dıştan denetim inancılı bireylerin içten denetim inancılı bireylerden daha fazla saldırgan olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gümüş (2000) kendini kabul düzeyi farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, kendini kabul düzeyi yükseldikçe saldırganlık düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Halıcı (2005) yatılı ilköğretim bölge okullarına devam eden ve ailesiyle birlikte yaşayan 12-14 yaş grubu çocukların saldırganlık eğilimleri ile benlik kavramlarını incelenmiştir. Araştırma sonucunda; benlik kavramı ile saldırganlık bunalımı ve yansıtılmış saldırganlık puanları arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Yavuz'un (2007) benzer araştırması sonucunda da öğrencilerin saldırganlık puanları ile benlik saygısı toplam puanları ve benlik saygısı alt boyutlarından mutluluk, kaygı, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm, zihinsel aktivite puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şahan (2007) araştırması sonucunda; lise öğrencilerinin saldırganlık puanları üzerinde probleme çözme becerisi, özsaygı düzeyi ve akran baskısının yordayıcı birer değişken olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gökbüzoğlu'nun (2008) benzer araştırma bulgusuna göre de ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki vardır. Pakaslahti ve Keltikangas-Jarvinen'nin (1996) araştırma sonuçları da saldırgan problem çözme stratejilerin saldırgan davranışlar ile ilgili olduğunu ve bu ilişkide sosyal uyumun önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Black ve Bevan (1992) aşırı şiddet içeren veya şiddet içermeyen filmleri izleyen kişilerin saldırganlık düzeyleri üzerinde bir inceleme yapmıştır. Araştırma bulguları; saldırganlık düzeyi yüksek olanların şiddet içerikli filmi seçtiklerini, filmi izledikten sonra saldırganlık puanlarının arttığını göstermiştir (Akt: Hogg ve Vaughan, 1995/2007: 511). Yavuz'un (2007) televizyon izleme sürelerine göre öğrencilerin saldırganlık düzeylerini incelediği araştırma bulgularına göre; en yüksek ortalamanın günde 3 saatten fazla televizyon izleyen çocuklara ait olduğu görülmektedir. Bunu günde 2-3 saat televizyon izleyen çocuklar izlerken en düşük ortalamanın günde 1 saatten az televizyon izleyen çocuklara ait olduğu görülmektedir. Ayrıca televizyonda izledikleri film ve çizgi film türüne göre öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarına ait bulgular incelendiğinde; savaş ve şiddet içerikli film izleyen öğrencilerin puan ortalamaları, komedi türü film izleyen öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. S. Eroğlu (2009) hem lise hem de üniversite öğrencilerinin televizyon

izleme süresinin artmasının saldırgan davranışlarının artışı da beraberinde getirdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Bilgi (2005) 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığını, öğrenciler oynadıkları bilgisayar oyun türüne göre incelendiğinde ise, savaş- strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin bilgisayar oyunu oynamayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğunu, bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin bilgisayar oyunu oynadıkları mekan dikkate alındığında, evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımının internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ulusoy (2008) ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ile saldırganlık ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları bilgisayar ve internet kullanan ergenlerin saldırganlık ortalamalarının kullanmayan ergenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca savaş ve strateji oyunlarını tercih eden ergenlerin saldırganlık puanları daha yüksek bulunmuştur. Bilgisayar ve interneti kullanım sürelerindeki artışa paralel olarak saldırganlık düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Yükselgün (2008) ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, internet kullanımının genel olarak çocukların saldırgan davranışlar göstermesi üzerinde bir etkisi olmadığı ancak interneti denetimsiz ortamlarda kullanan, dolayısıyla sürekli oyun sitelerini tercih eden çocukların diğer çocuklara oranla daha saldırgan oldukları saptanmıştır.

Saldırganlığın anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre değişip değişmediğini inceleyen araştırma bulguları karşılaştırıldığında; Orpinas vd.,'nin (1999) araştırma bulgularına göre; ebeveynleri ile yaşayan çocuklar yaşamayanlara göre daha düşük saldırganlık düzeyine sahiptirler. Dizman (2003) anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puanları açısından önemli farklılıklar olduğunu saptanmıştır. Anne yoksunu olan çocukların anne-babası ile yaşayan çocuklara göre daha saldırgan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Halıcı'nın (2005) araştırmasında; çocukların yaşadığı yerin saldırganlık eğiliminin yansıtılmış saldırganlık ve kendine dönük saldırganlık puanlarında farklılık yarattığı saptanmıştır. Yatılı ilköğretim bölge okullarına devam eden çocukların yansıtılmış saldırganlık ve kendine dönük saldırganlık puanları, ailesi ile birlikte yaşayan çocuklardan daha yüksektir.

Yılmaz'ın (2008) araştırma bulgularına göre; aileyle birlikte yaşayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile aileden ayrı yaşayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, atılğan saldırganlık alt boyutunda istatistiksel olarak önemli bulunmuştur.

Saldırganlığın anne-babanın birliktelik durumuna göre değişip değişmediğini inceleyen araştırma bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Masalıcı'nın (2001) araştırma bulgularına göre birlikte yaşayan anne-babaların çocuklarının pro-sosyal saldırganlık puan ortalamaları ayrı yaşayan anne-babaların çocuklarından yüksektir. Bu sonuç, anne babaları birlikte yaşayan çocukların saldırganlıklarını toplumsal yönden kabul edilen biçimde ifade ettiklerini ve anne-baba ayrılıklarının çocukları saldırganlıklarını ifade etme konusunda olumsuz etkilediğini göstermektedir. Başaran'ın (2008) araştırması sonucunda ortalamalar dikkate alındığında anne-babanın birlikte-boşanmış ve anne-babadan birinin ölme durumuna göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri en yüksekten en düşüğe doğru sıralaması, anne-babadan biri ölmüş olan öğrenciler birinci sırada, boşanmış aileden gelen öğrenciler ikinci sırada ve saldırganlık düzeyi en düşük olan öğrencilerin anne-babalarının birlikte olduğu görülmüştür. Öztürk (2008) ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinden üvey annesiyle yaşayanların saldırganlık düzeyleri; babası ölenler, anne- babası boşanmış olanlar, anne-babası birlikte yaşayanlar ve annesi ölmüş olan aile yapısına sahip 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyinden yüksek olmasına rağmen, aile yapısının 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür. Filiz'in (2009) araştırma bulguları ise anne-babanın birliktelik durumu değişkeninin saldırganlık düzeyinde bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Gümüş'ün (2000) araştırma bulgusuna göre ise parçalanmamış aileden gelen öğrencilerin saldırganlık puanları ortalaması, parçalanmış aileden gelenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Saldırganlığın anne-baba eğitim durumuna göre değişip değişmediğini inceleyen araştırma bulguları karşılaştırıldığında ise farklı sonuçlar görülmektedir. Saldırganlık düzeyinin anne-baba eğitim durumuna göre değişmediği bulgusuna ulaşan araştırmalar (Demirhan, 2002; Öz, 2007; Gökbüzoğlu, 2008; Güçkıran, 2008; Yeğen, 2008; Yılmaz, 2008; Öztürk, 2008; Omay, 2008; Kula, 2008) ve saldırganlık düzeyinin anne-baba eğitim durumuna göre değiştiği bulgusuna ulaşan araştırmalardan (Dizman, 2003;

Ağlamaz, 2006) çıkan genel sonuç ise ebeveyn eğitim düzeyinin artmasıyla çocukların saldırganlık puanlarının azaldığı yönündedir.

Anne ve baba eğitim düzeyine göre farklı sonuçlar ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır. Masalcı (2001) anne öğrenim düzeyi ile çocukta yansıtılmış saldırganlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Annenin öğrenim düzeyi düştükçe çocuktaki yansıtılmış saldırganlık düzeyi artmaktadır. Yani annesi okur-yazar olmayan çocukların yansıtılmış saldırganlık puan ortalamaları, diğer öğrenim gruplarındaki annelerin çocuklarından daha yüksektir. Buna karşın, babanın öğrenim düzeyi ile çocuktaki saldırgan davranış arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Başaran'ın (2008) araştırma sonucuna göre de anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları da yükseldiği; ancak baba eğitim düzeyine göre bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Yavuz'un (2007) araştırma sonucuna göre ise anne öğrenim durumu saldırganlık düzeyinde bir farklılığa yol açmazken; babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, en düşük saldırganlık puan ortalamasına ise babası ilkokul mezunu olan çocukların sahip olduğu belirlenmiştir. Salırganlık puanı açısından babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerle, babası ilkokul mezunu ve ortaokul veya lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Filiz'in (2009) araştırma sonucuna göre de anne öğrenim durumu saldırganlık düzeyinde bir farklılığa yol açmazken; babası üniversite mezunu olan öğrenciler, babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre dolaylı saldırganlığa daha eğilimli çıkmıştır.

Pakaslahti vd., (1996) saldırgan ve saldırgan olmayan çocukların ebeveynleri arasındaki problem çözme stratejilerindeki farklılıkları incelemişlerdir. Sonuç olarak; hem saldırgan olan çocukların hem de saldırgan olmayan çocukların ebeveynleri, çocuklarına sosyal problemleri çözmelerinde yardımcı olurken, saldırgan olan çocukların anne-babalarının daha ilgisiz ve cezalandırma taraftarı oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçları; çocukların sosyal davranışlarının gelişiminde babalarının sosyal problem çözme stratejileri ve ebeveyn rollerinin önemli olduğunun ileri sürülebileceğini göstermiştir.

Anne babanın tutumlarını algılama tarzının saldırganlık düzeyinde bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Arıcak, 1995; Tuzgöl, 1998; Yalçın, 2004;

Öz, 2007; Gökbüzoğlu, 2008) kadar anne ve baba tutumunu algılama tarzının saldırganlık düzeyinde farklılık yarattığı sonucuna ulaşan araştırmalara (Demirhan, 2002; Başaran, 2008; Öztürk, 2008; Filiz, 2009) da rastlanmaktadır.

Demirhan'ın (2002) araştırma bulguları; anne ve babanın tutumunu otoriter olarak algılayanların saldırganlık düzeylerinin anne ve babanın tutumunu demokratik algılayanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Başaran'ın (2008) araştırması sonucunda ise anne-baba tutumunu dengesiz-tutarsız olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının anne-baba tutumunu koruyucu ve demokratik olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca anne – baba tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları anne-baba tutumunu koruyucu ve demokratik olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öztürk (2008) araştırması sonucunda öğrencilerden anne-baba tutumunu reddedici olarak algılayanların saldırganlık düzeylerinin, anne- baba tutumunu otoriter, koruyucu ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Filiz'in (2009) araştırma sonucunda ise ailenin tutumunun öğrencilerin saldırganlık puanları üzerinde doğrudan etkili olduğu; mükemmeliyetçi bir tutuma sahip ailelerin çocuklarının, demokratik ya da koruyucu ailelerin çocuklarına göre çok daha öfkeli ve saldırgan olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Orpinas vd., (1999) ortaokul çocukları arasında silah taşıma ve saldırgan davranış ile dört aile kavramı (aile yapısı, ebeveynlerle ilişki, ebeveyn kontrolü, kavga yönünde ebeveyn tutum ve algısı) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 6. ,7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 8865 öğrenci ve aileleriyle gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre ailesel değişkenler (ebeveyn kontrolü, ebeveyn ile olumlu bir ilişki ve mücadele için ebeveyn destek eksikliği) , silah taşımak ve kavga yüzünden yaralanma ile saldırganlık puanları arasında ters bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca aile ilişkilerine bakıldığında olumlu ilişkiler arttıkça, saldırganlık düzeyinin azaldığı gözlenmiştir.

Masalıcı (2001) 6. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırması sonunda aile içi etkileşimlerle öğrencinin saldırgan davranış göstermesi arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Kaya (2009) da benzer şekilde araştırması sonunda; aile yapısı ve ailedeki iletişim ve ilişkilerin saldırganlık puanlarını etkilediğini ortaya koymuştur.

Lopez vd., (2008) algılanan aile-sınıf ortamlarına ve ergenin bazı kişisel özelliklerine göre saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulguları; olumlu kişilerarası iklim, yani duygu ve düşüncelerin açıkça ifade edilmesi ve açık iletişim yönteminin paylaşılması temelli aile ve çocuklararası etkileşimin sosyal olarak inşa edilmesinin, sosyal etkileşim (ve böylece empatik öğrenme) yeteneklerinin öğrenilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda; kızlar için olumlu aile ortamının; erkeler için ise olumlu sınıf ortamının kuvvetli koruyucu bir etmen olduğu vurgulanmıştır.

Öğrenim çağındaki ergenlerde aile dışındaki çevrenin de öneminin vurgulandığı diğer araştırmaların (Güçkıran, 2008; Omay, 2008) sonuçlarına göre; öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okullarda olumlu bir iklimin varlığının öğrencilerin saldırgan davranışlarını azalttığı tespit edilmiştir. Hotaman ve Yüksel-Şahin (2009) de okulun öğelerine ve bazı değişkenlere göre ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini incelemiştir. Okul ve sınıf özellikleri boyutunda; okulun ve sınıfın öğrenci için sıcak, sevimli ve güvenli bir yer olması, öğrencinin okul ve sınıf kurallarına uymakta zorluk çekmemesi, okul ve sınıf etkinliklerinin çocuk oldukları unutulmadan düzenlenmesi değişkenlerinin saldırganlık davranışının üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Ochoa vd.,'nin (2007) araştırma bulguları pozitif aile ilişkilerinin ve pozitif öğretmen beklentilerinin, saldırganlık gibi, okulda meydana gelebilecek şiddet davranışlarında koruyucu bir rol oynadığını göstermiştir. Yalçın'ın (2004) araştırması sonucunda; okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu değişkeninin saldırganlık düzeyinde farklılık yaratmadığı; ancak öğretmenlerinden memnun olmayan öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, öğretmenlerinden memnun olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öztürk'ün (2008) araştırma bulgularına göre ise en yüksek saldırganlık düzeyi puan ortalamasının arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkilerinden memnun olmayan gruba ait olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda bu farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2007) araştırması sonucunda arkadaş ilişkileri olumsuz olan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının arkadaş ilişkileri olumlu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahan'ın (2007) araştırması sonucunda; öğretmen tutumunu otoriter algılayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, öğretmen tutumunu ilgisiz ve demokratik algılayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu

bulunmuştur. McConville ve Cornell (2003) saldırganlık yönünde öğrenci tutumları ve ortaokul öğrencileri arasında saldırgan davranışın göstergeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre; akran gruplarının saldırganlık eğilimi göstermede öğrencileri etkilediği ve içinde bulunulan gruba göre saldırgan davranışlar arasında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Venter ve Poggenpoel (2006), öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini ve nedenlerini incelemişlerdir. Araştırma sonunda, öğrencilerin eğitim ortamında akranları ile olan ilişkilerinde saldırganlık davranışlarını öğrendikleri, eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrencilerle kuracakları etkili bir iletişimle akran grubu içerisindeki öğrencilerin sosyalleşmelerine ve saldırganlık eğilimlerinin azalmalarına yardımcı olabilecekleri bulgularını elde etmişlerdir.

Yapılan deneysel çalışmalarda (Güner, 2007; Ergül, 2008; Kumru-Sarıca, 2008; Gündoğdu, 2009; Yavuzer, 2009) genellikle hazırlanan eğitim programlarının öğrencilerin öfkelerini kontrol etmelerini sağladığı görülmektedir. Bu eğitimlerde öğrencilerin iç denetimli olmasını sağlamak hedeflenmiştir. Deneysel araştırmalardan çıkan sonuç ergenlerin çatışma yaşadıklarında bunu etkili bir çözüme kavuşturamamaları ve bunun sonucunda saldırgan davranışların ortaya çıktığı yönündedir. Çatışmayla başa çıkmanın yapıcı yollarla öğrenilmesi, bununla ilgili eğitim programlarının düzenlenmesi saldırgan davranışları önleyebilir.

Saldırganlık ile ilgili araştırmalardan çıkarılabilecek genel sonuç ile ilgili olarak; saldırganlığın doğuştan getirilen biyolojik ve kalıtsal yönüne müdahale etmenin mümkün olmadığı ancak çevre yoluyla öğrenilen yönünde, anne-babanın, arkadaşların ve çevredeki diğer yetişkinlerin çok önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

Saldırganlık ile ilişkisi incelenen diğer bir değişken ise sosyal destektir. Saldırganlık ile sosyal destek ilişkisinin incelendiği araştırma bulgularına 2.7. bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.4. Sosyal Destek ile İlgili Kavramsal Çerçeve

Koruyucu ruh sağlığı alanında çalışanlar, uzun yıllar ruhsal bozukluklarla ilişkili sosyal, çevresel etmenler ile ilgili konularda çalışmışlardır. Zorlayıcı yaşam olaylarının bedensel ve ruhsal birçok hastalığın etyolojisinde rol oynadığı ancak bir çok insanın bu

gibi olayların karşısında sağlıklı kalması, bireyleri stresli olayların zararlı etkilerine karşı koruyan etmenlerin varlığını gündeme getirmiştir (Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997: 16).

1970'lerin ortalarından itibaren, stresin olumsuz etkilerine karşı koruduğu ileri sürülen, sosyal desteğin koruyucu ve baş etme rolü bilim adamları arasında büyük ilgi uyandırmış ve sosyal destek ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmaya başlanmıştır. Sosyal destek kaynaklarının bedensel ve ruhsal sağlığın korunmasına olan katkıları, sosyal desteğin temel etkisi olarak adlandırılmaktadır (Cohen ve Wills, 1985).

Sosyal desteğin kuramsal temeli Kurt Lewin'in Alan Kuramı ve davranış tanımına dayanır. Lewin, yaşam alanını belirli bir zamanda bireyin davranışını etkileyen etmenlerin tümü; davranışı ise çevre ile bireyin fonksiyonu olarak tanımlamaktadır. Sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destektir (Baldwin, 1967; Akt: Yıldırım, 1997: 81).

Sosyal desteğin çok farklı şekillerde tanımları yapılmış olsa da, genellikle, stres altındaki ya da güç durumdaki bireye yakından bağlı olduğu eş, aile, arkadaş gibi insanlar tarafından sağlanan maddi-manevi yardım olarak kabul edilmiştir. İhtiyacı olduğunda güvenebileceği insanların varlığını bilen kişinin sosyal destek kaynaklarının fazla olduğu düşünülmüştür (Sarason ve diğerleri, 1982; Akt: Sorias, 1988: 354).

Cohen ve Wills (1985) sosyal destek ile stres ilişkisine dikkati çekerek sosyal desteğin tanımını; stresli olayların kişilerdeki etkisini azaltan, kişiler arasında yararlı etkileşim olarak yapmışlardır.

Sarason ve diğerlerine (1990) göre sosyal destek, bizi sevdiğini, önemseddiğini, değer verdiğini bildiğimiz, güvendiğimiz insanların varlığı ve hazır bulunması olarak tanımlanmaktadır (Akt: Ünlü, 2001: 34). McElroy'e (1997) göre ise sosyal destek (aile, arkadaş, sosyal temasın sayısı ve sıklığı gibi) stresin olumsuz etkilerinden bireyi koruyan mekanizmaları da içeren sosyal ilişkilerin farklı yönlerini tanımlayan genel bir kavram olarak tanımlanmıştır (Akt: Erdeğer, 2001: 10).

Algılanan sosyal destekten olumsuz hayat koşullarına bir yardımcı olarak bahseden Hobfoll'a (1988) göre ise sosyal destek; insanlara gerçekten yardımcı olan ve

kişileri değer verilmiş, bir topluma ait hissettiren sosyal etkileşimler ve ilişkilerdir. (Akt: Scarpa ve Haden, 2006: 503).

Norris ve Kaniasty (1996) alınan sosyal destek ile algılanan sosyal destek arasında ayırım yapmışlardır. Onlara göre alınan destek, sağlanan yardım davranışlarını ifade eder. Algılanan sosyal desteğin ise aile ve arkadaşları tarafından değer verildiği, sevildiği ve gerektiğinde destek olacaklarına dair inaç anlamına geldiğini belirtirler (Akt: Green ve Pomeroy, 2007: 100 -101).

Cohen ve Wills (1985) sosyal desteğin fonksiyonel ölçümünün, desteğin mevcut farklı tiplerini ölçmek olduğunu belirtmişler ve dört sosyal destek türü açıklamışlardır:

- 1) Duygusal Destek: Sevgi, hoşlanma, anlayış, kabul görme, değer verilme, özen gösterilme, korunma gereksinimlerini kapsayan bu tür destek, literatürde ifade edici destek, değerlilik desteği, yakın destek olarak da adlandırılmaktadır.
- 2) Araçsal Destek: Parasal yardım, materyal kaynakları, araç gereç yardımı gibi somut yardımları içerir.
- 3) Bilgisel Destek: Sorun kabul edilen olaylarla başa çıkmada, tanımlayıcı ve sorunu anlamayı içeren destek biçimi olarak tanımlanmaktadır.
- 4) Yaygın Destek: Boş vakitlerde diğer insanlarla vakit geçirme, eğlenme, rahatlama, sosyal aktivitelere katılma vb. destekleri içerir.

Yıldırım (2004a: 223) yapısal ve işlevsel desteğin ayırımı yapmıştır. Yapısal destekte bireyin kimlerden destek aldığı, destek veren kişilerin sayısı ve bireye yakınlık derecesi önemliken; işlevsel destekte verilen yardımın birey için önemlilik derecesi ve ne ifade ettiği, bireyin ihtiyacı olan desteğin ne kadarını karşıladığı sözkonusudur.

Morrison ve diğerlerine (1997) göre ise yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin en önemli bilgi ve destek kaynakları ise anababalar ve öğretmenlerdir (Akt: Yıldırım, 2004a: 222). Sosyal destek kaynaklarının öneminin altını çizen Yıldırım'a (1998: 36-37) göre ise öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynakları aileleri, arkadaşları ve öğretmenleri olarak sıralanmaktadır.

Aile ortamındaki erken deneyimler saldırgan davranışların ortaya çıkmasında etkide bulunur, böylece ilerdeki toplum dışı süreçlere zemin hazırlayabilir. Ebeveyn

etkileşimleri ve desteklemesi saldırgan davranışta önemli koruyucu etki sağlayabilir. Örneğin sakin ve destekleyici iletişim gibi ebeveynlerin duygusal destekleyici davranışları saldırgan davranış gösterme ihtimalini azaltabilir (Patterson, Capaldi ve Bank, 1995; Akt: Larsen ve Dehle, 2007: 28).

Ebeveyn desteğinin oluşumunu inceleyen araştırmalar hem araçsal hem de duygusal boyutu olan çok yönlü ebeveyn desteği bakış açısının daha doğru olduğunu belirtir. Araçsal destek; açık bir ilgiyi belirtmeyen ancak çocuğun ebeveyn kabulü ve onayı algısına katkıda bulunan davranışları kapsar. Ödevlere yardım ve spor faaliyetlerine katılmada destek araçsal desteği simgeler. Açık ve olumlu iletişim, bedensel ve/veya sözlü ilgi ve teşvik davranışları ise duygusal destek davranışları ile ilgilidir (Van Beest ve Baerveldt, 1999: 193-195).

En sağlıklı bir ailenin bile çocuğuna veremeyeceği şey arkadaşlıktır (Yörükoğlu, 2007b: 69). Arkadaş desteği; sosyal davranış sergileme güdüsü, daha az saldırgan davranış ve bunalım, daha yüksek düzeyde hoşgörüyü içeren olumlu sonuçlarla ilişkilendirilir (Benhorin ve McMahon, 2008: 726). Bireyin yaşam felsefesini, sosyal değerlerini, dini ve ahlaki yönelimlerini keşfetmeye ve geliştirmeye çalıştığı ergenlik döneminde akran desteğinin önemi daha da artmaktadır (Semerci, 2009: 5).

Diğer önemli sosyal destek kaynağı olan öğretmenler ise öğrenciler arasında destekleyici davranışlarla olumlu bir örnek teşkil edebilir ve hem duygusal hemde akademik anlamda destek sağlayabilirler (Bru vd., 2001: 717).

Öğretmenler, öğrencilerini gerçek kapasiteleri doğrultusunda öğrenmeye teşvik etmeli, cesaretlendirmeli ve onları desteklemelidirler. Yapılan çalışmalar, teşvik ve güdülemenin bir öğrencinin sadece akademik başarısını etkilemediği, aynı zamanda disiplin olaylarının ve istenmeyen davranışların da azalmasına neden olduğunu göstermiştir (Henson ve Eller, 1999; Akt: Hotaman ve Yüksel-Şahin, 2008: 836).

2.5. Sosyal Destek Modelleri

Sosyal destek ile sağlık ilişkisine yönelik, Temel veya Doğrudan Etki Modeli ve Tampon Etki Modeli olarak adlandırılmış, iki temel açıklayıcı model bulunmaktadır. Modeller ile ilgili bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

2.5.1. Temel Etki Modeli

Bu modele göre sosyal destek, fiziksel sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde her koşulda, olumlu etkiye sahiptir. Sosyal destek ile sağlık arasında doğrudan bir ilişki vardır ve sosyal destek yoksunluğunun her koşulda birey üzerinde olumsuz etki yaratabilecek bir durum olduğu görüşünü savunur (Cohen ve Wills, 1985: 311-312).

2.5.2. Tampon Etkisi Modeli

Bu modele göre stres yaratıcı durumlar olmadığı sürece, sosyal destek yoksunluğunun sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur. Sosyal destek, yüksek düzeylerde stres yaratıcı durumlarda bireyin uyum sağlamasını ve koşullarla başa çıkmasını kolaylaştırarak ruh sağlığını korumaktadır. Sosyal destek yüksek seviyede stresli olanlarda, düşük seviyedekilere oranla daha kalıcı ve yararlı etki gösterir (Cohen ve Wills, 1985: 312- 313).

2.6. Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar

Sosyal destek ile ilgili literatür incelendiğinde; sosyal desteğin çeşitli değişkenler ile ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür. Aşağıda sosyal destek ile ilgili yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarına göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen araştırma bulguları karşılaştırıldığında; algılanan genel sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşan araştırmalar (Çakır, 1993;

Demirtaş, 2007; Sağlam 2007) ve algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre değiştiği sonucuna ulaşan araştırmalar (Şirvanlı-Özen, 1998; Erdeğer, 2001; Kozaklı, 2006; Sürücü, 2005; Cırık, 2010) farklı sonuçlarıyla dikkat çekmektedir.

Algılanan sosyal desteği kaynakları açısından ayrı ayrı inceleyen araştırma sonuçlarına göre ise; aileden algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre değişmediği sonucunu ortaya koyan araştırmalara sıkça rastlansa da (Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997; Ünlü, 2001; Sürücü, 2005; Kozaklı, 2006; Demirtaş, 2007; Aslan, 2008; Dülger, 2009; Eşkisu, 2009; Şencan, 2009) aileden algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre değiştiği sonucuna ulaşan araştırmalarda (Kaşık, 2009; Saygın, 2008; Yamaç, 2009) literatürde yer almaktadır.

Arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre değiştiği araştırma sonuçlarına (Malecki ve Elliott, 1999; Ünlü, 2001; Sürücü, 2005; Aslan, 2008; Saygın, 2008; Eşkisu, 2009; Dülger, 2009; Kaşık, 2009; Şencan ,2009; Yamaç, 2009) göre; kız öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerinden algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşan araştırmalar (Saygın, 2008; Dülger, 2009; Eşkisu, 2009; Şencan, 2009; Demirtaş, 2007) ve öğretmenlerinden algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre değiştiği (Ünlü, 2001; Sürücü, 2005; Aslan, 2008; Kaşık, 2009) sonucuna ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Cinsiyetin öğretmenlerden algılanan sosyal destekte etkisi olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar göre; kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla, öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algılamaktadırlar.

Sosyal desteği, sıklık ve önem olarak ayrı ayrı ele alan Kayhan-Yardımcı (2007); öğrencinin cinsiyetinin, babadan ve yakın arkadaştan aldığı sosyal desteğin sıklığını etkilediği; anne, sınıf arkadaşları ve yakın arkadaştan alınan desteğin önemini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Van Beest ve Baerveldt (1999) ise kızların anneden, erkeklerin babadan daha çok destek aldıkları ve erkeklerin ailelerinden kızların ise okul arkadaşlarından daha çok destek aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma (Eşkisu, 2009; Şencan, 2009; Demirtaş 2007) bulguları algılanan ekonomik durumun sosyal desteğe etkisinin; sosyal destek kaynaklarına göre değiştiğini

göstermiştir. Kayhan-Yardımcı (2007) öğrencinin ailesinin ekonomik durumunun anneden, babadan, öğretmenden ve sınıf arkadaşlarından aldığı sosyal desteğin sıklığını etkilediği, ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin daha az sıklıkta öğretmenden ve sınıf arkadaşlarından sosyal destek aldığı, ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin öğretmenden ve sınıf arkadaşlarından daha sık sosyal destek aldığı, ekonomik durumu çok iyi ve çok kötü olan öğrencilerin anneden ve babadan daha sık sosyal destek aldığı saptanmıştır. Öğrencinin ailesinin ekonomik durumunun yakın arkadaşından aldığı sosyal desteğin sıklığını ve önemini etkilemediği bulunmuştur.

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinde algılanan akademik başarının etkisini inceleyen araştırma bulgularına bakıldığında ise akademik başarının yüksek algılanmasının yüksek düzeyde sosyal destek algısına işaret ettiği sonucuna ulaşan araştırmalar (Erdeğer, 2001) ve sosyal destek kaynaklarının farklı sonuçlarına vurgu yapan araştırmalar (Eşkisu, 2009; Demirtaş 2007) dikkati çekmektedir.

Yıldırım (2000) araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin öğretmenlerinden ve ailelerinden algıladıkları destek, öğrencilerin akademik başarısını pozitif yönde ve manidar olarak yordamaktadır. Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları destek ise akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır.

Kayhan-Yardımcı (2007) öğrencinin okul başarısının anneden, babadan ve öğretmenlerinden aldığı sosyal desteğin sıklığını ve önemini, sınıf arkadaşlarından ve yakın arkadaşından aldığı sosyal desteğin sıklığını etkilediği; okul başarısı arttıkça öğrencinin anneden, babadan ve öğretmenlerinden daha sık sosyal destek aldığı ve sosyal desteği daha çok önemsendiği, okul başarısı arttıkça öğrencinin sınıf arkadaşlarından ve yakın arkadaşından daha sık sosyal destek aldığı bulunmuştur. Öğrencinin okul başarısının sınıf arkadaşlarından ve yakın arkadaşından aldığı sosyal desteğin önemini etkilemediği saptanmıştır.

Benzer şekilde, sosyal desteği; sıklık düzeyi, önem düzeyi, türleri (duygusal, bilişsel, değerlendirici ve araçsal) ve kaynakları (aile, öğretmen, sınıf arkadaşları, yakın arkadaşlar, okuldaki diğer insanlar) ile birlikte ele alan Cırık'ın (2010) araştırma bulgularına göre; öğrencilerin algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık ve önem düzeyi puanları, genel olarak, akademik başarısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı derecede farklılaşmıştır.

Sosyal destek ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde aile ile ilgili değişkenlerin de sosyal destek ile ilişkisinin sıkça incelendiği görölmüştür. Bu araştırmaların sonuçlarına göre karşılaştırılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Sağlam'ın (2007) araştırma bulgularına göre; anne-baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin ilgisiz ve otoriter olarak algılayan öğrencilere göre ana-baba iletişimleri daha olumludur ve ana-baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin ilgisiz olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Demirtaş'ın (2007) araştırma bulgularına göre ise algılanan anne baba tutumlarına göre yalnızlık, aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek ve stresle başağıkma düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Torun (1995) tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkilerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; ailede belirgin yapı, ailede açık iletişim, aile içi uzlaşma ve ahenkli aile bağları arttıkça bilgisel ve maddi destek, duygusal destek ve beraberlik desteği artmaktadır. Ayrıca aile yapısı ve sosyal destek azaldıkça duygusal tükenmenin arttığı görölmüştür. Sosyal destek; duygusal tükenme ve katılık arttıkça azalmakta, canlılık ve başkalarına ilgi arttıkça çoğalmaktadır. Yani; ailede uyum ve sosyal destek kaynaklarından algılanan doyuruculuk arttıkça stresin olumsuz sonuçlarından biri olan tükenmişlik azalmaktadır.

Eşkisu (2009) anne ve babasının ayrı olduğunu ifade eden öğrencilerin algıladıkları aile desteği puanı, anne babasının sağ ve beraber olduğunu ifade eden öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cırık (2010) araştırması sonucunda; öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri yükseldikçe, genel olarak, algıladıkları sosyal desteğin sıklık ve önem düzeyi puanlarının da yükseldiği görölmüştür.

Bazı araştırma (Okanlı, 1999; Başer, 2006; Dölger, 2009; Yamaç, 2009) bulguları aileden algılanan sosyal destek düzeyinin anne eğitim düzeyine göre değişmediğini belirtmektedir. Ancak anne eğitim düzeyinin yükselmesiyle algılanan sosyal destek düzeyinin arttığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Elbir, 2000; Eşkisu, 2009; şencan, 2009) da literatürde yer almaktadır.

Baba eğitim düzeyine göre ise algılanan sosyal destek düzeyinin değişmediğini belirleyen araştırmalara (Okanlı, 1999; Elbir, 2000; Başer, 2006; Kozaklı, 2006; Dülger, 2009; Yamaç, 2009) sıkça rastlansa da; baba eğitim düzeyinin yükselmesiyle algılanan sosyal destek düzeyinin de yükseldiğini belirleyen araştırmalar da (Eşkisü (2009; Şencan, 2009) literatürde yer almaktadır.

Siyez (2007) lise öğrencilerinde görülen problem davranışları okul ortamı ile ilişkili psiko-sosyal faktörler açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonunda ‘Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Destek’, ‘Öğretmenlerin Başarıya Verdiği Değer’, ‘Okula İlişkin Tutumlar’ ve ‘Algılanan Akademik Başarı’ ile ‘Problem davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; ‘Okulu bırakma düşüncesi’ ve ‘Problem Davranışlarla İlgili Okul Modelleri’ ile problem davranışlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kaynakları bakımından algılanan sosyal destek türlerinin ilişkisinin araştırıldığı araştırma bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Van Beest ve Baerveldt (1999) ergenlerin ebeveynlerinden ve akranlarından aldıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 14-16 yaşları arasındaki 8.sınıf öğrencilerinden oluşturulan 1528 kişilik bir örnekleme yürütülen araştırma bulgularına göre; aileden alınan destek düzeyinin az olmasıyla bunun arkadaştan alınacak destekle telafi edilemeyeceği, aile desteğiyle arkadaş desteği arasında çok az ilişkinin olduğu, fakat kesinlikle bunların birbirinin yerine konamayacağı sonucuna varılmıştır. Helsen vd.,’nin (2000) benzer araştırma bulguları da; bireyin duygusal problemlerinde aile desteğinin önemli etkisinin olduğu ayrıca aileden algılanan sosyal destek düzeyi yüksekse arkadaştan algılanan desteğe yüksek düzeyde olumlu etki , düşükse arkadaştan algılanan desteğe düşük düzeyde olumsuz etki ettiği gözlemlenmiştir.

Budak (1999) lise öğrencilerinin aile ve arkadaştan algıladıkları sosyal desteğin problem çözme becerileri konusunda önemli olduğunu; aile ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığını, öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyinin ise problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olmadığını belirlemiştir. Ünüvar’ın (2003) benzer araştırması sonucunda da ergenlerin,

aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanları arttıkça problem çözme becerileri olumlu yönde artmaktadır.

Green ve Pomeroy'un (2007) araştırmaları sonucunda alınan sosyal destek ile kaygı arasında bir ilişki bulunmazken; öfke ile sosyal destek arasında önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öfkeyle duygu ve kaçınma odaklı başa çıkma stratejileri ile sosyal destek puanları arasında ters; öfkeyle problem odaklı başa çıkma stratejileri ile sosyal destek puanları arasında ise pozitif ilişki bulunmuştur.

Vilhjalmsson (1994) sosyal desteğin ergenlerin kendilerini sağlıklı bir şekilde değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öncelikle ebeveyn, sonrasında arkadaş ve diğer yetişkin desteği ergenlerin kendilerini sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerinde önemli etkilere sahiptir. Malecki ve Elliott (1999) sosyal desteğin öğrencilerin özgüvenleri ve sosyal davranışları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu; Başer'in (2006) araştırma bulguları ise; aileden algılanan sosyal desteğin bireyin kendini kabul düzeylerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Saygın'ın (2008) araştırma sonuçlarına göre öznel iyi oluş sosyal desteğin tüm alanları ile ilişkili bulunmuştur. Wenz-Gross vd., (1997) ise yüksek stres düzeyi ve aileden ve akranlardan gelen düşük düzeyli duygusal desteğin, düşük benlik saygısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rueger vd., (2010) araştırmaları sonunda ortaokul öğrencilerinin tüm destek kaynaklarından algıladıkları sosyal destek ile depresif belirtiler arasında negatif; benlik saygısı ve akademik uyum arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır.

Kayhan-Yardımcı'nın (2007) araştırması sonucunda; algılanan sosyal destek ile özyeterlik arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ergenlerde algılanan sosyal desteğin ergenin öz-yeterlik becerilerini etkilediği belirlenmiştir.

Şencan (2009) lise öğrencilerinin aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaşık'ın (2009) benzer bir araştırması sonucunda yetkinlik beklentisi düzeyi ile aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arasında, anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yetkinlik beklentisi düzeyleri ortalamanın üstünde bulunan ergenlerin aileden ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek düzeyleri

farklılık gösterirken, öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Erdeğer (2001) lise öğrencilerinin sosyal destek düzeylerini yalnızlık düzeylerine ve bazı kişisel özelliklerine göre incelemiştir. Örneklemi 375 öğrencinin oluşturduğu araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Kozaklı'nın (2006) benzer araştırması sonunda yalnızlık düzeyi ve aile, arkadaş ve özel birinden algılanan sosyal destek düzeyi arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur.

Demirtaş (2007) ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin yalnızlık düzeyi arttıkça stresle başa çıkma düzeyleri azalmakta, aileden algılanan sosyal destek düzeyleri ile genel sosyal destek düzeyleri arttıkça stresle başa çıkma düzeyleri de artmaktadır. Ancak stresle başa çıkma düzeyleri ile arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yamaç'ın (2009) araştırması sonucunda; üniversite öğrencilerinin algılanan arkadaş desteği ile stresle başa çıkmanın, kendine güvenli yaklaşım alt boyut ve iyimser yaklaşım alt boyut puanları arasında pozitif bir ilişki; sosyal destek arama alt boyutu ile negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Algılanan özel arkadaş desteği ile stresle başa çıkma yaklaşımlarından kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif ilişki; boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama alt boyutları ile ise negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yıldırım'ın (2004b) araştırma bulgularına göre, "aile desteği", "öğretmen desteği" ve "cinsiyet" değişkenleri ile depresyon arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Rıtakallıo vd., (2010) benzer bir araştırması sonunda da yaşları 15-16 arasında değişen 3278 kız ve erkek ergenlerde algılanan sosyal destek puanları arttıkça depresyon ve antisosyal davranış puanlarının azaldığı saptanmıştır.

Şirvanlı-Özen (1998) eşler arası çatışma ve boşanmanın farklı yaş ve cinsiyetteki çocukların davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırma bulgularına göre çatışmasızların çocuklarının, çatışmalı

ve boşanmışlarınkine oranla çevrelerinden daha fazla sosyal destek algıladıkları, çocukların algıladıkları sosyal destekteki artış ile toplam problem, depresyon ve kaygı düzeylerinde azalma arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Okanlı'nın (1999) araştırma bulgularına göre de; öğrencilerin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düştükçe, anksiyete düzeyleri yükselmektedir.

Bru vd., (2001) ergenlerdeki sosyal destek, olumsuz yaşam olayları ve anti-sosyal davranışları incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında kız ve erkek öğrenciler için olumsuz yaşam olayları ile anti sosyal davranışlar arasında pozitif ilişki; ebeveynlerden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile anti sosyal davranışlar arasında negatif ilişki bulunmuştur .

Haskan'ın (2009) araştırma bulgularına göre, yüksek şiddet eğilimi olan öğrenci gruplarında aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin daha düşük olduğu ve gruplara ilişkin gözlenen farkın manidar olduğu görülmüştür.

Eşkisu'nun (2009) araştırma bulguları bize; öğrencilerin ailesinin, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin yanında olduklarını, bir sorunu olduğunda çözmek için ona destek vereceklerini ve onunla ilgilendiklerini hissettiği zaman daha yüksek düzeyde kendine güvendiğini ve zorbalıktan kaçındığını ve aynı zamanda daha az düzeyde zorba kişiliğe sahip olduğunu veya zorbaca davranışlarda bulunduğunu göstermektedir.

Rigby (2000) okulda akranlarına zarar verme ve ergenlerin genel iyi oluş düzeyi üzerinde sosyal desteğin etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; sık sık akranlarına zarar verme ve düşük sosyal destek düzeyinin ergenlerin genel iyi oluş düzeylerini düşük olmasına neden olduğu bulunmuştur.

Sosyal destek ile ilgili araştırmalar değerlendirildiğinde sosyal destek eksikliğinin çeşitli problemlerin kaynağı rolündeki önemine değinilmiştir. Sosyal desteğin ihtiyaç düzeyinde algılanmasının bireyin psikolojik ve sosyal problem davranışlarının ortaya çıkmasının önlenmesinde ve çözümünde etkili bir kaynak olduğu sonucuna varılmıştır.

2.7. Saldırganlık ve Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar

Goodman ve Aber (2010) düşük gelirli annelerin çocuklarında görülen anlatımsal saldırganlığın yordayıcılarını incelemişlerdir. Araştırma grubunu 276 anne ve yaşları 3 ile 5 arasında değişen okul öncesi çocukları oluşturmuştur. Saldırganlık ile algılanan sosyal destek arasındaki negatif ve anlamlı düzeydeki ilişkiyi dolaylı olarak gösteren araştırma bulguları; sosyal destek ile anlatımsal saldırganlığın yüksek derecede ters ilişkilendirildiğini göstermiştir

Yalçın (2004) araştırması sonucunda; aileden algılanan soyal destek düzeyi düştükçe saldırganlık düzeyinin arttığını saptamıştır.

Saldırgan davranışların azalması için saldırganlık ile ilişkili etmenleri anlamak ve önleyici düzenlemeler yapmanın gerekliliğini ifade eden Scarpa ve Haden (2006) toplumsal şiddete maruz kalma ile saldırgan davranış arasındaki ilişkiyi; bu ilişkide başa çıkma yöntemlerinin ve sosyal desteğin etkilerini incelemişlerdir. Bulgular çekingen ve duygu odaklı başa çıkma yöntemlerinin risk yarattığını ve diğer kaynaklardan algılanan sosyal destek ile ilişki bulunmazken; arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin saldırganlıkla anlamlı düzeyde ters bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Lopez vd., (2006) saldırgan ve saldırgan olmayan reddedilmiş öğrenciler arasındaki farkları kişilik, aile, okul ve sosyal değişkenler açısından incelemişlerdir. Sonuç olarak, saldırgan olarak reddedilmiş öğrenciler; diğer gruba nazaran aileye güven duygularının daha düşük olduğunu, ebeveyn desteğini daha az hissettiklerini, anne babaları arasında daha yüksek düzeyde saldırganlık yaşandığı ve ebeveyn-cocuk ilişkisinin daha çok savunmaya dayalı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca saldırgan olarak reddedilmiş öğrencilerin akademik anlamda daha düşük düzeyde özgüvene sahip oldukları, okula ve derslere yönelik olarak daha olumsuz bir tutum içinde oldukları, öğretmenleriyle daha zayıf ilişkiler kurdukları, daha fazla akademik problemler sergiledikleri, daha fazla istenmeyen yaşam olayları belirttikleri ve algıladıkları stres düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Larsen ve Dehle (2007) kırsal bölgede yaşayan 14-18 yaş grubundaki ergenler üzerinde ebeveynin sevgisel desteği ve ergen saldırganlığı arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Sonuçlar ebeveynin duygusal desteği ile ergenin saldırgan davranışları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Benhorin ve McMahon'un (2008) çok yönlü araştırması; yaşları 10 ile 15 arasında değişen 127 ilköğretim öğrencisinin ailelerinden, öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve yakın arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile kendilerinin, öğretmenlerinin ve akranlarının ifade ettiği saldırgan davranış arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; özellikle ebeeynlerinden, yakın arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algılanan yüksek düzeyde sosyal destek, öğretmenlerden alınan sonuçlara göre, daha düşük düzeyde saldırgan davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte akranlardan alınan sonuçlara göre, sınıf arkadaşlarının desteğinin de şiddet eğilimini azalttığı bulunmuştur. Ayrıca aileden algılanan sosyal desteğin şiddete maruz kalmanın negatif etkilerinde tamponladığı bulunan diğer araştırma sonuçlarındandır.

Özetle bulgular, daha fazla netleşmeye ihtiyaç duysada, sosyal desteğin olumlu algısının bunalım ve travmadan kurtulmada koruyucu bir rol oynadığını ve saldırgan davranışı azalttığını göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, sırayla araştırmanın modeli, araştırma grubunun özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada var olan durum betimleneceğinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ile algılanan sosyal destek puanları (ailelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve toplamından) arasındaki ilişki; ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek puanlarının (ailelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve toplamından) cinsiyetlerine, algılanan ekonomik düzeylerine, algılanan akademik başarı düzeylerine, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumlarına, anne-babalarının birliktelik durumuna, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyine göre değişip değişmediği incelenmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın araştırma grubu; 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Ankara İli Çankaya, Gölbaşı ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dokuz resmi ilköğretim okullunun (Çankaya İlçesi'ndeki Gökçe Karataş İlköğretim Okulu, Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu, Namık Kemal İlköğretim Okulu; Gölbaşı İlçesi'ndeki Gökçe Höyük İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, İnönü İlköğretim Okulu ve Yenimahalle İlçesi'ndeki Şükufe Nihal İlköğretim Okulu, Mehmet Emin Yurdakul İlköğretim Okulu, Münevver Öztürk İlköğretim Okulu) 8. sınıflarında

öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü, 306 kız 284 erkek, 590 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden; anne ve baba eğitim düzeyi ve anne-baba birliktelik durumu kategorilerine ilişkin bazı grup sayıları analize dahil edilemeyecek kadar az olduğundan dolayı anne-baba birliktelik durumu bağımsız değişkeninin “anne vefat etmiş” kategorisindeki 2 ve “baba vefat etmiş” kategorisindeki 7 kişilik grup analize dahil edilmemiştir.

Anne eğitim düzeyi bağımsız değişkeninin “okur-yazar değil” düzeyindeki 12 kişilik grup analize dahil edilmemiştir. Ayrıca “üniversite” düzeyindeki 70 ile “yüksek lisans/doktora” düzeyindeki 6 kişilik gruplar birleştirilerek “lisans/yüksek lisans/doktora” düzeyinde 76 kişilik grup elde edilmiştir.

Baba eğitim düzeyi bağımsız değişkeninin “okur-yazar değil” düzeyindeki 3 kişilik grup analize dahil edilmemiştir. Ayrıca “üniversite” düzeyindeki 114 ile “yüksek lisans/doktora” düzeyindeki 19 kişilik gruplar birleştirilerek “lisans/yüksek lisans/doktora” düzeyinde 133 kişilik grup elde edilmiştir. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Yüzdelikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	306	52
	Erkek	284	48
Algılanan Ekonomik Düzey	Düşük	38	6
	Orta	490	83
	Yüksek	62	11
Algılanan Akademik Başarı Düzeyi	Düşük	59	10
	Orta	205	35
	Yüksek	326	55
Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumu	Evet	535	91
	Hayır	55	9
Anne-Baba Birliktelik Durumu	Evli/Birlikte	543	94
	Boşanmış /Ayrı	38	6
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	244	42
	Ortaokul	120	21
	Lise	138	24
	Lisans/ Yüksek lisans/Doktora	76	13
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	160	27
	Ortaokul	130	22
	Lise	164	28
	Lisans/ Yüksek lisans/Doktora	133	23

Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubunda bulunan öğrencilerin; % 52'si kız, % 48'i erkektir. Ekonomik düzeylerini: % 6'sı düşük, % 83'ü orta, % 11'i ise yüksek algılamaktadır. Akademik başarıları: % 10'u düşük, % 35'i orta, % 55'i ise yüksek düzeyde algılamaktadır. % 91'i anne-babası ile birlikte, % 9'u ise anne-babası ile birlikte kalmamaktadır. % 94'ünün anne-babası birlikteyken % 6'sının ayrıdır. % 42'sinin anne eğitim düzeyi ilkökuldür. %21'inin annesinin eğitim düzeyi ortaokul, % 24'ünün annesinin eğitim düzeyi lise, %13'ünün anne eğitim düzeyi ise lisans/ yüksek lisans/ doktora. %27'sinin babasının eğitim düzeyi ilkökuldür. % 22'sinin babasının eğitim düzeyi ortaokul, % 28'inin babasının eğitim düzeyi lise, % 23'ünün baba eğitim düzeyi ise lisans/yüksek lisans/ doktora.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin saldırganlık puanları ile ilgili veriler Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen ‘Saldırganlık Ölçeği’ ile algılanan sosyal destek puanları ile ilgili veriler Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2004a) tarafından revizyonu yapılan ‘Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’ ile ve bağımsız değişkenlere (cinsiyet, algılanan ekonomik düzey, algılanan akademik başarı düzeyi, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumu, anne-baba birliktelik durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) ilişkin veriler de araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ve ölçme araçlarının geçerlik-güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.Saldırganlık Ölçeği

Kocatürk’ün (1982) Saldırganlık Envanteri’nden yararlanılarak Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen ölçek, lise öğrencilerinde açık, gizli, fiziksel, sözel ve dolaylı saldırganlıkla ilgili davranışları ölçmeye yöneliktir.

45 maddeden oluşan ölçeğin 30 maddesi saldırgan içerikli, 15 maddesi saldırgan olmayan içeriklidir. Ölçeğin saldırgan olmayan içerikli maddeleri şunlardır: (2, 4, 8, 10,13, 16, 24, 28, 33, 35, 37, 38, 39, 40. 44). Ayrıca 9 madde geçerlik puanı elde etmek üzere iki defa sorulmuştur. Geçerlik maddelerinin numaraları şöyledir: (4;20), (18;24), (10;26),(22;33), (8;36), (14;37), (19;39), (23,40), (34;44) (Tuzgöl, 1998).

Ölçeğin puanlaması 5’li likert ölçeğine göre yapılmaktadır. Ölçeğin 13 maddesi olumsuz ifadelerden oluştuğu için puanlaması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Test puanının yüksekliği, yüksek saldırganlık düzeyini, düşüklüğü ise saldırganlık düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir. Saldırganlık Ölçeğinden alınabilecek puanlar 45 ile 225 arasında değişmektedir (Tuzgöl, 1998).

3.3.1.1. Ölçeğin geçerliği. Tuzgöl (1998) tarafından ölçeğin geçerliği ölçüt grup yöntemi ile incelenmiştir. 20 öğretmenle görüşülmüş ve öğretmenlerden en az üçünün saldırgan olarak nitelendirdiği 45 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Daha önce uygulama yapılan 45 kişilik saldırgan olarak tanımlanmamış bir grup ile saldırgan davranışları olduğu kabul edilen grubun puan ortalamaları arasında t testi uygulanmış ve .05 düzeyinde ($t= 3.25$, $p<.05$) bulunmuştur (Tuzgöl, 1998).

3.3.1.2. Ölçeğin güvenirliği. Tuzgöl (1998) ölçme aracının güvenirliğini belirlemede iki yönteme başvurmuştur. Bunlardan biri testin tekrarı yöntemi, diğeri de Cronbach α katsayısı yöntemidir.

Saldırganlık Ölçeği, Tuzgöl (1998) tarafından 55 öğrenciden oluşan bir gruba 2 hafta ara ile uygulanmış ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu $r = .75$ olarak elde edilmiştir. Başlangıçta 50 madde olan Saldırganlık Ölçeği'nde maddeler arası korelasyonlara bakılmış ve madde sayısı 45'e düşmüştür. Ölçeğin bu hali ile Cronbach α güvenirliği hesaplanmış ve .71 olarak bulunmuştur. Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu katsayısı tekrar hesaplanmış ve $r = 0.85$ bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir (Tuzgöl, 1998).

3.3.1.3. Ölçeğin araştırma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Araştırma kapsamında ölçme aracının yapı geçerliğini ve faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini belirlemede ise iki yönteme başvurulmuştur. Bunlardan biri testin tekrarı yöntemi, diğeri de Cronbach α katsayısı yöntemidir.

45 maddelik Saldırganlık Ölçeği, araştırmacı tarafından, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla, araştırma kapsamı dışında tutulan ve ilköğretim 8.sınıfa giden, 293 kişilik bir öğrenci grubuna tek oturumda uygulanmıştır. Ayrıca Saldırganlık Ölçeği'nin geçerlik çalışması sonucunda oluşan 25 maddelik kısa formu, ölçeği geliştirenlerden izin alınarak, araştırmacı tarafından, 86 öğrenciden oluşan bir gruba 2 hafta ara ile iki oturumda uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen veriler, geçerlik ve güvenirlik analizine tabi tutulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı araştırılmıştır. İnceleme sonunda birinci faktörde faktör yük değerleri .30'dan düşük çıkan 15 madde (1, 4, 8, 10, 12, 13, 16, 24, 28, 29, 33, 35, 37, 40, 44) ve faktör yük değeri farklı faktörlerde birbirine yakın olan 5 madde (2, 6, 11, 34, 39) ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu, ancak ikinci boyutta 2 maddenin (9, 32) faktör yüklerinin karelerinin toplamı o boyutun öz değerini vereceğinden; ve bu değer 1'e ulaşmadığından boyut olamayacağı anlaşılmıştır. Analiz sonunda 25 maddelik Saldırganlık Ölçeği'nin genel bir faktöre sahip olduğu ve toplam puanının kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

KMO katsayısı .90 olan ve tek faktörlü yapı gösteren ölçekte açıklanan toplam varyans % 31.031 olarak hesaplanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör öz değerleri ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır.

Araştırmada kullanılacak Saldırganlık Ölçeği'nde 25 madde yer almaktadır. Ölçekteki maddelerinin faktör yük değerleri .40 ile .74 arasında değerler almıştır. (n=293). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Saldırganlık Ölçeği'ne ait iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa .90 olarak bulunmuştur. Ayrıca Saldırganlık Ölçeği'nin 25 maddelik kısa formu, ölçeği geliştirenden izin alınarak, araştırmacı tarafından, 86 öğrenciden oluşan bir gruba 2 hafta ara ile uygulanmış ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu (r_{xy}) = .83 olarak elde edilmiştir.

Tablo 2
Saldırganlık Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde Numaraları	Faktör Yük Değerleri	Cronbach Alfa	Açıklanan varyans (%)
1	,527	.90	31,031
2	,657		
3	,632		
4	,397		
5	,524		
6	,497		
7	,548		
8	,531		
9	,594		
10	,588		
11	,496		
12	,528		
13	,577		
14	,623		
15	,490		
16	,511		
17	,635		
18	,737		
19	,409		
20	,575		
21	,513		
22	,505		
23	,606		
24	,504		
25	,597		

Araştırma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonuçlarına göre, Saldırganlık Ölçeği'nin ilköğretim 8.sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

3.3.2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

ASDÖ'nin amacı, "bireyin sosyal destek sistemi ile işlevselliği arasındaki ilişkiye dikkat çekmek ve danışanın sosyal destek sistemi içindeki sorunlarıyla başa çıkmasına; varsa sosyal destek sistemi içindeki olumsuz öğeleri değiştirmesine ve sistemin gelişmesine yardım etmek" olarak belirlenmiştir (Yıldırım, 1997: 81).

Yıldırım (1997) tarafından Türk kültüründe geliştirilmiş olan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin (ASDÖ), Yıldırım (2004a) tarafından revizyonu (R) yapılmıştır. Yapılan revizyon çalışması sonucunda ölçek, Aile Desteği (AİD), Arkadaş Desteği (ARD) ve Öğretmen Desteği (ÖĞD) olmak üzere 3 alt ölçekten oluşturulmuştur. AİD alt ölçeğinde 20, ARD alt ölçeğinde 13, ÖĞD alt ölçeğinde 17 olmak üzere toplam 50 madde olan ölçek, 14 ile 17 yaş arasındaki gençlerin (8. 9. 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin) ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden elde ettiği sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçeğin puanlaması 3'lü likert ölçeğine göre yapılmaktadır. Ölçeği cevaplandıran birey ölçeğin "ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim" üç alt ölçek boyutuna tepkide bulunmaktadır. Tepkiler üçlü derecelendirme biçiminde verilmektedir (Hiç uygun değil = 1, Kısmen uygun = 2, Oldukça uygun = 3).

Ölçek maddelerinin 47'si olumlu 3'ü olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler sırasıyla ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim alt boyutunda ait 17. 29. ve 44. maddelerdir. Olumsuz ifadelerin puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Alt ölçeklerden elde edilen puanların toplanmasıyla bireyin genel sosyal destek düzeyine ilişkin bir tek puan elde edilmektedir (Yıldırım, 2004a).

3.3.2.1. Ölçeğin geçerliği. Yıldırım (2004) ölçme aracının geçerliğini belirlemede iki yönteme başvurmuştur. Bunlardan birincisi; yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla, faktör analizi yöntemi ikincisi ise benzer ölçekler geçerliği yöntemidir.

Tüm ASDÖ-R'nin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. ASDÖ-R'de toplam 50 madde bulunmaktadır. Tüm ASDÖ-R'ye ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı .933 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki

ortak faktör varyansının ise .389 ile .695 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm ASDÖ-R’de öz değeri 1’den büyük olan 7 faktör saptanmış, bu faktörler alt ölçekler düzeyinde incelenmiş ve isimler verilmiştir. Birinci faktörün tek başına varyansın %25,199’unu açıkladığı; açıklanan toplam varyansın %56, 492 olduğu ve maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .360 ile .681 arasında değiştiği izlenmiştir. Gerek çizgi grafiğindeki birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, gerek ortak faktör varyansına ilişkin değerler ve gerekse birinci faktördeki yük değerleri incelendiğinde, tüm ASDÖ-R’nin genel bir faktöre sahip olduğu ve toplam puanının kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2004a).

ASDÖ-R’nin AİD alt ölçeğinde 20 madde bulunmaktadır. AİD alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .935 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .350 ile .641 arasında değiştiği görülmüştür. AİD üç faktörlüdür ve önemli çıkan faktörlerden birinci faktör (sosyal ilgi ve duygusal destek), ölçeğe ilişkin toplam varyansın %37’sini, ikinci faktör (bilgi verme ve tavsiye desteği) % 6’sını, üçüncü faktör (güven ve takdir etme desteği) ise % 6’sını ve üç faktör birlikte toplam varyansın % 49’unu açıklamaktadır. Varimax eksen döndürme tekniği sonrasında birinci faktörün dokuz maddeden (19, 8, 15, 20, 7, 9, 18, 10, 21), ikinci faktörün yedi maddeden (6, 5, 2, 3, 13, 14, 17), üçüncü faktörün ise dört maddeden (11, 16, 4, 1) oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktördeki yük değerlerinin yüksek olması, birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın (%37) yüksek olması, çizgi grafiğinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşmenin gözlenmesi, AİD alt ölçeğinin çok faktörlü olmasının yanı sıra genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .353 ile .719 arasında değiştiği izlenmiştir (Yıldırım, 2004a).

ASDÖ-R’nin ARD alt ölçeğinde 13 madde bulunmaktadır. Arkadaş desteği alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .940 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .354 ile . 614 arasında değiştiği görülmüştür. ARD tek faktörlüdür (duygusal destek ve takdir) ve toplam varyansın % 49’unu açıklamaktadır . Maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .539 ile .783 arasında değiştiği izlenmiştir (Yıldırım, 2004a).

ASDÖ-R’nin ÖĞD alt ölçeğinde 17 madde bulunmaktadır. ÖĞD’ ye ilişkin KMO katsayısı .950 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin ortak varyansının ise ,402 ile ,653 arasında değiştiği görülmüştür. ÖĞD iki faktörlüdür ve önemli çıkan

faktörlerden birinci faktör (duygusal destek), ölçeğe ilişkin toplam varyansın %49'unu, ikinci faktör (bilgi verme ve takdir desteği) % 6'sını ve iki faktör birlikte toplam varyansın % 56'sını açıklamaktadır. Varimax eksen döndürme tekniği sonrasında birinci faktörün 11 maddeden (40, 52, 39, 51, 38, 36, 37, 41, 35, 42, 49), ikinci faktörün 6 maddeden (46, 47, 48, 45, 44, 53) oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktördeki yük değerlerinin yüksek olması, birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın (%49) yüksek olması, çizgi grafiğinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşmenin gözlenmesi, ÖĞD alt ölçeğinin çok faktörlü olmasının yanı sıra genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .584 ile .783 arasında değiştiği izlenmiştir (Yıldırım, 2004a).

ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerinin geçerliliği 'benzer ölçekler geçerliği' yöntemi ile de incelenmiştir. Sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve onbirinci sınıflardan 235 kişilik gruba Beck tarafından geliştirilen ve Hisli (1988, 1989) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Beck Depresyon Ölçeği (BDI) ve Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ) ile birlikte uygulanmıştır. ASDÖ-R ve alt ölçekler (AİD, ARD, ÖĞD) puanları ile BDI ve GSÖ toplam puanları arasında negatif yönde manidar ilişkiler bulunmuştur. GSÖ alt ölçeklerinden (Aile Sıkıntısı, Arkadaş Sıkıntısı, Öğretim Yaşamı Sıkıntısı ve Geniş Çevre Sıkıntısı) sadece Geniş Çevre Sıkıntısı ile AİD ve ARD puanları arasındaki ilişki manidar çıkmamıştır (Yıldırım, 2004a).

3.3.2.2.Ölçeğin güvenirliği. Yıldırım (2004) tarafından ölçme aracının güvenirliğini belirlemede iki yönteme başvurulmuştur. Bunlardan biri Cronbach α katsayısı yöntemi diğeri testin tekrarı yöntemidir.

Öncelikle tüm ASDÖ-R'nin ve AİD, ARD, ÖĞD alt ölçeklerinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenirlikleri dört hafta ara ile 218 öğrenci üzerinde test tekrar test yöntemiyle incelenmiştir.

ASDÖ-R'nin tümü için $\alpha=.93$, $r_1=.91$; AİD için $\alpha=.94$, $r_2=.89$; ARD için $\alpha=.91$, $r_3=.85$; ÖĞD için $\alpha=.93$, $r_4=.86$ bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayıları ASDÖ-R ve alt ölçeklerinin, öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla güvenle kullanılabileceğini göstermektedir (Yıldırım, 2004a).

3.3.2.3. Ölçeğin araştırma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Araştırma kapsamında ölçme aracının yapı geçerliliğini ve faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini belirlemede ise iki yönteme başvurulmuştur. Bunlardan biri testin tekrarı yöntemi, diğeri de Cronbach α katsayısı yöntemidir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları öncesinde ölçeği geliştirenlerden izin alınmıştır (Ek-6).

50 maddelik ASDÖ-R, araştırmacı tarafından, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla, araştırma kapsamı dışında tutulan ve ilköğretim 8.sınıfa giden, 252 kişilik bir öğrenci grubuna tek oturumda uygulanmıştır. Ayrıca test-tekrar test güvenirliği hesaplamak amacıyla yine araştırma kapsamı dışında tutulan, ilköğretim 8.sınıfa giden 88 kişilik bir öğrenci grubuna da iki hafta ara ile iki oturumda ölçek uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda elde edilen veriler, geçerlik ve güvenirlik analizine tabi tutulmuştur.

Tüm ASDÖ-R'ye ilişkin KMO katsayısı .90 ve Barlett testi ($p < .001$) anlamlı çıkmıştır. Tüm ASDÖ-R'de öz değeri 1'den büyük olan 3 faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün tek başına varyansın %18'ini, ikinci faktörün % 17'sini, üçüncü faktörün ise %12'sini açıkladığı ve açıklanan toplam varyansın % 46,4 olduğu görülmüştür. Gerek çizgi grafiğindeki birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, gerek ortak faktör varyansına ilişkin değerler ve gerekse birinci faktördeki yük değerleri incelendiğinde, ASDÖ-R'nin genel bir faktöre sahip olduğu ve toplam puanının kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

AİD alt ölçeğinde 20 madde bulunmaktadır. AİD alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .95 ve Bartlett testi ($p < .001$) anlamlı bulunmuştur. AİD'de öz değeri 1'den büyük olan 3 faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün tek başına varyansın % 42'sini, ikinci faktörün % 6'sını, üçüncü faktörün ise %5'ini açıkladığı ve açıklanan toplam varyansın % 53 olduğu görülmüştür. Birinci faktördeki yük değerlerinin yüksek olması, birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın (%42) yüksek olması, çizgi grafiğinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşmenin gözlenmesi, AİD alt ölçeğinin çok faktörlü olmasının yanı sıra genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .376 ile .730 arasında değiştiği izlenmiştir.

ARD alt ölçeğinde 13 madde bulunmaktadır. ARD alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .90 ve Bartlett testi ($p < .001$) anlamlı bulunmuştur. ARD alt ölçeği tek faktörlüdür ve tek başına varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin .523 ile .765 arasında değiştiği izlenmiştir.

ÖĞD alt ölçeğinde 17 madde bulunmaktadır. ÖĞD alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .95 ve Bartlett testi ($p < .001$) anlamlı bulunmuştur. ÖĞD alt ölçeği tek faktörlüdür ve tek başına varyansın %52'sini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin .602 ile .788 arasında değiştiği izlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 4'te sunulmuştur.

ASDÖ'ne ait iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa .93 olarak bulunmuştur ($n=252$). Ölçeklerin güvenilirlikleri iki hafta ara ile araştırma kapsamı dışında tutulan ve ilköğretim 8.sınıfa giden 88 kişilik bir öğrenci üzerinde test-tekrar test (r_{xy}) yöntemiyle incelenmiştir. ASDÖ'nin tümü için $r_{xy} = .94$ bulunmuştur ($p < 0.01$).

AİD alt ölçeğine ait iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa .93 olarak bulunmuştur ($n=252$). Bunun yanı sıra AİD alt ölçeğinin güvenilirliği, iki hafta ara ile araştırma kapsamı dışında tutulan ve ilköğretim 8.sınıfa giden 88 kişilik bir öğrenci üzerinde test-tekrar test (r_{xy}) yöntemiyle incelenmiştir. AİD alt ölçeği için $r_{xy} = .85$ bulunmuştur ($p < 0.01$).

ARD alt ölçeğine ait iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa .89 olarak bulunmuştur ($n=252$). Bunun yanı sıra ARD alt ölçeğinin güvenilirliği, iki hafta ara ile araştırma kapsamı dışında tutulan ve ilköğretim 8.sınıfa giden 88 kişilik bir öğrenci üzerinde test-tekrar test (r_{xy}) yöntemiyle incelenmiştir. ARD alt ölçeği için $r_{xy} = .70$ bulunmuştur ($p < 0.01$).

Tablo 3
ASDÖ-R Faktör Analizi Sonuçları

Madde Numaraları	Faktörler			Cronbach Alfa	Açıklanan varyans (%)
	1	2	3		
8	,730			.93	42
10	,684				
19	,681				
7	,666				
9	,634				
2	,564				
18	,534				
20	,534				
14	,468				
15	,376				
3		,740			
1		,677			
16		,675			
6		,645			
5		,640			
12		,473			
13		,456			
11			,852		
4			,610		
17			,451		
21	,751			.89	44
22	,765				
23	,684				
24	,693				
25	,720				
26	,704				
27	,574				
28	,640				
29	,523				
30	,558				
31	,659				
32	,730				
33	,582				

Tablo 3'ün (ASDÖ-R Faktör Analizi Sonuçları) Devamı

Madde Numaraları	Faktörler			Cronbach Alfa	Açıklanan varyans (%)
	1	2	3		
34	,614				
35	,676				
36	,779				
37	,788				
38	,786				
39	,734				
40	,742				
41	,758				
42	,788			.94	52
43	,652				
44	,616				
45	,762				
46	,723				
47	,602				
48	,757				
49	,670				
50	,705				

ÖĞD alt ölçeğine ait iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa .94 olarak bulunmuştur (n=252). Bunun yanı sıra ÖĞD alt ölçeğinin güvenilirliği iki hafta ara ile araştırma kapsamı dışında tutulan ve ilköğretim 8.sınıfa giden 88 kişilik bir öğrenci üzerinde test-tekrar test (r_{xy}) yöntemiyle incelenmiştir. ÖĞD alt ölçeği için $r_{xy} = .73$ bulunmuştur ($p < 0.01$).

Araştırma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin ilköğretim 8.sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmada ele alınmış; cinsiyet, algılanan ekonomik düzey, algılanan akademik başarı, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumu, anne-babanın birliktelik

durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemine başlamadan önce, araştırmada kullanılmış ölçekleri geliştiren kişilerden ölçekleri kullanma izinleri alınmıştır (Ek-4 ve Ek-5). Sonrasında enstitü kanalıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçekleri belirlenen okullarda uygulamak için gerekli izin alınmıştır (Ek-7). Veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş Kişisel Bilgi Formu, Saldırganlık Ölçeği (Tuzgöl, 1998) ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Yıldırım, 2004) uygulanarak araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı, önemi, ölçekleri nasıl cevaplayacakları ve uygulamaya katılıp-katılmama konusunda serbest oldukları ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış; cevapların içten ve samimi olmasının önemi üzerinde durularak gizlilik ilkesine bağlı kalınacağı belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen bağımlı değişkenlerin (Saldırganlık ile Algılanan Sosyal Destek) arasındaki ilişkiyi ve bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, algılanan ekonomik düzey, algılanan akademik başarı düzeyi, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumu, anne-baba birliktelik durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) bağlı olarak değişimini ortaya çıkaracak bir desen içinde ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi SPSS 17 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın iki bağımlı değişkeni olan saldırganlık ile algılanan sosyal destek puanları (aile, arkadaş, öğretmen ve toplam) arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için 'Pearson Moment Korelasyon' tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan analizlerden önce öğrenciler cinsiyet, algılanan ekonomik düzey, algılanan akademik başarı düzeyi, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumu, anne-baba birliktelik durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim

düzeyine göre gruplara ayrılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden; anne-baba birliktelik durumu ve anne-babanın eğitim düzeyi kategorilerine ilişkin bazı grup sayıları analize dahil edilemeyecek kadar az olduğundan dolayı analiz dışı bırakılmış; bazı değişkenlerin boyutları arasında ise birleştirmeler yapılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen puan dağılımlarının, parametrik test varsayımlarını karşıladığında gruplar arasındaki farklar test edilirken bağımsız değişkenlerin boyut sayıları dikkate alınmıştır. Saldırganlık ve algılanan sosyal destek puanlarının öğrencilerin cinsiyetine, algılanan ekonomik düzeyine, algılanan akademik başarı düzeyine , anne ve baba ile birlikte kalıp kalmama durumlarına, anne-baba birliktelik durumlarına, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla, bağımsız değişkenin boyut sayısı iki olduğunda “t testi” , ikiden çok olduğu durumlarda da “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. F değerinin önemli olduğu durumlarda ise grup ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey-Kramer testi kullanılmıştır. Araştırmada Tukey-Kramer testinin hesaplanmasında aşağıda verilen formül kullanılmıştır.

$$q = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{OKH \left(\frac{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}{2} \right)}}$$

OKH: Anova çizgilerindeki hataya ait kareler toplamı

q : Tukey-Kramer

Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır. Ortalamalar arası farkın ileri düzeyde olduğu durumlar ayrıca belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ile algılanan sosyal destek puanlarının ilişkisine; saldırganlık ve algılanan sosyal destek puanlarının cinsiyet, algılanan ekonomik düzey, algılanan akademik başarı düzeyi, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumu, anne-baba birliktelik durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre değişip değişmediğine ilişkin veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bunlar araştırmanın alt problemlerindeki sıraya uygun olarak tartışılıp yorumlanmıştır.

1.0. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Puanları ile (Ailelerinden, Arkadaşlarından, Öğretmenlerinden ve Toplamından) Algılanan Sosyal Destek Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanları ile algılanan sosyal destek puanları (ailelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve toplamından) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanları ile algılanan sosyal destek puanları (ailelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve toplamından) arasındaki Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Puanları ile Algılanan Sosyal Destek Puanları (AİD, ARD, ÖĞD ve Toplamından) Arasındaki Korelasyonlar

	Aile Desteği (AİD)	Arkadaş Desteği (ARD)	Öğretmen Desteği (ÖĞD)	Algılanan Sosyal Destek Toplam
Saldırganlık	$r = -.23^{***}$	$r = -.21^{***}$	$r = -.30^{***}$	$r = -.33^{***}$

*** $P < .001$

Tablo 4'te görüldüğü gibi; öğrencilerin saldırganlık puanları ile sırasıyla ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek puanları arasında ($r = -.23$, *** $p < .001$; $r = -.21$, *** $p < .001$) negatif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin saldırganlık puanları ile sırasıyla öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanları ve algıladıkları sosyal destek toplam puanları arasında ($r = -.30$, *** $p < .001$; $r = -.33$, *** $p < .001$) negatif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yalçın'ın (2004) araştırması sonucunda aileden algılanan sosyal destek düzeyi düştükçe saldırganlık düzeyinin arttığı bulunmuştur. Lopez vd., (2006) saldırgan olarak reddedilmiş öğrencilerin, diğer gruba nazaran aileye güven duygularının daha düşük olduğunu, ebeveyn desteğini daha az hissettiklerini, anne babaları arasında daha yüksek düzeyde saldırganlık yaşandığını ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin daha çok savunmaya dayalı olduğunu ifade etmişlerdir. Scarpa ve Haden'ın (2006) araştırma sonuçları da arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin saldırganlıkla anlamlı düzeyde ters bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Larsen ve Dehle de (2007) araştırmaları sonucunda ailenin duygusal desteği ile ergenin saldırgan davranışları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Benhorin ve McMahon'un (2008) araştırma bulgularına göre de özellikle ebeveynlerinden, yakın arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algılanan yüksek düzeyde sosyal destek, öğretmenden alınan sonuçlara göre, düşük düzeyde saldırgan davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Goodman ve Aber'ın (2010) saldırganlık ile algılanan sosyal destek arasındaki negatif ve anlamlı düzeydeki ilişkiyi gösteren

araştırma bulguları; sosyal destek ile anlatımsal saldırganlığın yüksek derecede ters ilişkilendirildiğini göstermiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Sosyal destek kaynaklarının önemini altını çizen Yıldırım'a (1998: 36-37) göre öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynakları aileleri, arkadaşları ve öğretmenleri olarak sıralanmaktadır. Ebeveynlerin duygusal destekleyici davranışları saldırgan davranış gösterme ihtimalini azaltabilir (Patterson, Capaldi ve Bank, 1995; Akt: Larsen ve Dehle, 2007: 28). Arkadaş desteği de sosyal davranış sergileme güdüsü, daha az saldırgan davranış ve bunalım, daha yüksek düzeyde hoşgörüyü içeren olumlu sonuçlarla ilişkilendirilir (Benhorin ve McMahon, 2008: 726). Ayrıca yapılan çalışmalar, öğretmen desteğinin de bir öğrencinin sadece akademik başarısını etkilemediği, aynı zamanda disiplin olaylarının ve istenmeyen davranışlarının da azalmasına neden olduğunu göstermiştir (Henson ve Eller, 1999; Akt: Hotaman ve Yüksel-Şahin, 2008: 836).

Öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin yeterliliğinin, saldırganlık gibi kişilerarası ilişkilerde sorun yaratan davranışları gösterme olasılıklarının azalmasında etkisi olduğu söylenebilir.

2. 1. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanlarının cinsiyete göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler cinsiyetlerine göre gruplandırılmış ve saldırganlık puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	306	64.73	17.32	587	5.579	.000***
Erkek	284	72.74	17.48			

***P<.001

Tablo 5 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık puanları arasında ($t(587)=5.579$, $p<.001$) , erkekler lehine, anlamlı farklılık bulunmuştur.

Saldırganlığı alt boyutlarına göre ölçen bazı araştırma bulgularına (Can, 2002; Aktaş ve Güvenç, 2006; Yeğen, 2008) göre erkeklerin fiziksel ve toplam saldırganlık düzeyi yüksektir; diğer saldırganlık boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Diğer bir saldırganlığı alt boyutlarına göre inceleyen, araştırma grubu bulgularından (Archer ve Parker, 1994; Masalcı, 2001; Yılmaz, 2008; Yıldız, 2009) çıkan genel sonuç ise erkeklerin sadece fiziksel, kendine dönük ve/veya antisosyal saldırganlık düzeylerinin; bayanların ise edilgen ve dolaylı saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu yönündedir. Araştırmada kullanılan ölçekten saldırganlığa ilişkin toplam bir puan elde edilmektedir ve bu yönüyle saldırganlığı türlerine göre ele alan araştırmalardan (Archer ve Parker, 1994; Masalcı, 2001; Can, 2002; Aktaş ve Güvenç, 2006; Yeğen, 2008; Yılmaz, 2008; Yıldız, 2009) ayrılır.

Araştırmamızdaki gibi saldırganlık toplam puanını baz alan araştırmalardan (Archer ve Parker, 1994; Arıcak, 1995; Orpinas vd., 1999; Gümüş, 2000; Demirhan, 2002; Halıcı, 2005; Efilti, 2006; Yavuz, 2007; Başaran, 2008; S. Eroğlu, 2009; Omay, 2008; Öz, 2008; Öztürk, 2008; Filiz, 2009; Hotaman ve Yüksel-Şahin; Kurtoğlu, 2009) çıkan sonuç erkeklerin saldırganlık düzeyinin kızlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Erkek çocuklar daha saldırganlardır. Erkekler anlaşmazlıklarını dövüşerek çözme eğilimindeyken; kız çocuklar ise ağız kavgasını tercih ederler. Yapısal olarak erkeklerin daha güçlü olmalarının yanı sıra, kız çocuklarının daha çok engellenmesi, bu konuda kız erkek ayrımını ortaya çıkarır (Yörükoğlu, 2006: 343). Erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğu sonucunun; ağırlıklı olarak evrimin etkisiyle şekillenmiş olan Türk toplumundaki, doğumdan önce başlayan, cinsiyet rollerine göre farklı beklentilerden, yetiştirme tutumundan ve cinsiyet rollerine göre sosyalleşmede çevrenin pekiştirme gücünden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca erkeklik hormonu olan testosteronun saldırganlık düzeyi üzerinde önemli rol oynadığına dair araştırma sonuçlarını da göz önünde tutmakta yarar vardır.

2. 2. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanlarının algılanan ekonomik düzeylerine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan ekonomik düzeylerine göre gruplandırılmış ve saldırganlık puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	38	67.08	16.69	.171	.843
Orta	490	68.64	17.82		
Yüksek	62	69.18	18.85		
Toplam	590	68.59	17.83		

Tablo 6' da görüldüğü gibi öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre saldırganlık puan ortalamaları arasında küçük farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre saldırganlık puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F(2/586)=.171, p >.05$).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu bulguları desteklemeyen araştırma bulguları dikkat çekmektedir. Masalçı'nın (2001) araştırma bulguları; saldırganlık bunalımı puan ortalaması en yüksek olan çocukların ailelerinin orta ekonomik düzeyde oldukları; bunu sırasıyla düşük, ortanın üstü ve yüksek ekonomik düzey olarak algılayan çocukların izlediğini gösterir. Yılmaz'ın (2008) araştırma bulguları ise ekonomik durumunu düşük algılayan lise öğrencilerinin daha saldırgan olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Algılanan ekonomik düzeyin öğrencilerin saldırganlık düzeyini etkileyeceği, ekonomik düzeyini düşük algılayan öğrencilerin daha fazla engellenme hissederek bunun saldırganlığa neden olabileceği düşüncesi bu araştırma bulgusuyla desteklenmemiştir. Araştırma bulgusuna göre; ekonomik düzeyini yüksek algılayanların saldırganlık puan ortalaması, düşük algılayanlardan daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca ulaşan araştırmalarda (Yalçın, 2004; Ağlamaz, 2006) mevcuttur. Araştırmanın bulgusunun; ailenin ekonomik durumunu yüksek algılayan öğrencilerin daha saldırgan oldukları sonucuna ulaşan araştırma bulguları ile tutarlılık göstermemekle beraber çok da ters düşmediği söylenebilir.

Aile yoksul olsa da anne ve baba sevgisinin bulunduğu, aile içi dengenin bozuk olmadığı evlerde çocuklar kendilerini çevrenin olumsuz ve ayartıcı etkilerinden koruyabilmektedir. Sayısı az da olsa yoksul olmayan ailelerden yetişen çocuklarda da şiddet içerikli saldırgan davranışlar görülebilir. Ancak onların problem davranışları kolayca örtbas edilir (Yörükoğlu, 2006: 402). Ekonomik düzeyi belirlemede nesnel bir ölçüt kullanılmaması ve aileden beklenen sevgi ve ilgi ihtiyacının en az maddi ihtiyaç kadar önemli olduğu düşüncesi bu bulgunun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

2. 3. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanlarının algılanan akademik başarı düzeylerine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan akademik başarı düzeylerine göre gruplandırılmış ve saldırganlık puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7

İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Akademik					
Başarı Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	59	69.73	17.71	1.172	.310
Orta	205	69.88	16.49		
Yüksek	326	67.58	18.64		
Toplam	590	68.59	17.83		

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre saldırganlık puan ortalamaları arasında küçük farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(2/586)=1.172$, $p>.05$).

Yapılan araştırmalar (Öz, 2007; Öztürk, 2008; Kaya, 2009) incelendiğinde, araştırma bulguları, algılanan akademik başarının yükselmesiyle saldırganlık puanlarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgusuyla tutarsızlık göstermektedir.

Araştırmada akademik başarı düzeyini yüksek algılayan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları; akademik başarı düzeyini düşük ve orta algılayanlara göre düşüktür. Ancak istatistiksel önemlilik düzeyinde değildir. Araştırmanın bulgusunun akademik başarının düşmesiyle saldırganlığın arttığı sonucuna ulaşan araştırma bulguları ile tutarlılık göstermemekle birlikte çok da ters düşmediği, algılanan akademik başarı düzeyinin saldırganlık için tek etken olmadığı diğer faktörlerle birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir.

2. 4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanlarının anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumlarına göre gruplandırılmış ve saldırganlık puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumlarına Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba ile Birlikte Kalıp-Kalmama						
Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	535	68.50	17.82	587	.400	.689
Hayır	55	69.51	18.07			

Tablo 8 incelendiğinde anne-babası ile birlikte kalan ve kalmayan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları arasında küçük farklılıklar olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi

sonucunda, öğrencilerin anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumlarına göre saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(2/587) = .400$, $p > .05$).

Yapılan araştırmalardan bazıları (Kaya, 2009; Akpınar, 2010) araştırmadan elde edilen bulguyu desteklerken bazıları ise (Orpinas vd., 1999; Dizman, 2003; Halıcı, 2005) desteklememektedir. Orpinas vd., (1999) araştırmaları sonucunda ebeveynleri ile yaşayan çocukların yaşamayanlara göre daha düşük saldırganlık düzeyine sahip oldukları bulgusunu elde etmişlerdir. Dizman (2003) anne-babası ile yaşayan ve yaşamayan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puanları açısından önemli farklılıklar olduğunu saptanmıştır. Anne yoksunu olan çocukların anne-babası ile yaşayan çocuklara göre daha saldırgan olduğu sonucuna ulaşmıştır. Halıcı'nın (2005) araştırmasında; çocukların yaşadığı yerin saldırganlık eğiliminin yansıtılmış saldırganlık ve kendine dönük saldırganlık puanlarında farklılık yarattığı saptanmıştır. Yatılı ilköğretim bölge okullarına devam eden çocukların yansıtılmış saldırganlık ve kendine dönük saldırganlık puanları, ailesi ile birlikte yaşayan çocuklardan daha yüksektir. Kaya (2009) ve Akpınar'ın (2010) araştırma bulguları ise birlikte kalınan kişi/kişilerin saldırganlık puanlarına etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Gençlik çağı, evden kopma ve topluma açılma yaşıdır. Ergenliğe giren genç ana babanın öğütlerinden, eleştirilerinden ve karışmalarından usanır, evi dar gelmeye başlar, ve kendini dışarı atar. Çünkü sorumluluk alabildiği, özgür davranabildiği tek yer evin dışıdır (Yörükoğlu, 2007b: 69). Bu araştırmada anne-babası ile birlikte kalan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları; diğerlerine göre düşüktür. Ancak istatistiksel önemlilik düzeyinde değildir. Bu sonuç, öğrencilerin davranışlarında, aile ile ilişkilerinin yanı sıra çevresel faktörlerin de önemini vurgular niteliktedir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin bulunduğu gelişim dönemleri de göz önüne alındığında, eğitim ortamındaki ergenin çevresel koşullardan da önemli derecede etkilenebileceği söylenebilir.

2. 5. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin anne-babalarının birliktelik durumuna göre saldırganlık puanlarının değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-babalarının birliktelik durumuna göre gruplandırılmış ve saldırganlık puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba Birliktelik						
Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli/Birlikte	543	68.55	17.85	578	.856	.392
Boşanmış /Ayrı	38	71.11	17.08			

Tablo 9 incelendiğinde anne babası evli/birlikte olan öğrenciler ile boşanmış /ayrı olan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları arasında küçük bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(2/578)= .392$, $p>.05$).

Yapılan araştırmalardan bazıları (Öztürk, 2008; Filiz, 2009) araştırmadan elde edilen bulguyu desteklerken bazıları (Gümüş, 2000; Masalcı, 2001; Demirhan, 2002; Başaran, 2008) ise desteklememektedir.

Masalcı’nın (2001) araştırma bulgularına göre birlikte yaşayan anne-babaların çocuklarının pro-sosyal saldırganlık puan ortalamaları ayrı yaşayan anne-babaların çocuklarından yüksektir. Bu sonuç, anne babaları birlikte yaşayan çocukların saldırganlıklarını toplumsal yönden kabul edilen biçimde ifade ettiklerini ve anne-baba

ayrılıklarının çocukları saldırganlıklarını ifade etme konusunda olumsuz etkilediğini göstermektedir. Başaran'ın (2008) araştırma bulgularına göre ise öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında; anne-babadan biri ölmüş olan öğrenciler birinci sırada, boşanmış aileden gelen öğrenciler ikinci sırada ve saldırganlık düzeyi en düşük olan öğrencilerin anne-babalarının birlikte olduğu görülmüştür. Demirhan (2002) ve Gümüş (2000) tarafından yapılan çalışmalara göre; parçalanmış aileye sahip olan ergenlerin anne ve babası birlikte yaşayanlara kıyasla daha saldırgan oldukları belirlenmiştir. Ancak Flannery ve ark. (2004) ve Singer ve ark. (1998) ailesi ile birlikte yaşayan çocuklar ile parçalanmış ailede yaşayan çocukların saldırgan davranışı açıklama gücünün zayıf düzeyde olduğunu belirlemişlerdir (Akt: Kaya, 2009: 113). Öztürk (2008) ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin (babası ölenler, anne- babası boşanmış olanlar, anne- babası birlikte yaşayanlar ve annesi ölmüş olan) aile yapısının saldırganlık düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığını saptamıştır. Filiz'in (2009) araştırma bulguları da anne-babanın birliktelik durumu değişkeninin saldırganlık düzeyinde bir farklılık yaratmadığını göstermiştir.

Anne-babanın birlikte olduğu ailelerde büyüyen çocuklar da saldırgan içerikli davranışlar gösterebilirler. Bu aileler incelendiğinde, baskılı eğitim, dayak ve sevgi yetersizliğinin en belirgin özellikler olduğu görülür. Geçimsizlik, karı-koca kavgası, babanın içkisi ve işsizliği sık görülen durumlar arasında dikkati çeker. Nice babasız genç vardır ki, sağlıklı büyür. Ya baba yerini tutan amca, dayı veya dedeyle özdeşim yapmıştır ya da annesinin sağduyulu eğitimi sayesinde babasızlığı bir sorun etmeden büyümüştür. Ayrıca babasız veya annesiz büyümek kimi zaman, bazı aile tutumları göz önüne alındığında, anne ve babanın birlikte olduğu durumlardan daha iyidir. Baskıcı veya ilgisiz tutumların olduğu, sürekli kavga ve çatışmanın yaşadığı evlerde yetişen gençlerde problem davranışların görülmesi kaçınılmazdır (Yörükoğlu, 2006: 402; Yörükoğlu, 2007a: 214; Yörükoğlu, 2007b: 312).

Araştırma bulgularına göre anne-babası birlikte olanların saldırganlık puan ortalamaları ayrı olanlara kıyasla daha düşüktür. Ancak istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır. Bu sonuç ile ilgili olarak, sadece anne-baba birliktelik durumunun saldırgan davranışı yordamada yeterli olmadığı, diğer faktörlerle birlikte ele alınmasının gerektiği söylenebilir.

2. 6. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanlarının anne eğitim düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne eğitim düzeylerine göre gruplandırılmış ve saldırganlık puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İlkokul	244	67.83	17.87	1.082	.356
Ortaokul	120	70.08	18.15		
Lise	138	70.03	17.51		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	76	66.45	18.37		
Toplam	578	68.64	17.91		

Tablo 10 incelendiğinde; öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre saldırganlık puan ortalamaları arasında küçük farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(3/576) = 1.082, p > .05$).

Yapılan araştırmalardan bazıları (Demirhan, 2002; Öz, 2007; Yavuz, 2007; Gökbüzoğlu, 2008; Güçkıran, 2008; Yeğen, 2008; Yılmaz, 2008; Öztürk, 2008; Omay, 2008; Kula, 2008; Filiz, 2009) araştırmadan elde edilen bulguyu desteklerken bazıları ise (Dizman, 2003; Ağlamaz, 2006; Başaran, 2008) desteklememektedir. Dizman’ın (2003) araştırma bulgularına göre eğitim düzeyi yükseldikçe saldırganlık puan

ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Ağlamaz'ın (2006) araştırması sonucunda da anne öğrenim düzeyi düşük olan lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının anne öğrenim düzeyi yüksek olan lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Başaran'ın (2008) araştırma sonucuna göre de anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu; anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının da yükseldiği saptanmıştır. Söz konusu araştırmaların bulguları araştırmanın bulgusuyla tutarsızlık göstermektedir.

Araştırmanın bulgusuna göre anne eğitim düzeyi lisans/yüksek lisans/doktora olan öğrencilerin saldırganlık puanları daha düşük eğitim düzeyine sahip anneleri olan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarından daha düşüktür, ancak istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç; sadece anne eğitim düzeyinin saldırgan davranışı yordamada yeterli olmadığı; diğer faktörlerle birlikte ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Annenin eğitim düzeyinin yükselmesiyle çocuğuna daha bilinçli davranabileceği, gerek model olma gerekse daha doğru yöntemlerle ilgili bilgisiyle çocuğunun eğitimine daha çok katkı sağlayabileceği ve saldırganlık gibi kişilerarası ilişkilerde yaşaması olası problemlerde koruyucu etki sağlayabileceği söylenebilir. Ancak çocuk yetiştirmede bunların yanı sıra, öncelikli olarak, ilgi ve sevgi ihtiyacı, gösterilen tutum ve yaklaşımlar önemlidir. Formal eğitim düzeyinin; annenin çocuğuyla kuracağı iletişim biçiminin, tutum ve yaklaşımlarının tek belirleyicisi olamayacağı söylenebilir.

2. 7. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanlarının baba eğitim düzeylerine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler baba eğitim düzeylerine göre gruplandırılmış ve saldırganlık puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	P
İlkokul	160	66.14	17.26	1.722	.161
Ortaokul	130	70.55	18.00		
Lise	164	68.59	17.04		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	133	69.75	19.13		
Toplam	587	68.61	17.84		

Tablo 11 incelendiğinde; öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre saldırganlık puan ortalamaları arasında küçük farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(3/582) = 1.722, p > .05$).

Dizman'ın (2003) araştırması sonucunda, toplam saldırganlık puanına ait ortalamalar baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde eğitim düzeyi yükseldikçe toplam saldırganlık puan ortalamalarının da düştüğü görülmektedir. Yavuz'un (2007) araştırması sonucunda da baba eğitim düzeyi arttıkça saldırganlık puanlarının anlamlı şekilde azaldığı saptanmıştır. Filiz'in (2009) araştırması sonucunda ise lise öğrencilerinden babası üniversite mezunu olan öğrenciler, babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre dolaylı saldırganlığa daha eğilimli çıkmıştır. Söz konusu araştırmaların bulguları araştırmanın bulgusuyla tutarsızlık göstermektedir.

Araştırmanın bulgusunu destekleyen araştırmalardan (Masalcı, 2001; Demirhan, 2002; Ağlamaz, 2006; Öz, 2007; Başaran, 2008; Gökbüzoğlu, 2008; Güçkiran, 2008; Yeğen, 2008; Yılmaz, 2008; Öztürk, 2008; Omay, 2008; Kula, 2008) çıkan sonuç ise baba eğitim düzeyinin saldırganlık düzeyinde farklılık yaratmadığı yönündedir.

Araştırmanın bulgularına göre en düşük saldırganlık ortalaması babası ilkököl eğitim düzeyine sahip olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Babanın eğitim düzeyinin yükselmesiyle çocuğuna daha bilinçli davranabileceği, gerek model olma gerekse daha doğru yöntemlerle ilgili bilgisiyle çocuğunun eğitimine daha çok katkı sağlayabileceği ve saldırganlık gibi kişilerarası ilişkilerde yaşaması olası problemlerde koruyucu etki sağlayabileceği söylenebilir. Ancak çocuk yetiştirilmesinde bunların yanı sıra, öncelikli olarak, ilgi ve sevgi ihtiyacı, gösterilen tutum ve yaklaşımlar önemlidir. Formal eğitim düzeyinin; babanın çocuğuyla kuracağı iletişim biçiminin, tutumlarının ve yaklaşımlarının tek belirleyicisi olamayacağı söylenebilir.

3. 1. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek toplam puanlarının cinsiyete göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler cinsiyetlerine göre gruplandırılmış ve algılanan sosyal destek toplam puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	306	129.28	14.24	587	3.002	.003**
Erkek	284	125.62	15.37			

**p<.01

Tablo 12 incelendiğinde; kız ve erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi

sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanları arasında, kızlar lehine, anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(587)= 3.002, p<.01$).

Yapılan araştırmalar (Şirvanlı-Özen, 1998; Erdeğer, 2001; Kozaklı, 2006; Sürücü, 2005; Kaşık, 2009; Cırık, 2010) incelendiğinde kızların algıladıkları genel sosyal destek düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmüştür. Bu bulgular araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Cinsiyete özgü roller nedeniyle kızların erkeklere kıyasla sosyal ilişkilerinde paylaşıma daha yatkın oldukları ve genel olarak sosyal destek kaynaklarını daha etkili kullanabildikleri söylenebilir.

3. 2. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek toplam puanlarının algılanan ekonomik düzeylerine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan ekonomik düzeylerine göre gruplandırılmış ve algılanan sosyal destek toplam puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	38	119.08	17.03	7.470	.001**
Orta	490	127.82	14.57		
Yüksek	62	130.34	14.52		
Toplam	590	127.52	14.90		

** $p<.01$

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre algılanan sosyal destek toplam puanları gruplar arasında farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre algılanan sosyal destek toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(2/586)=7.470, p<.01$).

Öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanlarında gruplar arasında gözlenen anlamlı düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I) Algılanan Ekonomik Düzey	(J) Algılanan Ekonomik Düzey	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	-8.7411	.001**
	Yüksek	-11.2598	.001**
Orta	Yüksek	-2.5187	.414

** $p<.01$

Tablo 14'te görüldüğü gibi algılanan ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması ile algılanan ekonomik düzeyi orta olan öğrenciler ve algılanan ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması arasında ,algılanan ekonomik düzeyi daha yüksek olanlar lehine önemli farklar bulunmuştur ($p<.01$).

Eşkisu (2009) algılanan gelir düzeyi değişkenine göre de sosyal desteğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulmuş ve gelir düzeyi yüksek olanların algıladıkları desteğinde yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ekonomik düzeylerinin yüksek algılamalarının daha az engellenme sağlayarak çevresindeki destek kaynaklarını daha etkili kullanamalarına katkıda bulunacağı söylenebilir.

3. 3. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemünde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek toplam puanlarının algılanan akademik başarı düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan akademik başarı düzeylerine göre gruplandırılmış ve algılanan sosyal destek toplam puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Akademik Başarı					
Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	59	120.95	14.57	13.097	.000***
Orta	205	125.34	14.26		
Yüksek	326	130.06	14.81		
Toplam	590	127.52	14.90		

***p<.001

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre algılanan sosyal destek toplam puanları gruplar arasında farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrencilerin algılanan akademik başarı

düzeylerine göre algılanan sosyal destek toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(2/586)= 13.097, p<.001$).

Öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I) Algılanan Başarı Düzeyi	(J) Algılanan Başarı Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	-4.3932	.108
	Yüksek	-9.1131	.000***
Orta	Yüksek	-4.7199	.001**

*** $p<.001$; ** $p<.01$

Tablo 16’da görüldüğü gibi algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanları ile algılanan akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanları arasında $p<.01$ düzeyinde; düşük olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanları arasında ise $p<.001$ düzeyinde ,algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olanlar lehine, anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Sosyal desteği; sıklık düzeyi, önem düzeyi, türleri (duygusal, bilişsel, değerlendirici ve araçsal) ve kaynakları (aile, öğretmen, sınıf arkadaşları, yakın arkadaşlar, okuldaki diğer insanlar) ile birlikte ele alan Cırık (2010) öğrencilerin algıladıkları sosyal destek türlerinin sıklık ve önem düzeyi puanlarının, genel olarak, akademik başarıları yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı derecede farklılaştığını sonucuna ulaşmıştır. Erdeğer’in (2001) araştırma bulgularına göre; akademik başarılarını iyi olarak algılayan öğrencilerin ASDÖ puanlarının ortalaması, akademik

başarı durumlarını orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgular araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler başta aileler olmak üzere çevresindeki diğer kişilerce örnek gösterilen, takdir edilen öğrencilerdir ve bu öğrencilerin bu nedenlerle çevrelerinden daha yüksek düzeyde destek algıladıkları söylenebilir.

3. 4. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumlarına Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemünde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek toplam puanlarının anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumlarına göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumlarına göre gruplandırılmış ve algılanan sosyal destek toplam puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumlarına Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	535	128.19	14.64	587	3.475	.001**
Hayır	55	120.87	15.94			

**p<.01

Tablo 17 incelendiğinde; anne-babası ile birlikte kalan ve kalmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- testi sonucunda öğrencilerin anne-babası ile kalıp kalmama durumlarına göre algılanan sosyal destek toplam puanları arasında, anne-babası ile birlikte kalanlar lehine, anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(587)= 3.48, p<.01$).

Anne-babası ile birlikte kalan öğrencilerin kalmayan öğrencilere göre çevresinden algılayacağı sosyal destek puanlarının yüksek olacağı düşüncesi araştırmanın bulgularıyla desteklenmiştir. Literatürde anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre algılanan sosyal destek puanlarının değişip değişmediği ile ilgili araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Yeni bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

3. 5. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek toplam puanlarının anne-baba birliktelik durumlarına göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-babalarının birliktelik durumuna göre gruplandırılmış ve algılanan sosyal destek toplam puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba Birliktelik Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli/Birlikte	543	128.09	14.58	578	2.639	.009**
Boşanmış /Ayrı	38	121.58	16.48			

** $p<.01$

Tablo 18 incelendiğinde anne babası evli/birlikte olan öğrenciler ile boşanmış /ayrı olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda, öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre algılanan sosyal destek toplam puanları arasındaki fark, anne babası birlikte olanlar lehine, anlamlı bulunmuştur ($t(578)= 2.639, p<.01$).

Şirvanlı-Özen (1998) ve Eşkisu (2009) anne ve babasının ayrı olduğunu ifade eden öğrencilerin algıladıkları aile desteği puanının, anne babasının sağ ve beraber olduğunu ifade eden öğrencilerin aile desteği puanından anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Anne-babası birlikte olan öğrencilerin aile desteğini daha yüksek düzeyde algılayabileceği, aile desteğinin de diğer kaynaklardan algılanan desteğe olumlu etkilerinin olacağı söylenebilir.

3. 6. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek toplam puanlarının anne eğitim düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne eğitim düzeylerine göre gruplandırılmış ve algılanan sosyal destek toplam puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İlkokul	244	125.49	14.33	7.547	.000***
Ortaokul	120	125.55	15.88		
Lise	138	131.22	14.03		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	76	131.89	13.96		
Toplam	578	127.72	14.80		

***p<.001

Tablo 19 incelendiğinde; öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre algılanan sosyal destek toplam puanları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F(3/576)=7.547$, $p<.001$).

Öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20**İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları**

(I)Anne Eğitim Düzeyi	(J) Anne Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
İlkokul	Ortaokul	-.0603	1.000
	Lise	-5.7349	.001**
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-6.4050	.005**
Ortaokul	Lise	-5.6746	.010*
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-6.3447	.016*
Lise	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-.6701	.988

**p<.01; *p<.05

Tablo 20’de görüldüğü gibi anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması ile anne eğitim düzeyi lise ve lisans/yüksek lisans/doktora olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması arasında ,anne eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine, $p<.01$ düzeyinde önemli fark olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması ile anne eğitim düzeyi lise ve lisans/yüksek lisans/doktora olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması arasında ,eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine, $p<.05$ düzeyinde önemli fark olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalardan bazıları (Kozaklı, 2006; Cırık, 2010) araştırmadan elde edilen bulguyu desteklerken bazıları (Erdeğer, 2001; Dülger, 2009) ise desteklememektedir. Araştırmanın bulgusunu desteklemeyen araştırmalar (Erdeğer, 2001; Dülger, 2009) incelendiğinde, araştırma grubunun özelliklerinin farklılığı dikkat çekmiştir. Farklı bulguların nedeni, söz konusu araştırmalara katılan öğrencilerin yaş aralığının, araştırmamıza katılan öğrencilerin yaş aralığından daha büyük olması olabilir.

Kozaklı (2006) anne eğitim düzeyinin artmasıyla algılanan sosyal destek puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Cırık'ın (2010) araştırması sonunda; öğrencilerin anne-babalarının aldıkları eğitim düzeyleri yükseldikçe, genel olarak, algıladıkları sosyal desteğin sıklık ve önem düzeyi puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Bu bulgular araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Annenin eğitim düzeyinin artmasıyla çocuğunu daha bilinçli yetiştireceği, bilgi ve donanımıyla çocuğuna daha yeterli destek sağlayabileceği, bunda çocuğun diğer kaynaklardan alılayacağı desteğe olumlu katkısının olacağı söylenebilir.

3. 7. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemünde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek toplam puanlarının baba eğitim düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler baba eğitim düzeylerine göre gruplandırılmış ve algılanan sosyal destek toplam puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Baba Eğitim					
Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İlkokul	160	125.16	14.56	5.520	.001**
Ortaokul	130	125.09	15.74		
Lise	164	129.52	15.80		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	133	130.61	12.20		
Toplam	587	127.60	14.87		

**p<.01

Tablo 21 incelendiğinde; öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre algılanan sosyal destek toplam puanları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F(3/582)= 5.520, p<.01$).

Öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I)Baba Eğitim Düzeyi	(J) Baba Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
İlkokul	Ortaokul	.0726	1.000
	Lise	-4.3611	.039*
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-5.4518	.009**
Ortaokul	Lise	-4.4337	.051
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-5.5244	.013*
Lise	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-1.0907	.920

**p<.01; *p< .05

Tablo 22’ de görüldüğü gibi baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin algılanan sosyal destek puan toplam ortalaması ile baba eğitim düzeyi lisans/yüksek lisans/doktora olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması arasında ,eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine $p<.01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin algılanan sosyal destek puan

toplam ortalaması ile baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması arasında ,eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine, $p<.05$ düzeyinde önemli fark olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması ile baba eğitim düzeyi lisans/yüksek lisans/doktora olan öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puan ortalaması arasında ,eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine, $p<.05$ düzeyinde önemli fark olduğu belirlenmiştir.

Literatürde algılanan sosyal destek toplam puanlarının baba eğitim düzeyine göre değişmediği bulgusuna ulaşan araştırmalar (Okanlı, 1999; Erdeğer, 2001; Başer, 2006; Dülger, 2009) dikkat çekmektedir. Bu bulgular araştırmanın bulguları ile tutarsızlık göstermektedir.

Araştırmanın bulgusunu desteklemeyen araştırmalar (Okanlı, 1999; Erdeğer, 2001; Başer, 2006; Dülger, 2009) incelendiğinde, araştırma grubunun özelliklerinin farklılığı dikkat çekmiştir. Farklı bulguların nedeni, söz konusu araştırmalara katılan öğrencilerin yaş aralığının, araştırmamıza katılan öğrencilerin yaş aralığından daha büyük olması olabilir.

Cırık (2010) öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri yükseldikçe, genel olarak, algıladıkları sosyal desteğin sıklık ve önem düzeyi puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Babanın aldığı eğitim düzeyinin artmasıyla çocuğu ile kuracağı iletişimde daha bilinçli davranacağı ve daha nitelikli destek sağlayabileceği bunda çocuğun diğer sosyal destek kaynaklarından algılayacağı desteğe olumlu katkısının olacağı söylenebilir.

4.1. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Aile Desteği (AİD) Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin aile desteği puanlarının cinsiyete göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler cinsiyetlerine göre gruplandırılmış ve aile

desteği puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 23

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kız	306	52.40	6.87	588	1.341	.180
Erkek	284	53.11	5.85			

Tablo 23 incelendiğinde; kız ve erkek öğrencilerin aile desteği puan ortalamaları arasında küçük bir farklılık olduğu görölmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin aile desteği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(588) = 1.341, p > .05$).

Yapılan araştırmalar (Çakır ve Palabıyıköğlü, 1997; Helsen vd., 2000; Ünlü, 2001; Sürücü, 2005; Demirtaş, 2007; Aslan, 2008; Dölger, 2009; Eşkisü, 2009; Şencan, 2009; ; Bokhorst, C.L., Sumter, S.R. ve Westenberg, P. M., 2010; Rueger vd., 2010) araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Erkek ve kız çocukları anne babaları ile benzer yakınlık derecelerine, benzer çatışma örüntülerine ve benzer etkinlik örüntülerine sahiptirler. Yapılan araştırmalar kız ve erkek çocukların anne-babaları ile olan ilişki biçimlerinde çok yüksek oranda benzerliklerin varlığını ortaya koymuştur (Steinberg ve Silk, 2002; Akt: Steinberg, 1985/2007: 156).

Cinsiyetler arasında aileden algılanan sosyal destek puanları açısından farklılık olmaması ilköğretim son sınıf öğrencilerinin ailelerinin cinsiyet açısından ayırım yapmadan gerek kız gerekse erkek çocuklarına birbirlerine yakın düzeyde sosyal destek sağlamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Aile Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin aile desteği puanlarının algılanan ekonomik düzeye göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan ekonomik düzeylerine göre gruplandırılmış ve aile desteği puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	38	49.74	8.02	4.623	.010*
Orta	490	52.90	6.20		
Yüksek	62	53.29	6.49		
Toplam	590	52.74	6.40		

*p<.05

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre aile desteği puanları gruplar arasında farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre aile desteği puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F(2/587)= 4.623, p<.05$).

Öğrencilerin aile desteği puanlarında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre AİD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I) Algılanan Ekonomik Düzey	(J) Algılanan Ekonomik Düzey	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	-3.1652	.009**
	Yüksek	-3.5535	.019*
Orta	Yüksek	-.3883	.893

**p<.01; *p<.05

Tablo 25’te görüldüğü gibi algılanan ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması ile algılanan ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması arasında ,algılanan ekonomik düzeyi orta olanlar lehine, $p<.01$ düzeyinde; algılanan ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması ile algılanan ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması arasında ,algılanan ekonomik düzeyi yüksek olanlar lehine, $p<.05$ düzeyinde önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Ünlü (2001) aileden algılanan sosyal desteğe ilişkin en yüksek ortalamanın üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere ait olduğunu bunu orta ve düşük sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin izlediği sonucuna ulaşmıştır. Şencan (2009) araştırması sonucunda; üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin alt sosyo-ekonomik düzeyden gelenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Demirtaş (2007) da benzer şekilde, ekonomik durumu düşük olanların algılanan sosyal destek aile alt ölçeğinden daha düşük puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ekonomik düzeylerini yüksek algılamalarının daha az engellenme sağlayarak aile desteği alt ölçeğinden daha yüksek puanlar almalarını sağlamış olabilir.

4. 3. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Aile Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin aile desteği puanlarının algılanan akademik başarı düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan akademik başarı düzeylerine göre gruplandırılmış ve aile desteği puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Akademik Başarı Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	59	49.83	7.20	12.435	.000***
Orta	205	51.93	6.43		
Yüksek	326	53.77	6.01		
Toplam	590	52.74	6.40		

***p<.001

Tablo 26’da görüldüğü gibi öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre aile desteği puanları gruplar arasında farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre aile desteği puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F(2/587)= 12.435$, $p<.001$).

Öğrencilerin aile desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre AİD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I) Algılanan Akademik Başarı Düzeyi	(J) Algılanan Akademik Başarı Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	-2.1012	.062
	Yüksek	-3.9425	.000***
Orta	Yüksek	-1.8413	.003**

***p<.001; **p<.01

Tablo 27’de görüldüğü gibi algılanan akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin aile desteği puanlarının ortalaması ile algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması arasında ,algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olanlar lehine, $p<.001$ düzeyinde önemli fark olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra algılanan akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması ile algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması arasında ,algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olanlar lehine, $p<.01$ düzeyinde önemli fark vardır.

Demirtaş’ın (2007) araştırma bulgularına göre; akademik başarı durumu düşük olan öğrencilerin orta ve yüksek olanlara göre algılanan sosyal destek aile alt ölçeklerinden düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Karadağ (2007) aileden algılanan sosyal desteğe göre akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre ailelerinden daha olumlu destek aldıklarını, derslerinde başarılı yada başarısız olduklarında, ailelerinden her zaman olumlu tepkiler aldıkları, ailelerine kendileriyle yada okulla ilgili her konuyu anlatabildiklerini, aileleri için önemli olduklarını hissettiklerini ve ailelerinin gerçekten kendileriyle ilgilendiklerini daha fazla ifade ettikleri bulunmuştur. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler başta aileler olmak üzere çevresindeki diğer kişilerce örnek gösterilen, takdir edilen öğrencilerdir ve bu öğrencilerin bu nedenlerle ailelerinden daha yüksek düzeyde destek algıladıkları söylenebilir.

4.4 . İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre Aile Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin aile desteği puanlarının anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre gruplandırılmış ve aile desteği puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba ile Kalıp Kalmama Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	535	52.98	6.14	588	2.863	.004**
Hayır	55	50.40	8.25			

**p<.01

Tablo 28 incelendiğinde; anne-babası ile birlikte kalan ve kalmayan öğrencilerin aile desteği puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda öğrencilerin anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumlarına göre aile desteği puan ortalamaları arasında anne-babası ile birlikte kalanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(588)= 2.863, p<.01$).

Ulaşım, ekonomik durum ve/veya aile içi şiddet gibi nedenlerle evlerinden uzakta kalan öğrencilerin ailelerinden algıladığı destek düzeylerinin düşük olacağı düşünülmesi bu araştırma bulgusuyla desteklenmiştir. Literatürde bu bulguya ait araştırmaya rastlanmamıştır. Yeni bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

4. 5. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Aile Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin aile desteği puanlarının anne-babalarının birliktelik durumuna göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-babalarının birliktelik durumuna göre gruplandırılmış ve aile desteği puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 29

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba Birliktelik						
Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli/Birlikte	543	52.98	6.11	579	3.297	.001**
Boşanmış /Ayrı	38	49.47	8.94			

**p<.01

Tablo 29 incelendiğinde anne babası evli/birlikte olan öğrenciler ile boşanmış /ayrı olan öğrencilerin aile desteği puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda, öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre aile desteği puan ortalamaları arasında, anne babası birlikte olanlar lehine, anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(579)= 3.297, p<.01$).

Eşkisu (2009) anne ve babasının ayrı olduğunu ifade eden öğrencilerin algıladıkları aile desteği puanının, anne babasının sağ ve beraber olduğunu ifade eden öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Anne-babası birlikte olan öğrencilerin ayrı olanlara göre ailesine olan fiziksel yakınlıkları nedeniyle aile desteğini daha yüksek düzeyde algılayabileceği söylenebilir.

4. 6. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Aile Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin aile desteği puanlarının anne eğitim düzeylerine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler annelerinin eğitim düzeyine göre gruplandırılmış ve aile desteği puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İlkokul	244	51.75	6.58	6.167	.000***
Ortaokul	120	52.57	6.31		
Lise	138	53.71	6.23		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	76	54.92	5.31		
Toplam	578	52.80	6.37		

***p<.001

Tablo 30 incelendiğinde; öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre aile desteği puanları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin aile desteği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F(3/574)= 6.167, p<.001$).

Öğrencilerin aile desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre AİD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I)Anne Eğitim Düzeyi	(J) Anne Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
İlkokul	Ortaokul	-.8167	.649
	Lise	-1.9601	.019*
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-3.1711	.001**
Ortaokul	Lise	-1.1435	.465
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-2.3544	.053
Lise	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-1.2109	.533

**p<.01; *p<.05

Tablo 31’de görüldüğü gibi anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması arasında $p<.05$ düzeyinde; anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması ile anne eğitim düzeyi lisans/yüksek lisans/doktora olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması arasında $p<.01$ düzeyinde önemli farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalardan bazıları (Elbir, 2000; Eşkisü, 2009; Şencan, 2009) anne eğitim düzeyinin artmasıyla aileden algılanan sosyal desteğin arttığı sonucuna ulaşarak araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın bulgusunu desteklemeyen araştırmalar (Okanlı, 1999; Başer, 2006; Dülger, 2009; Yamaç, 2009) incelendiğinde ise araştırma grubunun özelliklerinin farklılığı dikkat çekmiştir. Farklı bulguların nedeni, söz konusu araştırmalara katılan öğrencilerin yaş aralığının, araştırmamıza katılan öğrencilerin yaş aralığından daha büyük olması olabilir.

Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğuyla daha bilinçli iletişim kurabileceği ve gelişimlerine daha çok katkı sağlayabileceği ve bu nedenle annesinin eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin ailelerinden daha yüksek düzeyde destek alıyor olabilecekleri söylenebilir.

4. 7. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Aile Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin aile desteği puanlarının baba eğitim düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler babalarının eğitim düzeyine göre gruplandırılmış ve aile desteği puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre AİD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Baba Eğitim					
Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İlkokul	160	51.88	6.24	3.676	.012*
Ortaokul	130	51.95	6.58		
Lise	164	53.26	6.72		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	133	53.97	5.85		
Toplam	587	52.75	6.41		

*p<.05

Tablo 32 incelendiğinde; öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre aile desteği puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü

Varyans Analizi sonucunda baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin aile desteği puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F(3/583)= 3.676, p<.05$).

Öğrencilerin aile desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre AİD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I)Baba Eğitim Düzeyi	(J) Baba Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
İlkokul	Ortaokul	-.0712	1.000
	Lise	-1.3872	.205
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-2.0949	.027*
Ortaokul	Lise	-1.3160	.294
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-2.0238	.050
Lise	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-.7077	.777

* $p<.05$

Tablo 33'te görüldüğü gibi baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması ve baba eğitim düzeyi Lisans/Yüksek Lisans/Doktora olan öğrencilerin aile desteği puan ortalaması arasında $p<.05$ düzeyinde önemli fark olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgusunu desteklemeyen araştırmalar (Okanlı, 1999; Elbir, 2000; Başer, 2006; Kozaklı, 2006; Dülger, 2009; Yamaç, 2009) incelendiğinde, araştırma grubunun özelliklerinin farklılığı dikkat çekmiştir. Farklı bulguların nedeni, söz konusu araştırmalara katılan öğrencilerin yaş aralığının, araştırmamıza katılan öğrencilerin yaş

aralığından daha büyük olması olabilir. Baba eğitim düzeyine yükselmesiyle aileden algılanan sosyal destek düzeyinin arttığı bulgusuna ulaşan araştırmalar (Eşkisu, 2009; Şencan, 2009) bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe iletişim becerileri, ergenlik döneminin özellikleri etkili iletişim gibi konularda daha çok bilgi sahibi olabileceği ve çocuğuyla daha bilinçli iletişimin kurabileceği, gelişimlerine daha çok katkı sağlayabileceği ve bu nedenlerle babasının eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin ailelerinden daha yüksek düzeyde destek algılıyor olabilecekleri söylenebilir.

5.1. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Arkadaş Desteği (ARD) Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin arkadaş desteği puanlarının cinsiyete göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler cinsiyetlerine göre gruplandırılmış ve arkadaş desteği puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 34' te verilmiştir.

Tablo 34

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	306	34.66	4.47	588	4.624	.000***
Erkek	284	32.74	5.60			

***p<.001

Tablo 34 incelendiğinde; kız ve erkek öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda; kız ve

erkek öğrencilerin arkadaş desteği puanları arasında ,kızlar lehine, ($t(588)= 4.624$, $p<.001$) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar (Malecki ve Elliott, 1999; Helsen vd., 2000; Ünlü, 2001; Sürücü, 2005; Aslan, 2008; Saygın, 2008; Bokhorst vd., 2010; Eşkisü, 2009; Dülger, 2009; Kaşık, 2009; Şencan ,2009; Yamaç, 2009; Rueger vd., 2010) araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Kızlar arkadaşlarına daha çok açılırlar, onlara karşı daha duyarlı ve empatiktirler. Erkeklerin ilişkileri yakınlıktan yoksun değildir ancak bireylerin toplumsallaşmalarındaki cinsiyet farkları nedeniyle yakınlık kızlar için daha bilinçli bir ilgidir (Steinberg, 1985/2007: 382).

Farklılığın kızlarda anlamlı çıkması; kızların arkadaşlarına, erkeklere göre daha bağlı olmasından ve birbirleriyle pek çok konuda daha fazla paylaşımlarda bulunmasından kaynaklanmış olabilir. Erkekler, sıkıntılarını, daha fazla kendi içlerinde çözme eğiliminde olabilirler.

5. 2. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Arkadaş Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin arkadaş desteği puanlarının algılanan ekonomik düzeye göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan ekonomik düzeylerine göre gruplandırılmış ve arkadaş desteği puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	38	32.05	5.55	2.307	.100
Orta	490	33.82	5.07		
Yüksek	62	34.13	5.17		
Toplam	590	33.74	5.13		

Tablo 35’te görüldüğü gibi öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre arkadaş desteği puanları gruplar arasında küçük farklılıklar göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre arkadaş desteği puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F(2/587)= 2.307$, $p>.05$).

Demirtaş (2007) ve Dülger’in (2009) araştırma bulgusuna göre ailelerin ekonomik durumu ile arkadaştan algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmada en yüksek düzeyde arkadaş desteğini sırasıyla algılanan ekonomik düzeyi yüksek, orta ve düşük olan öğrencilerin algıladığı görülmüştür. Ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ünlü’nün (2001) araştırma bulgularına göre arkadaştan algılanan sosyal desteğe ilişkin en yüksek ortalamanın sırasıyla üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere ait olduğu görülmüştür ve farklılık önemli bulunmuştur. Araştırmanın bulgusunun bu araştırma ile tutarsızlık göstermekle birlikte çok da ters düşmediği; nesnel ölçme araçları kullanılarak daha farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

5. 3. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Arkadaş Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin arkadaş desteği puanlarının algılanan akademik başarı düzeylerine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan akademik başarı düzeylerine göre gruplandırılmış ve arkadaş desteği puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Akademik					
Başarı Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	59	32.34	4.62	4.692	.010*
Orta	205	33.31	4.90		
Yüksek	326	34.26	5.29		
Toplam	590	33.74	5.13		

*p<.05

Tablo 36’da görüldüğü gibi öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre arkadaş desteği puanları gruplar arasında farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre arkadaş desteği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(2/587)= 4.692$, $p<.05$).

Öğrencilerin arkadaş desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

**İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre
ARD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları**

(I)Algılanan Başarı Düzeyi	(J) Algılanan Başarı Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	-.9683	.403
	Yüksek	-1.9248	.021*
Orta	Yüksek	-.9565	.089

*p<.05

Tablo 37’de görüldüğü gibi algılanan akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin arkadaş desteği puanlarının ortalaması ile algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin arkadaş desteği puanlarının ortalaması arasında $p<.05$ düzeyinde önemli fark olduğu belirlenmiştir.

Demirtaş’ın (2007) araştırması sonucunda akademik başarısı yüksek olanların orta olanlarla düşük olanlara göre algılanan sosyal destek arkadaş alt ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Karadağ (2007) arkadaşlardan algılanan sosyal destek açısından akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre arkadaşlarından daha olumlu destek aldıklarını, arkadaşları tarafından sevildiğini, arkadaşları herhangi bir konuda karar alırken kendisinin düşüncelerini sorduğunu, arkadaşlarını kendine yakın hissettiklerini, birlikte zaman geçirmekten hoşlandığını, yakın arkadaşlarının olduğunu, sorunları olduğunda arkadaşlarının yardımcı olduğunu, arkadaşları tarafından dışlanmadığını daha fazla ifade ettikleri, akademik çalışmalarında yardım almaktan çok, yardım etmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Popüler ergenler toplumsal becerileri olan, zeki, akademik başarısı yüksek ve arkadaşça olma eğilimindedirler (Steinberg, 1985/2007: 219). Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler sosyal çevreleri tarafından örnek gösterilen, imrenilen öğrencilerdir. Bu öğrencilerin bu nedenlerle arkadaş desteği alt ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları söylenebilir.

5.4. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre Arkadaş Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin arkadaş desteği puanlarının anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre gruplandırılmış ve arkadaş desteği puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	535	33.83	5.05	588	1.317	.188
Hayır	55	32.87	5.85			

Tablo 38 incelendiğinde anne-babası ile birlikte kalan ve kalmayan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda öğrencilerin anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre arkadaş desteği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(588)= 1.317$, $p>.05$).

Anne-babası ile birlikte kalan öğrencilerin kalmayanlara göre arkadaş desteği alt ölçeğinden daha yüksek puan alacakları düşüncesi bu bulguyla desteklenmemiştir. Anne-babası ile birlikte kalan öğrencilerin arkadaş desteği puanları ortalaması anne-babası ile birlikte kalmayan öğrencilerden yüksektir ancak istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır. Bu bulgu anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumu değişkeninin

arkadaş desteği için tek faktör olmadığını göstermektedir. Literatürde bu bulguya ait araştırmaya rastlanmamıştır. Yeni bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

5.5. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Arkadaş Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemünde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin arkadaş desteği puanlarının anne-babalarının birliktelik durumuna göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-babalarının birliktelik durumuna göre gruplandırılmış ve arkadaş desteği puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 39’ da verilmiştir.

Tablo 39

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba Birliktelik						
Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli/Birlikte	543	33.83	5.04	579	.294	.769
Boşanmış /Ayrı	38	33.58	4.93			

Tablo 39 incelendiğinde anne babası evli/birlikte olan öğrenciler ile boşanmış /ayrı olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalamaları arasında küçük farklar olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre arkadaş desteği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(579)=.769, p>.05$).

Boşanma, tek ebeveyn ile yaşama gibi durumların söz konusu olduğu koşullar aileden aileye kayda değer farklılıklar gösterdiği için, gençler üzerindeki etkisini genellemek güçtür. Bazı gençler için boşanma gibi anne babanın birlikteliğinin sona

erdiği durumlar çatışma ve gerilimi sona erdiren iyi bir gelişmeyken diğerleri için psikolojik olarak aşırı yıkıcı olabilir (Steinberg, 1985/2007: 170). Eşkisu (2009) arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinde anne-babanın sağ-ölü ve beraber-ayrı olması değişkenine göre farklılık bulmamıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Anne-babası birlikte olan öğrencilerin arkadaş desteği puanları ortalaması diğerlerinden yüksektir ancak istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır. Bu bulgu ile ilgili olarak anne-baba birliktelik durumu değişkeninin arkadaş desteğinde tek etken olmadığı, diğer değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini söylenebilir.

5.6. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Arkadaş Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemünde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin arkadaş desteği puanlarının anne eğitim düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler annelerinin eğitim düzeyine göre gruplandırılmış ve arkadaş desteği puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İlkokul	244	33.32	5.01	4.994	.002**
Ortaokul	120	33.03	5.92		
Lise	138	35.07	4.03		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	76	34.45	5.29		
Toplam	578	33.83	5.09		

**p<.01

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre arkadaş desteği puanları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin arkadaş desteği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3/574)= 4.994, p<.01$).

Öğrencilerin arkadaş desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre ARD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I)Anne Eğitim Düzeyi	(J) Anne Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
İlkokul	Ortaokul	.2904	.955
	Lise	-1.7487	.007**
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-1.1236	.326
Ortaokul	Lise	-2.0391	.007**
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-1.4140	.223
Lise	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	.6251	.821

**p<.01

Tablo 41’de görüldüğü gibi anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalaması ile anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalaması arasında ve anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalaması ile anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalaması arasında $p<.01$ düzeyinde önemli bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgusunu desteklemeyen araştırmalar (Okanlı, 1999; Elbir, 2000, Dülger, 2009 Yamaç, 2009) incelendiğinde, araştırma grubunun özelliklerinin farklılığı dikkat çekmiştir. Farklı bulguların nedeni, söz konusu araştırmalara katılan öğrencilerin yaş aralığının, araştırmamıza katılan öğrencilerin yaş aralığından daha büyük olması olabilir.

Eşkisu (2009) arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin anne eğitim düzeyine göre değiştiği, anne eğitim düzeyinin artmasıyla arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Annenin eğitim düzeyinin yükselmesiyle ergenlik dönemi ve etkili iletişim gibi çocuğuyla iletişimde önemli olan konulardaki bilgi birikimi artacaktır. Örneğin ergen için arkadaşlarının önemini bilen anne çocuğunun arkadaşlarını tanıyarak, çocuğunun arkadaş ilişkilerinde uzaktan denetim mekanizması kullanarak daha bilinçli davranmış olacaktır. Böylece anne-çocuk arasındaki iletişimin kuvvetleneceği ve çocuğun arkadaşlarından algıladığı desteğe olumlu etkisi olabileceği söylenebilir.

5.7. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Arkadaş Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin arkadaş desteği puanlarının baba eğitim düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler babalarının eğitim düzeyine göre gruplandırılmış ve arkadaş desteği puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre ARD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İlkokul	160	33.24	5.32	3.201	.023*
Ortaokul	130	33.02	5.49		
Lise	164	34.12	4.99		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	133	34.69	4.53		
Toplam	587	33.77	5.13		

*p<.05

Tablo 42 incelendiğinde; öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre arkadaş desteği puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin arkadaş desteği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3/583)= 3.201, p<.05$).

Öğrencilerin, arkadaş desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre ARD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I)Baba Eğitim Düzeyi	(J) Baba Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
İlkokul	Ortaokul	.2207	.983
	Lise	-.8721	.414
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-1.4480	.074
Ortaokul	Lise	-1.0928	.262
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-1.6687	.041*
Lise	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-.5759	.768

*P<.05

Tablo 43'te görüldüğü gibi baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalaması ile baba eğitim düzeyi lisans/yüksek lisans/doktora olan öğrencilerin arkadaş desteği puan ortalaması arasında $p<.05$ düzeyinde önemli bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgusunu desteklemeyen araştırmalar (Okanlı, 1999; Elbir, 2000; Başer, 2006; Kozaklı, 2006; Dülger, 2009; Eşkis, 2009; Yamaç, 2009) incelendiğinde, araştırma grubunun özelliklerinin farklılığı dikkat çekmiştir. Farklı bulguların nedeni, söz konusu araştırmalara katılan öğrencilerin yaş aralığının, araştırmamıza katılan öğrencilerin yaş aralığından daha büyük olması olabilir.

Babanın eğitim düzeyinin yükselmesiyle ergenlik dönemi ve etkili iletişim gibi çocuğuyla iletişimde önemli olan konulardaki bilgi birikimi artacaktır. Örneğin ergen için arkadaşlarının önemini bilen baba çocuğunun arkadaşlarını tanıyarak, çocuğunun arkadaş ilişkilerinde uzaktan denetim mekanizması kullanarak daha bilinçli davranmış olacaktır. Böylece baba-çocuk arasındaki iletişim kuvvetleneceği, babadan algılanan destek düzeyinin artmasıyla sosyal destek kaynakları arasındaki pozitif ilişkiler nedeniyle çocuğun arkadaşlarından algıladığı desteğin de artabileceği söylenebilir.

6. 1. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Desteği (ÖĞD) Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öğretmen desteği puanlarının cinsiyete göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler cinsiyetine göre gruplandırılmış ve öğretmen desteği puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 44' te verilmiştir.

Tablo 44

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	306	42.22	7.27	587	3.687	.000***
Erkek	284	39.78	8.78			

***p<.001

Tablo 44 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin öğretmen desteği puanları arasında ,kızlar lehine, ($t(587)= 3.687$, $p<.001$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar (Ünlü, 2001; Sürücü, 2005; Aslan, 2008; Kaşık, 2009; Bokhorst vd., 2010; Rueger vd., 2010) araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Cinsiyete özgü roller nedeniyle kızların erkeklere kıyasla sosyal ilişkilerinde paylaşıma daha yatkın oldukları ve sosyal destek kaynaklarını daha etkili kullanabildikleri söylenebilir.

6.2. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Öğretmen Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öğretmen desteği puanlarının algılanan ekonomik düzeye göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan ekonomik düzeylerine göre gruplandırılmış ve öğretmen desteği puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	38	37.29	10.23	5.827	.003**
Orta	490	41.10	8.03		
Yüksek	62	42.92	6.55		
Toplam	590	41.05	8.12		

**p<.01

Tablo 45'te görüldüğü gibi öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre öğretmen desteği puanları gruplar arasında farklılıklar göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda öğrencilerin algılanan ekonomik düzeylerine göre öğretmen desteği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(2/586)= 5.827$, $p<.01$).

Öğrencilerin öğretmen desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I) Algılanan Ekonomik Düzey	(J) Algılanan Ekonomik Düzey	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	-3.8107	.014*
	Yüksek	-5.6299	.002**
Orta	Yüksek	-1.8192	.215

**p<.01; *p<.05

Tablo 46’da görüldüğü gibi algılanan ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalaması ile algılanan ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalaması arasında $p<.05$ düzeyinde önemli fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra algılanan ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalaması ile algılanan ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalaması arasında $p<.01$ düzeyinde önemli fark bulunmuştur.

Ekonomik stresin gençler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, mali sıkıntılarının etkilerinin gençlere doğrudan değil anne -baba ruh sağlığı ve evlilik ilişkisi üzerinde yarattığı sonuçlar aracılığıyla aktarıldığını ortaya koyar. Düşük gelir düzeyi gençlerde özgüven kaybı, duygusal gerilim, okulda ve kişilerarası ilişkilerde sorun ve suça yatkınlık gibi zorluklar yaşamasına neden olur (Steinberg, 1985/2007: 181-183). Kayhan-Yardımcı’nın (2007) araştırma bulgularına göre öğrencinin ailesinin ekonomik durumunun öğretmenden aldığı sosyal desteğin sıklığını etkilediği, ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin daha az sıklıkta öğretmenden sosyal destek aldığı, ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin öğretmenden daha sık sosyal destek aldığı, saptanmıştır. Eşkisu (2009) da araştırması sonucunda algılanan gelir düzeyinin arttıkça öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin de arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin ekonomik düzeylerini yüksek algılamalarının daha az engellenme sağladığı ve böylece çevresindeki destek kaynaklarını daha etkili kullanabildikleri söylenebilir.

6.3. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğretmen Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öğretmen desteği puanlarının algılanan akademik başarı düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler algılanan akademik başarı düzeylerine göre gruplandırılmış ve öğretmen desteği puan ortalamaları, standart sapmaları ve F değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Algılanan Akademik					
Başarı Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
Düşük	59	38.88	7.79	5.919	.003**
Orta	205	40.10	8.06		
Yüksek	326	42.02	8.10		
Toplam	590	41.05	8.12		

**p<.01

Tablo 47’de görüldüğü gibi öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre öğretmen desteği puan ortalamaları gruplar arasında farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre öğretmen desteği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(2/586)= 5.919, p<.01$).

Öğrencilerin öğretmen desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I) Başarı Düzeyi	(J) Başarı Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	-1.2231	.563
	Yüksek	-3.1452	.017*
Orta	Yüksek	-1.9221	.021*

*p<.05

Tablo 48’de görüldüğü gibi algılanan akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin öğretmen desteği puanlarının ortalaması ile algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmen desteği puanlarının ortalaması arasında ve algılanan akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalaması ile algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalaması arasında p<.05 düzeyinde önemli fark olduğu belirlenmiştir.

Öğrenciler okulda öğretmenleri tarafından desteklendiğinde okullarına daha güçlü bir şekilde bağlanırlar ve daha fazla başarıya güdülenirler (Steinberg, 1985/2007: 245). Karadağ (2007) akademik yönden başarılı olan öğrenciler başarısız olanlara göre; öğretmenlerinden daha olumlu destek aldıklarını, öğretmenlerinin kendi düşüncelerine değer verdiklerini, öğretmenin sınıfındaki tüm öğrencilere eşit davrandığını, öğretmenleriyle daha fazla iletişim kurduklarını, öğretmenlerinin sınıfta herhangi bir olay olduğunda kendilerini konuşarak uyardığını daha fazla ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yardımcı (2007) öğrencinin okul başarısının öğretmenlerinden aldığı sosyal desteğin sıklığını ve önemini etkilediği; okul başarısı arttıkça öğrencinin öğretmenlerinden daha sık sosyal destek aldığı ve sosyal desteği daha çok önemseydiğini saptamıştır. Eşkisu’nun (2009) araştırma bulgularına göre de algılanan yüksek akademik başarı düzeyi algılanan yüksek öğretmen desteği ile ilişkilendirilmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin çevresindeki diğer kişilerce örnek gösterilen, takdir edilen öğrenciler olmalarından dolayı öğretmenlerinden de daha yüksek düzeyde destek algıladıkları söylenebilir.

6.4. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre Öğretmen Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öğretmen desteği puanlarının anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre gruplandırılmış ve öğretmen desteği puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba ile Birlikte Kalıp Kalmama Durumuna Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba ile Birlikte						
Kalıp Kalmama Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	535	41.39	7.85	587	3.218	.001**
Hayır	55	37.69	9.89			

**p<.01

Tablo 49 incelendiğinde; anne-babası ile birlikte kalan ve kalmayan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda öğrencilerin anne-baba ile birlikte kalıp kalmama durumuna göre öğretmen desteği puan ortalamaları arasında ,anne-baba ile birlikte kalanlar lehine, anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(587)= 3.218, p<.01$).

Ailelerinin yanında kalan öğrencilerin ulaşım, ekonomik durum vb gibi nedenlerle ailesinin yanında kalmayan/kalamayan öğrencilere göre akademik başarısına ve öğretmenleriyle olan ilişkilerine daha çok önem verebileceği ve öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde destek algılayabilecekleri düşüncesi bu araştırmanın bulgularıyla desteklenmiştir. Literatürde bu bulguya ait araştırmaya rastlanmamıştır. Yeni bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

6.5. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre Öğretmen Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğretmen desteği puanlarının anne-babalarının birliktelik durumuna göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler anne-babalarının birliktelik durumuna göre gruplandırılmış ve öğretmen desteği puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 50’ de verilmiştir.

Tablo 50

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumlarına Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Anne-Baba Birliktelik						
Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli/Birlikte	543	41.29	7.90	578	2.055	.040*
Boşanmış /Ayrı	38	38.53	9.68			

*p<.05

Tablo 50 incelendiğinde anne babası evli/birlikte olan öğrenciler ile boşanmış /ayrı olan öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalamaları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t- Testi sonucunda öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre

öğretmen desteği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(578)=2.055, p<.05$).

Eşkisü (2009) araştırması sonucunda anne-babası birlikte olan öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin ayrı olanlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Parçalanmış ailelerde yetişen çocuklarda daha az düzeyde maddi ve psikolojik kaynaklara sahip olabileceği ve ailenin yaşamış olduğu durumun onların da psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyebileceği ve bu durumun çocukların çevresinden daha az düzeyde sosyal destek algılamasına neden olabileceği söylenebilir.

6.6. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmen Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öğretmen desteği puanlarının anne eğitim düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler annelerinin eğitim düzeyine göre gruplandırılmış ve öğretmen desteği puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İlkokul	244	40.43	8.27	3.450	.016*
Ortaokul	120	39.95	8.83		
Lise	138	42.44	7.64		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	76	42.53	6.70		
Toplam	578	41.09	8.11		

* $p<.05$

Tablo 51 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre öğretmen desteği puanları arasında küçük farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3/573)= 3.450$ $p<.05$).

Öğrencilerin öğretmen desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 52’te gösterilmiştir.

Tablo 52

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları

(I)Anne Eğitim Düzeyi	(J) Anne Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
İlkokul	Ortaokul	.4780	.951
	Lise	-2.0140	.089
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-2.0983	.196
Ortaokul	Lise	-2.4920	.064
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-2.5763	.130
Lise	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-.0843	1.000

Tablo 52’de görüldüğü gibi ,anamlılık düzeyinin çok düşük olması nedeniyle, gruplar arasında $p>.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerinden algılanan sosyal destek düzeyinin anne eğitim düzeyine göre değişmediği bulgusuna ulaşan araştırmalar (Erdeğer, 2001; Dülger, 2009; Eşkisü, 2009) dikkat çekmektedir. Bu bulgu araştırma bulgusuyla tutarsızlık göstermektedir. Bunun nedeni söz konusu araştırmalara katılan öğrencilerin

yaş aralığının, araştırmamıza katılan öğrencilerin yaş aralığından daha büyük olması olabilir. Anne eğitim düzeyinin öğretmenden algılanan sosyal desteği açıklamada tek başına yeterli olmadığı diğer değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir.

6.7. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmen Desteği Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öğretmen desteği puanlarının baba eğitim düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler babalarının eğitim düzeyine göre gruplandırılmış ve öğretmen desteği puanlarına ilişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre ÖĞD Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İlkokul	160	40.06	8.62	2.941	.033*
Ortaokul	130	40.12	8.80		
Lise	164	42.14	7.90		
Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	133	41.95	6.63		
Toplam	587	41.08	8.09		

*p<.05

Tablo 53 incelendiğinde; öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre öğretmen desteği puanları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gruplar arasında gözlemlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğretmen desteği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3/582)= 2.941, p<.05$).

Öğrencilerin öğretmen desteği puanlarında gruplar arasında gözlenen önemli düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 54’te gösterilmiştir.

Tablo 54

**İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre
ÖğD Puanlarına İlişkin Tukey-Kramer Testi Sonuçları**

(I)Baba Eğitim Düzeyi	(J) Baba Eğitim Düzeyi	Ort. Farkı (I-J)	P
İlkokul	Ortaokul	-.0588	1.000
	Lise	-2.0836	.093
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-1.8908	.190
Ortaokul	Lise	-2.0249	.141
	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	-1.8320	.253
Lise	Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	.1929	.997

Tablo 54’te görüldüğü gibi ,anlamlılık düzeyinin çok düşük olması nedeniyle, gruplar arasında $p>.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmalarda, öğretmen desteği puanlarının baba eğitim düzeyine göre değişmediği bulgusuna ulaşarak araştırmanın bulgusuyla tutarsızlık gösteren araştırmalar (Elbir, 2000; Başer, 2006; Kozaklı, 2006; Dülger, 2009; Eşkisü, 2009) dikkat çekmektedir. Bunun nedeni söz konusu araştırmalara katılan öğrencilerin yaş aralığının, araştırmamıza katılan öğrencilerin yaş aralığından daha büyük olması olabilir. Baba eğitim düzeyinin öğretmenden algılanan sosyal desteği açıklamada tek başına yeterli olmadığı, diğer değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlara ilişkin olarak geliştirilen bazı öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda;

- Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin azaldığı,
- Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu ve saldırganlık düzeyinin; algılanan ekonomik düzeye ve algılanan akademik başarı düzeyine, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama ve anne-babanın birliktelik durumuna, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre değişmediği,
- Kız öğrencilerin; algılanan ekonomik düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olanların; anne-babası ile birlikte kalanların; anne-babası birlikte olanların genel olarak çevresinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı,
- Kız ve erkek öğrencilerin ailelerinden eşit düzeyde sosyal destek algıladığı; algılanan ekonomik düzeyi ve algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olanların; anne-babası ile birlikte kalanların ve anne-babası birlikte olanların ailelerinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı,
- Kız öğrencilerin, algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olanların arkadaşlarından daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı; arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin algılanan ekonomik

düzeye, anne-baba ile birlikte kalıp kalmama ve anne-baba birliktelik durumuna göre değişmediği,

- Kız öğrencilerin, algılanan ekonomik düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olanların, anne-babası ile birlikte kalanların, anne-babası birlikte olanların öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri, algılanan akademik başarı düzeyleri, kimlerle birlikte kaldıkları ve anne-baba birliktelik durumları gibi bilgilerinin; ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerine etkisini inceleyen sosyal destek sistemleri araştırması, saldırganlık gibi kişilerarası ilişkilerde sorun yaratan davranışların önüne geçilebilmesine yönelik olarak okul rehberlik servislerine önemli veri sağlayabilir.

Öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin önemi ile ilgili uzman kişilerle işbirliği yapılarak okul bünyesinde öğrencilere, yöneticilere, öğretmenlere ve velilere yönelik konferans, seminer, panel türü faaliyetler düzenlenerek grup çalışmalarıyla farkındalıklarının arttırılması sağlanabilir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda; saldırganlığı alt boyutlarına göre değerlendiren ölçme araçlarının kullanılmasının konu ile ilgili daha detaylı bilgi vereceğinden alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sadece öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin etkisinin ele alındığı araştırmalarla öğretmenlerin öğretim görevlerinin yanı sıra eğitim görevlerinin de öneminin vurgulanması eğitimcilere konu ile ilgili farkındalık kazandırabilir.

Ülkemizde saldırganlık ile algılanan sosyal desteği birlikte ele alan yayın ve araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu konuda daha farklı değişkenler göz önüne alınarak yapılacak araştırmalar alana katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akpınar, F. (2010). *Borderline kişilik bozukluğu olan bireylerin öfke tarzları ve saldırganlık davranışı üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, V. (2006). *Yardım etme ve saldırganlık davranışlarının Weiner'ın sorumluluk yargıları modeli açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, V. ve Güvenç, G.B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler-arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 233-264.
- Ankay, A. (2002). *Psiko-siyasal yönüyle saldırganlık ve terör*. (1.Basım). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Aral, N., Bütün-Ayhan, A., Türkmenler, B. ve Akbıyık, A. (2004). İlköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 29(315), 17-25.
- Archer, J. and Parker, S. (1994). Social representations of aggression in children. *Aggressive Behavior*, 20, 101-114.
- Arıcak, O. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, S. (2008). *Farklı sosyometrik statüdeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Başer, Z. (2006). *Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Başıoğlu, C. (1998). *Saldırganlık davranışının biyolojik belirleyicilerinin araştırılmasına yönelik bir çalışma*. Uzmanlık Tezi, Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği, İstanbul.
- Benhorin, S. and McMahon, S.D. (2008). Exposure to violence and aggression: protective roles of social support among urban African American youth. *Journal of Community Psychology*, 36(6), 723-743.
- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. (4.Basım). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bokhorst, C.L., Sumter, B. S., and Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?. *Social Development*, 19(2), 417-426.
- Bolat-Karataş, Z. (2005). Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 317, 30-39.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. İ.D. Sarioğlu). (1.Basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı).
- Bru, E., Murbrg T. A. and Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24(6), 715-727.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Can, S. (2002). "Aggression Questionnaire" adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Servis Şefliği, İstanbul.
- Cırık, İ. (2010). *İlköğretim 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stres. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.
- Cohen,S. and Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. 98(2), 310-357.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. (11.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, Y. ve Palabıyıkoglu, R. (1997).Gençlerde sosyal destek-çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.
- Çınar, P. (2005). Hangimiz daha saldırgan?. *Türk Psikoloji Bülteni*, 11(36), 76-80.
- Demirtaş, A.S. (2007). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirhan, M. (2002). *Kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dizman, H. (2003). *Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durak, N. (2006). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlıklarını belirlemeye yönelik sosyal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Niğde İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Efiliti, E. (2006). *Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Elbir, N. (2000). *Lise I.sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erdeğer, N. (2001). *Lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, H. (2008). *'Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk' eğitim programının orta öğretim 9.sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılganlık becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eroğlu, F. (2009). *Davranış bilimleri*. (9. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eroğlu, S. E. (2009). *Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Erten, Y. ve Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, şiddet ve terörün psikososyal yapıları. *Cogito 3 Aylık Düşünce Dergisi*, kış-bahar (6-7), 143-163.
- Eşkisü, M. (2009). *Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevler ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Freedman, J.L., Sears, D.O. and Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). (4.Basım). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (Eserin orijinali 1981'de yayımlandı).
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri birinci kitap*.(Çev. Ş. Alpagut). (2.Basım). İstanbul: Payel Yayınevi. (Eserin orijinali 1973' te yayımlandı).
- (1995). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri ikinci kitap*. (Çev. Ş. Alpagut). (2.Basım). İstanbul: Payel Yayınevi. (Eserin orijinali 1973'te yayımlandı).
- Gander, M.J. and Gardiner, H.W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, H.N. Çelen ve B.Onur). (7.Basım). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 1993'te yayımlandı).
- Goodman, G. and Aber, J. L. (2010). Predictors of representational aggression in preschool children of low-income urban african american adolescent mothers. *Infant Mental Health Journal*, 31(1), 33-57.

- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Göksu, T. (2007). *Sosyal Psikoloji*. (3.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. (1.Basım). Gazi Kitabevi.
- Güçkıran, R. Y. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gümüş, T. (2000). *Kendini kabul düzeyi farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Green, D.L. ve Pomeroy, E. C. (2007). Crime victims: what is the role of social support?. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 15(2), 97-113.
- Halloran, E., Dumas, D., John, R.S. ve Margolin, G. (1999). The relationship between aggression in children and locus of control beliefs. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(1), 5-21.
- Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Halıcı, P. (2005). *Yatılı ilköğretim bölge okuluna devam eden ve ailesiyle birlikte yaşayan 12-14 yaş grubu çocukların saldırganlık eğilimleri ile benlik kavramlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Helsen, M. , Vollebergh, W. ve Meeus, W (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 29(3), 319-335.

- Hogg, M. A. and Vaughan G. M. (2007). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. İbrahim Yıldız-Aydın Gelmez). (1.Basım). Ankara: Ütopya Yayınevi. (Eserin orijinali 1995'te yayımlandı).
- Hotaman, D. ve Yüksel-Şahin, F. (2009). Okulun öğelerine ve bazı değişkenlere göre ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 4(3), 833-858.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 277-294.
- Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaya, F. (2009). *Lise öğrencilerinde saldırgan davranışların ortaya çıkışına katkıda bulunan faktörlerin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayaoğlu, A. (2004). Sosyal Psikoloji., S.Ünlü (Editör). *Saldırganlık*. Birinci Baskı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Web Ofset, ss. 115-134'deki ünite.
- Kayhan-Yardımcı, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaymak-Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 27-39.
- Kocatürk, R. (1982). Saldırganlık güdüsünün spor ve eğitim alanında meslek seçimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Korkut, F. (2002). İfade edici saldırganlık ölçeğinin (isö) türkçeye uyarlanması üzerine bir ön çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 48-53.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kula, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumru-Sarıca, A. (2008). *Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kurtoğlu, E. (2009). *Lise öğrencilerinde gözlenen saldırganlık düzeylerinin otomatik düşünceler, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Larsen, D. and Dehle, C. (2007). Rural adolescent aggression and parental emotional support. *Adolescence*, 42 (165) Spring, 25-50.
- Lopez, E. E., Olaizola, J. H., Ferrer, B. M. and Ochoa, G. M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 387-400.
- Lopez, E. E., Perez, S. M., Ochoa, G.M and Ruiz, D.M. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence* 31, 433–450.
- Lorenz, K. (1996). Saldırganlığın spontanlığı. (Çev. M. Şahinoğlu). *Cogito 3 Aylık Düşünce Dergisi*, (6-7), 165-168. (Orijinal makalenin yayın tarihi 1977).
- Malecki, C. K. and Elliott, S.N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale. *Psychology in the School*. 36 (6), 473-483.
- Masalıcı, A. D. (2001). *Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygun davranışlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- McConville, D.W. and Cornell, D.G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), s.179 –187.
- Ochoa, G. M., Lopez, E. E. and Emler, N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42 (168), Winter, 779-794.

- Okanlı, A. (1999). *Hemşirelik öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Orpinas, P., Murray, N. and Kelder, S. (1999). Parental influences on students' aggressive behaviors and weapon carrying. *Health Education & Behavior* 26(6), 774-787.
- Ögel, K. Tarı, I. ve Yılmazçetin-Eke, C. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme Klavuzu*. İstanbul, Yeniden Yayınları, No:17.
- Öz, E. S. (2007). *İlköğretim I kademe 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, N. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Pakaslahti, L., Asplund-Peltola, R-L. and Keltikangas-Jarvinen, L. (1996). Parent's social problem-solving strategies in families with aggressive and non-aggressive boys. *Aggressive Behavior*, 22, 345-356.
- Pakaslahti, L. and Keltikangas-Jarvinen, L. (1996). Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14-year-old adolescents. *European Journal of Personality*, 10, 249-261.
- Rıtakallio, M., Luukaala, T., Marttunen, M., Pelkonen, M. and Kaltiala-Hemo. R.(2010). Comorbidity between depression and antisocial behaviour in middle adolescence: The role of perceived social support. *Nord Journal Psychiatry*, 64(3), 164-171.
- Richman, J.M., B. Rosenfeld, L.B and Bowen, G.L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43(4), 309-324.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.

- Rueger, S.Y., Malecki, C.K. and Demeray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal Youth Adolescence*, 39, 47-61.
- Sağlam, S. (2007). *Lise öğrencilerinin ana-baba iletişimi sosyal destek ve ana-baba tutumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sayıl, M. (1991). Şiddet içeren televizyon programları ile çocukların saldırgan davranışları arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 129-142.
- Sarıcı-Bulut, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Scarpa, A. and Haden, S. C. (2006). Community violence victimization and aggressive behavior: the moderating effects of coping and social support. *Aggressive Behavior*, 32, 502-515.
- Semerci, Z. B. (2009). *Artık Büyüdüm -Ergen Ruh Sağlığı*. (1.Basım) .İstanbul: Alfa Yayınları.
- Siyez, D.M. (2007). Lise öğrencilerinde görülen problem davranışların okul ortamı ile ilişkili psiko-sosyal faktörler açısından değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim*, 346, 36-43.
- Sorias, O. (1988). Sosyal destek kavramı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27(1), 353-357.
- Sürücü, M. (2005). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çev: Figen Çok ve diğ.). (1. Basım). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 1985'te yayımlandı).

- Şahan, M. (2007). *Lise öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 , 180-190.
- Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şirvanlı-Özen, D. (1998). *Eşler arası çatışma ve boşanmanın farklı yaş ve cinsiyetteki çocukların davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek üzerindeki rolü*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taner-Derman, M. (2009). Okulöncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocuklarda sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenlerden kaynaklanan nedenleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 4(3), 892-907.
- Taysi, E. (2000). *Benlik saygısı, arkadaşlardan ve aileden sağlanan sosyal destek*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2007). *Çocuklara ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Araştırma Komisyonu Raporu*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, O. (2008). *Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünlü, H. (2001). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin ve ego kimlik statülerinin sosyo ekonomik düzey ve cinsiyete göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Van Beest, M. and Baerveldt, C. (1999). The relationship between adolescents' social support from parents and from peers. *Adolescence*, 34 (133), 193-202.
- Venter, M. and Poggenpoel, M. (2006). The phenomenon of aggressive behavior of learners in the school situation. *Phenomenon of Aggressive Behavior*, 126(2), 312-315.
- Vilhjalmsson, R. (1994). Effects of social support on self-assessed health in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 437-452.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A.S. and Widaman K.F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school [Abstract]. *The Journal of Early Adolescence*, 17(2), 129-151. Web: <http://jea.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/2/129> 20 Haziran 2009'da alınmıştır.
- Yalçın, İ. (2004). *Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuz, Ş. (2007). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, Y. (2009). *Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programlarının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yeğen, B. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 81-87.

-(1998). Akademik başarı düzeyi farklı lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışman ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 33-45.
- (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
-(2004a). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları*, (17), 221-236.
-(2004b). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yıldız, S. (2009). *Spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, İ. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz-Anatça, V. (2010). *Sosyal dışlanmanın saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk ruh sağlığı*. (28.Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- (2007a). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. (7.Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- (2007b). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. (13.Basım). İstanbul : Özgür Yayınları.
- Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

1. Saldırganlık Ölçeği
2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R
3. Kişisel Bilgi Formu
4. Saldırganlık Ölçeği Kullanım İzni
5. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Kullanım İzni
6. Saldırganlık Ölçeği Kısa Form Kullanım İzni
7. Uygulama İzni

EK-1**SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ
(ÖRNEK MADDELER)**

Yrd. Doç. Dr. Meliha TUZGÖL

Açıklama: Bu envanter kişilere uygun bazı etkinlikleri ya da duygusal durumları içeren ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeleri tek tek okuyarak, ifadenin size ne derece uyduğuna karar veriniz. İfade sizin için her zaman geçerli ise ifadenin karşısında, “her zaman” cevabının altındaki kutucuğa; sıklıkla geçerli ise ifadenin karşısında, “sıklıkla” cevabının altındaki kutucuğa; ara sıra geçerli ise ifadenin karşısında, “ ara sıra” cevabının altındaki kutucuğa; nadiren geçerli ise ifadenin karşısında, “nadiren” cevabının altındaki kutucuğa; hiç geçerli değilse ifadenin karşısında, “hiçbir zaman” cevabının altındaki kutucuğa (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz.

Katkınız için teşekkür ederim.

İFADELER	Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Benim görüşlerime zıt olan görüşleri alt etmekten hoşlanırım.					
2. Beni kıran insanların mahvolduğunu görmek isterim.					
3. Bana hakaret eden insanı yumruklayıp yere sermek isterim.					
4. İnsanın her durumda kendi çıkarını koruması doğaldır.					
5. Konuşmalarımnda küfür kullanırım.					

EK-2**ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ-R
(ÖRNEK MADDELER)**

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

Açıklama

Bu envanter, öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ailem başlığı altındaki maddelere ailenizi, arkadaşlarım başlığı altındaki maddelere arkadaşlarınızı , öğretmenlerim başlığı altındaki maddelere de öğretmenlerinizi düşünerek yanıt veriniz. Okuduğunuz madde size uyuyor ise ‘bana uygun’, kısmen uyuyor ise ‘kısmen uygun’, hiç uymuyor ise ‘bana uygun değil’ kutusunun altına denk gelen parantezi ‘(x)’ işaretleyiniz. Lütfen her maddeye cevap veriniz.

Katkınız için teşekkür ederim.

AİLEM	Bana Uygun	Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1.Bana gerçekten güvenir.	()	()	()
2. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
3.Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
4. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
5. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	()	()	()
ARKADAŞLARIM	Bana Uygun	Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
21. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
22. İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler	()	()	()
23. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
24. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
25. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
ÖĞRETMENLERİM	Bana Uygun	Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	()	()	()
35. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
36. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
37. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
38. Bana gerçekten değer verir	()	()	()

EK-3**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili öğrenciler,

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla size bazı sorular sormaktayım. Bu araştırma sonuçlarının güvenilir olması açısından sorulara içten ve gerçeği yansıtan yanıtlar vermeniz çok önemlidir. Yanıtlarınız tamamen gizli kalacak ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı, soyadınızı ve numaranızı yazmanıza gerek yoktur. Hiçbir maddeyi boş bırakmamanız sonuçların daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Seda USTABAŞ
Psikolojik Danışman

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
2. Size göre ailenizin ekonomik durumu hangi düzeydedir?
() Düşük () Orta () Yüksek
3. Genel olarak akademik başarıınızı nasıl algılıyorsunuz?
() Düşük () Orta () Yüksek
4. Anne ve babanız ile birlikte mi kalıyorsunuz?
() Evet
() Hayır
5. Anne ve babanızın birliktelik durumu nedir?
() Evliler/Birlikteler
() Boşandılar/Ayrı yaşıyorlar
() Annem vefat etti
() Babam vefat etti
6. Annenizin eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?
() Okur-yazar değil
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite
() Yüksek lisans veya doktora
7. Babanızın eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?
() Okur-yazar değil
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite
() Yüksek lisans veya doktora

EK-4

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

YÜKSEK LİSANS TEZİM İÇİN ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Gelen Kutusu X

☆ **seda ustabas** Hocam Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Yüksek Lis... 12 Kas

☆ **Meliha TUZGOL** Kime: bana [ayrıntılar görüntüle](#) 17 Kas [Yanıtla](#)

Seda Hanım merhaba,

Benim geliştirmiş olduğum ölçek lise öğrencilerine yönelikti. 8. sınıflar için de sanırım kullanılabilir ama derseniz geçerlik-güvenirlik çalışması yaparak kullanın. Ya da daha önce yapanlar olduysa ki sanırım olmuştur o bilgilere yer vererek kullın. Ölçek ekte. Kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.D.
06800 Beytepe / ANKARA
Tel: (312) 297 85 51 / 111
Faks: (312) 299 20 27

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: seda ustabas <sedan84@gmail.com>
Tarih: Thursday, November 12, 2009 6:56 pm
Konu: YÜKSEK LİSANS TEZİM İÇİN ÖLÇEK KULLANIM İZNİ
Kime: mtuzgol@hacettepe.edu.tr

- Alınılan metni gizle -

> Hocam Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim aynı zamanda Gölbaşı Karaali Yıbo' da psikolojik danışman olarak görev yapmaktayım. İlköğretim 8.Sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi (Ankara İli Örneği) konulu tez çalışmamda tarafınıza ait Saldırganlık Ölçeği'ni kullanmak için izninizi istiyorum. Cevaba yönelik ayıracığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim

>

> Seda USTABAŞ

EK- 5

ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

YÜKSEK LİSANS TEZİM İÇİN ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

☆ seda ustabas Sn Prof.Dr.İbrahim YILDIRIM Gazi Üniversitesi PDR bölümü yüksek lisans öğrenc... 12 Kas

☆ İbrahim YILDIRIM Kime: bana [aynntılan görüntüle](#) 14 Kas [Yanıtla](#)

Sevgili meslektaşım,
Memnuniyetle ASDÖ-R'yi kullanabilirsin. Kolaylıklar diliyorum... İ. Yıldırım

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: seda ustabas <sedan84@gmail.com>
Tarih: Thursday, November 12, 2009 19:13

Konu: YÜKSEK LİSANS TEZİM İÇİN ÖLÇEK KULLANIM İZNİ
Kime: iyil@hacettepe.edu.tr

- Alıntılan metni gözle -

> Sn Prof.Dr.İbrahim YILDIRIM
> Gazi Üniversitesi PDR bölümü yüksek lisans öğrencisiyim aynı zamanda Gölbaşı Karaali YİBO' da psikolojik danışman olarak görev yapmaktayım. Yrd.Doç Dr. Hüseyin ÖNCÜ danışmanlığında yürüteceğim 'İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi(Ankara İli Örneği)' konulu tez çalışmamda tarafınıza ait 'Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini (ASDÖ-R)' kullanmak için izninizi istiyorum. Cevaba yönelik ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.
> Saygılarımla
>
>
> Seda USTABAŞ

EK-6

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ KISA FORM KULLANIM İZNİ

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİNİZ İLE İLGİLİ YÖNLENDİRME TALEBİ

Gelen Kutusu | X

★ **seda ustabas** Hocam Saygılar Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık E 19 Oca★ **Meliha TUZGOL DOST** Kime: bana [ayrıntılar](#) 20 Oca [Yanıtla](#) ▼

Merhaba Seda Hanım,

Ayrıntılı bilgiler ve danışma nezaketiniz için teşekkür ederim. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için ters maddeler sorun oluşturuyor anlaşılan. Bana bu maddeleri atarak kısa form haline getirmek daha mantıklı gibi geldi. Ancak kullanmadan önce bu kısa formun geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamak gerek. Bunu da araştırma grubunuz üzerinde değil ayrı bir grup üzerinde görmek gerek. Bu şekilde oluşacak kısa form yeni bir ölçek sayılacaktır ve bundan sonra ilköğretim ikinci kademelerde kullanılabilir hale gelecektir. Böyle de bir katkınız olur ama zamanınızı alır tabi. Danışamanıza da danışarak bu yolu izleyebilirsiniz diye düşünüyorum. Gerek duyarsanız yine yazın lütfen:

Sevgiler!

Yrd. Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST
 Hacettepe Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi
 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.D.
 06800 Beytepe / ANKARA
 Tel: (312) 297 85 51 / 111
 Faks: (312) 299 20 27

EK- 7

UYGULAMA İZNİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/111766
KONU : Araştırma İzni
Seda USTABAŞ

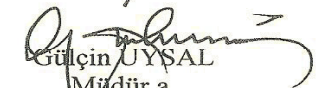
16/12/2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 08/12/2009 tarih ve 10176 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans programı öğrencisi Seda USTABAŞ' ın "İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi" konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (5 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (5 sayfa)