



**T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK
DÜZEYLERİNİN AÇIKLANMASINDA SAHİP
OLDUKLARI DEĞERLERİN ROLÜ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Mehmet BALCI

**Doç. Dr. Adem BELDAĞ
Danışman**

**RİZE
2019**

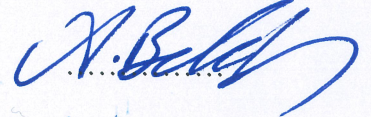
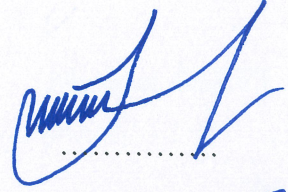
KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında, Mehmet BALCI tarafından hazırlanan *Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Açıklanmasında Sahip Oldukları Değerlerin Rolü* başlıklı bu çalışma, [28/06/2019] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT

Üye : Doç. Dr. Adem BELDAĞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Muzaffer BAŞKAYA

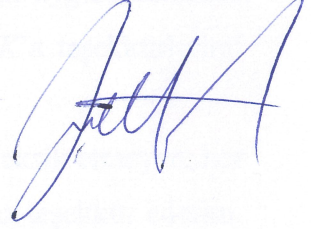


11.7.2019

Doç. Dr. Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 28.06.2019



Mehmet BALCI

ÖNSÖZ

Yüksek lisans öğrenimim boyunca, özellikle de tez yazım sürecimde yardımını ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam *Doç. Dr. Adem BELDAĞ*'a teşekkür ederim.

Yüksek Lisans öğrenimimde bana engin bilgileriyle akademik anlamda destek veren değerli hocalarım *Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT*'e, *Doç. Dr. İlhan TURAN*'a, *Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ*'ye ve ölçeklerin uygulanmasında bana büyük yardımı olan değerli arkadaşım *Mehmet SELÇUK*'a teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca hem maddi hem manevi desteklerini eksik etmeyen, her koşulda yanımda olan *anneme, babama* ve *kardeşlerime* sonsuz teşekkür ederim. Bu süreç boyunca bütün sıkıntılı anlarımda yanımda olan, sabrı, huzuru, anlayışı desteği sayesinde en zorlu engelleri aşabildiğim kıymetlim *eşim Gökçe BALCI*'ya özel olarak teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet BALCI

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖNSÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	9
ABSTRACT.....	10
KISALTMALAR LİSTESİ	11
TABLolar LİSTESİ.....	12
GİRİŞ	15

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE	21
1.1. Değerler Eğitimi	21
1.1.1. Değer Nedir?	21
1.1.2. Değerler Eğitimi.....	23
1.1.3. Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi.....	24
1.1.4. Değerler Eğitiminde Okulun Rolü	27
1.1.5. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü	28
1.1.6. Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü	30
1.1.7. Değerlerin Özellikleri.....	30
1.1.8. Değerler Eğitimi Yaklaşımları	31
1.1.8.1. Değerleri Telkin Etmek (Değerlerin Doğrudan Öğretimi)	32
1.1.8.2. Değerleri Açıklama	33
1.1.8.3. Değer Analizi.....	34
1.1.8.4. Ahlaki Muhakeme	35
1.1.8.5. Gözlem Yoluyla Değer Öğretimi Yaklaşımı	36
1.1.9. Değerler Eğitiminde Bütüncül Yaklaşım Olarak Karakter Eğitimi	37
1.2. Saldırganlık	38
1.2.1. Saldırganlık Kavramı, Kaynağı ve Oluşumu Hakkında Genel Bilgiler	38
1.2.2. Saldırganlık Kuramları.....	41

1.2.2.1. İçgüdü Kuramları.....	41
1.2.2.1.1. Psikanalitik Kuram	41
1.2.2.1.2. Etyolojik Kuram	42
1.2.2.2. Davranışçı Kuramlar	43
1.2.2.2.1. Engelleme-Saldırganlık Kuramı	43
1.2.2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	43
1.2.2.2.3. İpucu Kuramı	44
1.2.2.3. Biyolojik Temelli Kuram	44
1.2.3. Saldırganlığın Sınıflandırılması	45
1.2.4. Saldırganlığı Ortaya Çıkaran Etkenler	47
1.3. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar	48

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	55
2.1. Araştırmanın Modeli.....	55
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	56
2.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	56
2.2.1.1. Okul Türü	57
2.2.1.2. Sınıf Düzeyi.....	57
2.2.1.3. Cinsiyet.....	57
2.2.1.4. Kardeş Sayısı	58
2.2.1.5. Babanın Eğitim Durumu.....	58
2.2.1.6. Annenin Eğitim Durumu	59
2.2.1.7. Aile Türü	59
2.2.1.8. Babalarının Mesleği.....	60
2.2.1.9. Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumu	60
2.2.1.10. Ailenin Aylık Geliri.....	61
2.2.1.11. Evdeki İnternet Durumu	61
2.2.1.12. Televizyonda En Fazla İlgi Çeken Program Türü	62
2.2.1.13. Özel İlgi Alanı (Hobi)	62
2.2.1.14. İlgilenilen Spor Dalı	63
2.2.1.15. Sosyal Medya Durumu	63
2.2.1.16. İzlemekten Hoşlanılan Sinema Filmi	64

2.3. Veri Toplama Araçları	64
2.3.1. Değerler Eğitimi Ölçeği	65
2.3.2. Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği	65
2.3.3. Kişisel Bilgi Formu	66
2.4. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Yapılan Analizler	67
2.4.1. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Yapılan Güvenirlik Analizleri ..	67
2.4.2. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Varsayımlar.....	67
2.5. Verilerin Toplanması	68
2.6. Verilerin Analizi	68

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR	70
3.1. Öğrencilerin Değer ve Saldırgan Davranış Algıları	70
3.1.1. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	71
3.1.2. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	72
3.1.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları ..	75
3.1.4. Kardeş Sayıları Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	76
3.1.5. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	78
3.1.6. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	80
3.1.7. Aile Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	82
3.1.8. Babanın Mesleği Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	83
3.1.9. Annelerinin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	85
3.1.10. Ailenin Aylık Geliri Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	86
3.1.11. Evdeki İnternet Olma Durumu Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	88

3.1.12. Televizyonda İlgi Çeken Program Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	89
3.1.13. İlgi Alanı(Hobi) Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	92
3.1.14. Spor Dalı Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	95
3.1.15. Sosyal Medya Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	98
3.1.16. Film Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları	99
3.2. Saldırganlık ile Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	102
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105
KAYNAKLAR	119
EKLER.....	134
EK-1: Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni	134
EK-2: Ölçek İzinleri.....	135
EK-3: Kişisel Bilgi Formu.....	136
EK-4: Değerler Eğitimi Ölçeği	137
EK-5: Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği.....	138
ÖZ GEÇMİŞ	139

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Adem BELDAĞ

Hazırlayan: Mehmet BALCI

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 139

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNİN AÇIKLANMASINDA SAHİP OLDUKLARI DEĞERLERİN ROLÜ

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolünü belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hatay il merkezi ile Antakya ve Defne ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu bağlamda araştırma, 1044'ü kız 1095'i erkek öğrenci olmak üzere toplamda 2139 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Değerler Eğitimi Ölçeği, Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğrencilerin değerler ile saldırganlık algıları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda negatif yönde (ters) düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin değerlere ait puanların artması saldırganlığa olan yönelimi azalttığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin bazı değişkenler açısından saldırganlık algıları incelenmiş ve bu doğrultuda da anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, saldırganlıkla negatif düzeyde ilişkisi olan değerlerin kazandırılmasına aile ve eğitimcilerin daha fazla önem vermeleri gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değerler eğitimi, saldırganlık, ortaokul öğrencileri

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Department of Turkish and Social Studies Education

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adem BELDAĞ

Author: Mehmet BALCI

Year: 2019

Pages: 139

ABSTRACT

THE ROLE OF THE VALUES WHICH SECONDARY SCHOOL STUDENTS HAVE IN EXPLANING THEIR AGGRESSION LEVELS

The main objective of this research is to target the role of value values in explaining the levels of aggression of the secondary school target. The universe of the research, which is designed in the relational survey model, is planned for 2018-2019 education center in Hatay province center and in Antakya and Defne districts in secondary schools. The sample of the study was chosen by the stratified sampling method from the people who were studying in secondary schools. In this context, the study was conducted with a total of 2139 students, of which 1044 were female and were male. The scale of values education as a means of collecting data in research, Buss-Perry Aggression Scale and used Personal Information Form prepared by the researcher. In this context, the overall objective of the research is in line with the values and the perceptions of students made between aggression as a result of the correlation analysis in anegative direction (reverse) at a low level has been reached to the conclusion that a meaningful relationship. According to these results, it can be suggested that families and educators should give more importance to gaining values that have negative relationship with aggression.

Keywords: Value, values education, aggression, secondary school students

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
TV	: Televizyon
vd.	: ve diğerleri
vb.	: ve benzeri



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	57
Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	57
Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	58
Tablo 4: Öğrencilerin Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Dağılımı	58
Tablo 5: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..	59
Tablo 6: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı .	59
Tablo 7: Öğrencilerin Yaşamış Oldukları Aile Türü Değişkenine Göre Dağılımı	60
Tablo 8: Öğrencilerin Babalarının Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı	60
Tablo 9: Öğrencilerin Annelerinin Çalışıp-Çalışmama Değişkenine Göre Dağılımı	61
Tablo 10: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Dağılımı	61
Tablo 11: Öğrencilerin Evlerindeki İnternet Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	62
Tablo 12: Öğrencilerin Televizyonda En Fazla İlgi Çeken Program Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	62
Tablo 13: Öğrencilerin Özel İlgi Alanları (Hobi) Değişkenine Göre Dağılımı	63
Tablo 14: Öğrencilerin İlgilendikleri Spor Dalı Değişkenine Göre Dağılımı	63
Tablo 15: Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanım Değişkenine Göre Dağılımı.....	64
Tablo 16: Öğrencilerin İzlemekten Hoşlandıkları Sinema Filmi Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	64
Tablo 17: Öğrencilerin Değer ve Saldırgan Davranış Agılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	70
Tablo 18: Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 19: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	73

Tablo 20: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 21: Öğrencilerin Kardeş Sayıları Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	77
Tablo 22: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	79
Tablo 23: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
Tablo 24: Öğrencilerin Aile Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 25: Öğrencilerin Babalarının Mesleği Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	84
Tablo 26: Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	86
Tablo 27: Öğrencilerin Ailelelerinin Aylık Geliri Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	87
Tablo 28: Öğrencilerin Evlerindeki İnternet Durumu Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 29: Öğrencilerin Program Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....	90
Tablo 30: Öğrencilerin İlgi Alanı(Hobi) Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....	93
Tablo 31: Öğrencilerin Spor Dalı Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
Tablo 32: Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanıp-Kullanmama Durumu Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları..	98

Tablo 33: Öğrencilerin Sinema Filmi Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..	100
Tablo 34: Saldırganlık ile Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	103



GİRİŞ

Dünyada son iki yüzyılda hızlı bir ivme ile gelişen ve değişen ekonomik ve teknolojik değişimler toplum hayatını hem psikolojik hem de sosyolojik açıdan etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Bu değişim ve gelişim içindeki iniş ve çıkışlar toplumda kendi çıkarlarını ön planda tutan bireylerin var olmasına neden olmaktadır. Özellikle teknolojideki değişimler ile sosyal paylaşım siteleri toplumu yüz yüze olan iletişimden uzaklaşmasına ve TV’lerde insani davranışlardan uzaklaştıran dizi ve programlar ise toplumun değerlerden uzaklaşmasına neden olmaktadır (Kara, 2017).

Çokdolu (2013) bu değişimleri değerlerden uzaklaşılması toplum içerisinde çatışmalarla birlikte saldırganlığın ve şiddetin artmasındaki etkenlerden biri olarak görmektedir. Bu etkenle birlikte kaybedilmeye başlanan değerlerin, hayatının başlangıcında olan bireylere kazandırılmasının önemli olduğu ve bu konuda büyük görev düşen okullarımızda evrensel ve ulusal değerlerin kazandırılması için hâlihazırda programlar hazırlanıp uygulanmaktadır. Her ne kadar da uygulanan bu programlar ilköğretimin ikinci kademesinde birinci kademeye göre aza indirgenmiş olsa da programlarda yer alması önemlidir. Çünkü ergenliğin başlangıcında olan bireylere değerlerin öğretilmesi hem psikolojik hem de sosyolojik açıdan önemlidir. Bundan dolayı bu yaşlarda yaşanan saldırganlık ve çatışmalar ergenliğin başlangıcında olan bireylerin gelecekteki yaşantılarında kişiliklerinin gelişmesinde önemli bir rol oynayacaktır ifadeleriyle açıklamaktadır.

Saldırganlık, “Bir başka kişiye fiziksel ya da psikolojik zarar verme niyetiyle sözlü veya fiziksel davranışta bulunma” olarak tanımlanabilir (Bilgin, 2007: 324). Saldırganlıkla alakalı çalışmaların sürekliliğinin nedeni ise bu olgunun yaşamın her alanında yıkıcı ve bozucu etkisiyle meydana gelmesidir (Erdoğdu, 2010). Son zamanlarda okullarda saldırganlık davranışları gösterme, şiddete ve zorbalığa maruz kalma oranları artmaktadır. Eğitim kurumlarında artan bu şiddet ve saldırganlık örnekleriyle baş etmek için gerekli önlemler alınarak harekete geçilmesine neden olmuştur (Omay, 2008). Bu önlemler içerisinde okullarda değerler eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü değer; arzu edilen veya arzu edilebilen şey, durum ve olaylara karşı insan tutumu demektir. Değerler bu tutumlara karşı ideal davranış biçimlerimiz ya da hayattaki amaçlarımız

karşısındaki inançlarımıza ve davranışlarımıza yol gösteren ölçüler olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2010). Ayrıca bireylerin tutum, düşünce ve davranışlarına rehberlik eden değerlerin (Beldağ, Özdemir ve Nalçalı 2016), insanların davranışlarını etkilemekten, toplumsal ilişkileri düzenlemeye ve toplumların kalkınmasını sağlamaya kadar birçok işlevi de bulunmaktadır (Akbaş, 2009). Kısaca değer; bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük demektir (Aydın, 2010).

Canlıların doğasında görülen saldırganlık ise, temel dürtülerin başında gelmektedir. Doğası gereği insanlar ve hayvanlar yaşamlarını tehdit eden durum ve unsurlara karşı saldırganca davranabilmektedirler. Literatürde saldırganlıkla alakalı birçok tanım bulunmasına karşın kısaca, “bir başka kişiye fiziksel veya psikolojik zarar verme niyetiyle sözlü veya fiziksel davranışta bulunma” şeklinde tanımlanabilir (Bilgin, 2007: 324). Karşımıza kişi ya da nesneye yönelik bir eylem olarak, sözel veya fiziki güç harcanarak öfke, hiddet, kin ve düşmanlık gibi duyguların davranışı olarak çıkan saldırganlık, temelde başkalarına fiziksel veya psikolojik olarak zarar verme niyeti taşıyan tüm davranışları kapsamaktadır (Çankaya, 2014).

Bu bağlamda saldırganlığın kişiye sözel veya fiziksel davranışta bulunulması ve buna paralel olarak değerlerin ise bireyin tutum, düşünce ve davranışlarına rehberlik etmesi bakımından, bireylerin saldırganlık düzeylerini açıklamak amacıyla sahip oldukları değerlerin rolünü bilme gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Problem Durumu

Literatür incelendiğinde değerler ve değer eğitimiyle ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Aladağ, 2012; Balcı ve Yanpar Yelken, 2013; Beldağ v.d. 2016; Çengelci, 2010; Dilmaç, 1999; Yalar, 2010; Yalar ve Yanpar Yelken, 2011; Yiğittir ve Öcal, 2011). Saldırganlık üzerine yapılan çalışmalar için de aynı şeyleri söylemek mümkündür (Ay, 2004; Çokdolu, 2013; Durak, 2016; Güçkıran, 2008; Günay, 2011; Keskinoglu, 2008; Öz, 2007; Serficeli, 2015; Yavuz, 2007). Tüm bu çalışmalara bakıldığında saldırganlığın, Keskinoglu (2008)'nin “İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki

olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi” adlı çalışması değerler eğitimi ile yapılmıştır. Diğer bir çalışma ise Çokdolu (2013)’nun “Karakter eğitimi programının ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çatışma çözme ve saldırganlık düzeylerine etkisi” adlı çalışması değer ve karakter eğitimini ele almaktadır. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde araştırmacılar tarafından hazırlanan ya da programlarda yer alan değerler eğitimi programları uygulanıp (deneysel desen) etkililiği ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca saldırganlık düzeyinin açıklanmasında bireylerde var olan değerlerin rolünün etkililiği kapsamında bir çalışmaya da rastlanılmamıştır.

Yapılacak bu çalışmada ise bireylerin var olan değerleri ile saldırganlık düzeyleri açıklanacaktır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü bireylerin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolünün bilinmesi okullarda var olan değerler eğitimiyle alakalı programların etkililiğinin artırılıp daha fazla verim alınmasında fayda sağlayacaktır. Ayrıca programların verimliliğini artırmada hem yol gösterici hem de yeni çalışma alanlarının oluşmasına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın temel problem cümlesi, ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolü olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolünü ortaya koymaktır. Saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip olunan değerlerin; okul türü, sınıf, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim durumu, aile türü, anne ve baba mesleği, ailenin aylık geliri, evlerinde internet olup olmadığı, televizyonda en fazla ilgilerini çeken program türleri, özel ilgi alanları, ilgilendikleri spor dalı, sosyal medya kullanıp kullanmadıkları ve izlemekten hoşlandıkları sinema filmi türü değişkenlerinin rolünün olup olmadığı incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolü; okul türü, sınıf, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveynlerin

eğitim düzeyi, aile türü, ebeveynlerin meslekleri, ailelerin aylık geliri, evlerindeki internet durumu, televizyonda en fazla ilgilerini çeken program türü, özel ilgi(hobi) alanı, ilgilendikleri spor dalı, sosyal medya kullanımı ve izlemekten hoşlandıkları sinema filmi türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Ortaokul ğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolü var mıdır?

Araştırmanın nemi

21. yy. dünyasında suç işleme oranlarının artmasıyla birlikte, suç işleme yaşının da ona paralel düştüğü görülmektedir (Aksoy ve Ögel, 2004). Bu bağlamda bireyin ortama uyum sağlamak için önündeki en büyük engel saldırgan davranışlarını kontrol altında tutamamasıdır. Bu saldırgan davranışların her an ortaya çıkabildiğini, okullarda ve çevrede artan şiddet davranışlarından anlaşılmaktadır. Okul ve çevrede giderek artan bu saldırgan davranışlarla birlikte hem çocukta hemde çocuğun ileriki yaşlarında olumsuzluklara neden olabilmektedir. Bu olumsuzluklar içerisinde eğitim hayatındaki başarısızlıklar, antisosyal davranışlar, suç işleme, aile hayatında eşlere ve çocuklarına karşı istismar davranışları örnek olarak verilebilir (ztrk, 2014). Çocuklarda bu saldırgan davranışların oluşmaması için, saldırgan davranışların erken tespit edilmesi ve önlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çocukların olumlu yönde gelişmesi ve saldırgan davranışlarını daha az göstermesi için gerek aile gerekse okulda olumlu davranışlar kazanmayı ve kendini geliştirme yetenekleri kazandırılmalıdır. Zamanlarının büyük çoğunluğunu okullarda geçiren öğrencilere okullarda saldırganlığı önlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Çocuğa öncelikle ailede olmak üzere daha sonrasında ise zamanının çoğunluğunu geçirdiği okulda iyi bir insan olma bilinci kazandırılmalı ve bu doğrultuda saldırgan davranışlarının ortaya çıkması engellenmelidir. Bu durum da değer ve değer eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. nk yaşadığı toplumun değerlerini benimseyip o doğrultuda hayatını idame ettiren bireylerin, topluma adapte olma ve kişilerarası ilişkilerde olumlu sonuçlar aldığı bilinmektedir. Bundan dolayı da özellikle okullarda verilmeye çalışılan değerler eğitimi programlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Çocuk gerek ailesi ve çevresinde gerekse okulunda süreç içerisinde belli değerleri kazanarak büyümektedir. Bireye bu değer kazanımları ailesi ve çevresinden gelişigüzel bir şekilde kazandırılırken, eğitim kurumlarında bu kazanımlar belirlenmiş programlar dâhilinde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Birey hangi yaşta olursa olsun belli bir değer anlayışına sahip olduğu ve bu değer anlayışıyla hareket ettiği bilinmelidir(Gürhan, 2017). Bireylerin sahip olduğu bu değer anlayışı ise böyle bir çalışmanın gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bireyin sahip olduğu değer ile bu değerlerin saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Daha çok kısıtlı bir alan üzerinden hareketle hazırlanmış etkinlik ya da programlar dâhilinde verilen değerler ile saldırganlık düzeyleri incelenmiştir. Nitekim bu tarz çalışmalara bile yeteri kadar ulaşamamıştır. Bu çalışmanın literatürde bir boşluğu dolduracağı düşünüldüğünden böyle bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmadan beklenti, bireyde var olan değer algılarının saldırganlık düzeylerini açıklamadaki rolü hakkında bilgi vermektir.

Varsayımlar

Bu araştırmada,

1. Kullanılan ölçekler bağımlı ve bağımsız değişkenleri ölçtüğü ve bu bağlamda kontrol edilemeyen diğer değişkenlerin ölçme sonucunu etkilemediği,
2. Örneklemini oluşturan öğrencilerin ölçeklerde yer alan maddelere samimiyetle yanıt verdikleri,
3. Veriler ortaokul öğrencilerinden sağlanacağından elde edilen sonuçlar benzer özelliklere sahip öğrencilere genellenebileceği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada,

1. Elde edilen veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinin Antakya ve Defne ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerle,
2. Araştırmanın verileri Saldırganlık Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle,

3. Araştırmanın verileri Değerler Eğitimi Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Değer: Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 1998).

Saldırganlık: Kendimize ya da başka canlı ve nesnelere karşı zarar verme amacıyla yöneltilen duygu, düşünce ve davranış örüntüleri (Arıcak, 1995).



BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeline ilişkin bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Değerler Eğitimi

Bu bölümde değer ve değerler eğitimi kavramları tanıtarak, değerler eğitiminin amaçları, değerler eğitiminin temel yaklaşımları, değerler üzerine etki eden faktörler ve yurtiçinde ve yurtdışında konu ile alakalı yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

1.1.1. Değer Nedir?

2004'ten bu yana Türk Eğitim Sistemi'nde belirgin bir şekilde yer alan ve üzerine birçok çalışma yapılan değer kavramıyla alakalı birçok tanım yer almakla birlikte, farklı disiplinlerde de ele alındığı için farklı anlamlar yüklenmiştir (Gürhan, 2017; Özdaş, 2013). Bu anlamlar göz önüne alındığında genel olarak iyi ya da kötü olan her şey bir değer ifadesi olarak kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde, daha çok bireysel ve toplumsal olayları düzenleme, buna bağlı olarak bireyin davranışlarının devamlılığını ve düzenliliğini anlamlandırma ile olgu ve varlıkları tanıma gibi rollerin üzerinde durulmaktadır (Özdaş, 2013).

Felsefede değer problemi, değerlendirme problemi ve değerler problemi olarak işlenmektedir. Bunun nedeni "iyi nedir?-güzel nedir?-doğru olan nedir?- faydalı nedir?" gibi sorular, değerlendirme etkinliğini bazı açılardan problem haline getirmektedir (Kuçuradi, 1998:8). Bilinmesi gereken güzel-çirkin, iyi-kötü kavramları toplumdan topluma değişmekte ve bu değişimle birlikte toplumları birbirinden farklılaştırarak ayırmaktadır. Ayrıca değer yargısı bilim yargısına göre öznelidir. Çünkü değer, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi kavramları karşılarken, bilim yargısı daha çok doğru-yanlış üzerinde durmaktadır (Arslanoğlu, 2005). Buna bağlı

olarak, bilim yargıları herkes tarafından kabul edilerek daha genel iken, değer yargıları için bu durum tam tersidir. Çünkü her ülke ve her millet kendine has özelliklere sahiptirler. Bunun sonucunda da değer yargılarının çeşitliliğini artırmaya neden olmuştur (Gürhan, 2017).

İnsanlar çevrelerindeki varlık ve nesnelere tanımlarken duyu organlarının yanında duygusal yönünü de kullanarak kendine özgü kriterlerle o varlığa önem atfederek kıymet biçer. İnsanın duygusal olarak elde ettiği bu izlenimler Yeşil ve Aydın (2007) tarafından değer olarak tanımlanmıştır.

Değer, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” (TDK, 2005) olarak tanımlarken, Kaygana ve diğerleri (2013), genelde bireylerin inandığı ve arzuladığı davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır şeklinde tanımlamışlardır. İnceoğlu (2010) değeri, sosyal bir kavram olarak tanımlamakta ve toplumun yönlendirmesiyle de değerler sistemi haline almaktadır. Tezcan (1974) değerleri, toplumların kültürünü anlamlı ve önemli kılan ölçütler olduğunu ifade etmiştir. Güven (1999) ise değerlerin toplumsal bütünlüğü sağlamada vazgeçilmez bir unsur ve toplumdaki öz denetim mekanizmalarından en önemlisi olarak ifade etmiştir. Toplumdaki her şeyin bu değerlere göre algılanıp yaşamın anlamının da bu şekilde öğrenildiğini belirtmektedir.

Bireylerin düşüncelerinde, davranışlarında ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkan değerler, toplumsal bütünlüğü oluştururlar. Buna bağlı olarak bireyler, içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini benimseyip bunları yaşamlarında alacakları kararlarda birer ölçüt gibi kullanıp daha iyi, daha doğru, daha adil gibi yargılara varmaya çalışırlar (Tolan, 1996: 233). Değerlerin bireyler üzerindeki baskısı sonucunda birey o değere uyar ya da uymak zorunda kalır. Bu toplumun belli bir hareketi onaylayıp onaylamamasıyla alakalı bir durumdur. Kısacası, bir hareketin doğru veya yanlış, uygun veya uygunsuz olması o toplumun onaylaması ya da onaylamamasıyla alakalı bir durumdur (Fichter, 2006:171). Halstead ve Taylor (2000) değeri, “Davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar” olarak tanımlamışlardır.

Şuana kadar ele alınan değer tanımlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni üstte de belirtildiği gibi farklı disiplinlerin değer kavramını değişik şekillerde tanımlamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca değer yargılarının öznelliğinden kaynaklı olarak her toplum ve her bölgeye göre de değişiklik ve çeşitlilik göstermektedir. Tüm bunlara bağlı olarak bir toplum tarafından benimsenen, toplumun ortak yönlerini ve kültürünü oluşturan temel ilkeler ve kurallar bütünü değer tanımı yapılışında öncelik oluşturmuştur.

1.1.2. Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Ayrıca “karakter eğitimi ve ahlak eğitimi” kavramları da değerler eğitimi kavramı yerine kullanılmaktadır. Bunun nedeni kavramların birbirini karşılamasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu kavramlar her ne kadar birbirinden farklı olsa da iç içe geçmiş durumdadır. Geçmişte karakter ve ahlak eğitimi olarak karşımıza çıkan değer kazandırma işlemi, günümüzde yerini değerler eğitimine bırakmıştır (Cevizci, 2010). Değerler eğitimi; doğrudan veya dolaylı olarak öğrencilerin değer bilgisini ve değer anlayışını geliştirerek gerekli becerileri kazandırıp ve böylece öğrencileri bir birey ve toplumun üyesi olarak belli değerler doğrultusunda davranmalarına yardımcı olan okul temelli bir faaliyettir (Zbar of Zbar, Brown ve Bereznicki 2003’ten aktaran Şahin, 2013). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından değerler eğitimi; “Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler.” şeklinde tanımlanmıştır. Değerler soyut kavramlar olduğundan öğrencilerin bu soyut kavramları algılaması ve içselleştirmesi zor olacaktır. Bundan dolayı öğrenciye verilecek olan değer etkinlikler yoluyla somutlaştırılarak verilmelidir. Hikâye, film, önemli şahsiyetler, geziler, yaşanmış gerçek bir olay, animasyonlar gibi yöntem ve teknikler kullanılarak soyut olan değerler somutlaştırılıp öğrencilerin bu değerleri öğrenmesi ve değerlerin kalıcı hale gelmesi kolaylaşacaktır (Aktepe, 2010). Kara (2017) değerler eğitimini, toplumun tüm kesimini ilgilendiren sosyal bir konu olması nedeniyle çok boyutlu ele alınması gerektiğini söylemektedir. Buna bağlı olarak eğitim programlarında farkındalık oluşturacak etkinliklere yer verilerek,

değerlerin içselleştirmeleri için eğitimin bütün paydaşlarının sürece dâhil edilmesi gerekliliği vurgulamaktadır (Kara, 2017).

Değerler toplumların birlik ve beraberliği için toplumun geneli tarafından benimsenmiş kaidelerdir ve ideal olanı ortaya koymaya çalışır. Buna bağlı olarak değerler eğitimi olumsuz düşünceleri olumlu hale getirerek, olumlu düşünce ve davranışları arttırıp yaygınlaşmasını sağlamaya çalışır (Ulusoy ve Arslan, 2014: 5). Ekşi ve Katılmış (2015) ve Kara (2017) bu durumu, her toplum kendi devamlılığını, kendi kültürünü ve değerlerini benimsemiş bireyler yoluyla sağlar. Bu açıdan kendi kültür ve değerlerini benimseyen bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu amacı toplum adına devlet ve devletin ilgili kurumları aracılığıyla yapar. Böylece devlet hem toplumun devamlılığını sağlarken hem de dünya üzerindeki varlığını ve gücünü sürdürmeye çalışır. Bu görüş doğrultusunda devletler eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlerken, devletin varlığını ve devamlılığını arzulayıp katkı sağlayan bireyler yetiştirmeyi hedefler. Değerler eğitimi, öğrencilere evrensel erdem ve faziletlerin kazandırılmasını, bunun yanında değerlere karşı farkındalık oluşturulmasını ve temel değerlerin davranışa dönüştürülmesini sağlamaya çalışmaktadır şeklinde belirtmişlerdir.

Değerler eğitiminin kazandırılması ve davranışa dönüştürülmesinde eğitim kurumlarına büyük rol ve sorumluluk düşmektedir. Çünkü eğitim ile toplumun her kesimine ulaşma fırsatına sahip olunmaktadır. Ayrıca toplumu ayakta tutan değerlerin korunarak aktarılması eğitim kurumlarının başlıca görevleri arasındadır. Eğitim kurumlarında çocuklara sadece eğitim ve öğretim değil bunun yanında ait oldukları toplumun değerleri de kazandırılmalıdır. Bu durum eğitim kurumlarının, değerler eğitimi sürecinde vazgeçilmez bir parçası olduğunu göstermektedir (Gürhan, 2017).

Kısacası okullara düşen en önemli görevlerden biri hazırlanan okul programları içinde açık ya da örtük bir şekilde değerlerin kazandırılmasına katkı sağlayacak şekilde oluşturulmalarıdır.

1.1.3. Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi

Başta anne ve babalar olmak üzere tüm toplum gelecek olan neslin kendi kültürlerini, değerlerini, adetlerini, sosyal davranış ve alışkanlıklarını

benimsemesini ve kazanmasını ister. Buna bağılı olarak eğitim kurumlarını da bu işin birinci dereceden görevlisi olarak görürler. Çağın getirmiş olduğu olumsuzluklara karşılık eğitim camiası yetiştirmeye çalıştığı öğrencilerine iyi ve güzel olanı tercih edebilmeleri için çeşitli seçenekler sunarlar. “Eğitim çocuklara erdem ve bilgi kazandırmaktır.” diyen Yunan filozof Sokrates, eğitim kurumlarının amaç ve misyonlarını da açıklamıştır. Geçmişten günümüze okullarda hep iyi, başarılı, bilgili ve erdemli bireyler yetiştirilmeye çalışılmıştır. Erdemli ve bilinçli bireyler yetiştirmek akademik başarının yükselmesine de katkı sağlamak demektir. Eğer bir toplumun geleceği iyi yetişmiş, karakter sahibi, erdemli ve bilgili insanlara bağlıysa, birey bu özelliklere nasıl sahip olabilir? Sorusu sorulmalıdır. Bireylerin bu özelliklere kendi kendilerine sahip olamayacaklarına göre, bu görev eğitim kurumlarına düşmektedir (Gürhan, 2017).

Türk Mili Eğitim sisteminin dayandığı mevzuat ve ders programları incelendiğinde, asıl amacın bireylere insani değerlerin kazandırılması olduğunu görürüz. Değerler eğitiminin öğretim programlarına yansması ilk olarak 2005 yılında olmuştur. Bu yansıma ile 2005 yılında ilköğretim programlarında köklü bir değişime gidilmiştir. Daha önceden hazırlanmış ve uygulanan programların aksine öğrenme sürecinde öğrenciyi daha fazla merkeze alan bir anlayış getirilmiştir. Bunun yanında kazandırılması istenilen temel beceriler ve bilginin öğrenme-öğretme açısından da farklılaştığı görülmektedir. Yeni programla birlikte değerler konusu üzerine önemle durulmuştur. Ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Müzik derslerinin öğretim programlarında hangi değerlerin kazandırılacağı açıkça belirtilmiştir. Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Teknoloji ve Tasarım, Görsel Sanatlar, Trafik Güvenliği, Sosyal Etkinlik ve Rehberlik dersleri ile seçmeli olarak okutulan bazı derslerin değerler eğitimini genel amaçları içinde ve öğretim programlarının vizyonunda yer verilmiştir (Beldağ, 2019). Bu süreç 2005 yılında yapılan köklü değişimden 2017 yılına kadar böyle devam etmiştir. 2017 yılında temel eğitim ve ortaöğretim programlarında yapılan güncelleme ile değerler eğitimine öğretim programlarının tamamında yer verilmiştir. 2017 yılında yapılan bu değişiklik sonucunda değer eğitimine ilişkin her dersin kendi yapısına uygun değer listeleri oluşturularak verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda değer ifade

edilirken dersin amaçları, kazanımları ve genel karakteri göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Değerler ile ilişkili olduğu kazanımlara uygun örnekler verilmiş ve kazanımların açıklamalarına da vurgu yapılmıştır. Son olarak 2018 yılında yapılan değişikliklerle öğretim programlarında güncellenmeye gidilmiş ve dolayısıyla değerler eğitimi de bu güncellenmeden nasibini almıştır (Beldağ, 2019).

Eğitim programları hazırlanırken milletin tarihi ve kültürel değerlerinin tanınması, sevilmesi ve benimsenip yaşanması için gerekli olan hususların dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca bu hususların küresel bir ölçekte geliştirilebilecek bir şekilde işlenebilmelidir. Oluşturulmaya çalışılan değerler, mevcut olan kültür hayatıyla da uyumlu bir hale getirilmelidir (Tozlu, 1999).

Hangi değerlerin kazandırılması gerektiği ise değerler eğitiminin önemli sorunlarından biridir. Değerler eğitiminin iki dayanağı vardır; bunlar toplumsal değerler (geleneksel) ve toplumsal otorite (bakanlık)'dir. Yani değerler eğitime karar verirken toplumun istekleri yanında siyasi otoritenin hangi değerleri öğretmeye karar verecekleri de önem arz etmektedir. Değerler eğitiminde asıl beklenen siyasi otoritenin halkın değerlerini eğitime yansıtması ve öyle vermeleridir. Çünkü eğitimin halk tarafında benimsenmesi ve siyasi otoriteye yakınlık hissetmesi buna bağlıdır (Bacanlı, 2011: 18).

Değerler eğitimi konusu üzerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın hassasiyetle durduğu görülmektedir. Çünkü değerler eğitiminin nasıl kazandırılacağına dair eğitim programlarına ek olarak 2010 yılında bir genelge yayımlamıştır. Bakanlığın tüm okullara gönderdiği genelgede şu ifadelere yer vermiştir:

“Eğitim sistemimiz öğrencilerimize; bilgi, beceri, tutum kazandırmanın yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip temel ve insani değerleri kazanmış iyi insan iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları bir birine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında önemli bir etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilere aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır. Bakanlığımız değerlerimizi geliştirmeyi temel alan kültürel birikimimizi, 2003 yılından itibaren geliştirilen öğretim programlarına yansıtmıştır. Uygulamaya konulan programlarımızın temel öğeleri arasında değerlerimize de yer verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerimizin bir taraftan yüksek düzeydeki kazanımlarımız olan değerlerimizi yaşamalarını sağlayarak toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye katkı sağlamak, diğer taraftan da bu kazanımlarımızın gelecek nesillere aktarılmasındaki görevi yerine getirerek aratan ve değişen risk ve tehditlerden bireysel ve toplumsal korumayı sağlamak amaçlanmaktadır” (MEB, 2010).

Ayrıca okullarda kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve değerlerin her zaman bir program çerçevesinde verilmediğidir. Şöyle ki resmi olmayan programların yanında resmi olmayan programlardan da yararlanılır. Resmi programlar bir hedef kitlenin belli amaçlara ulaşmasını sağlamak amacıyla ilgili kişilerce hazırlanan ve yazılı olan programlardır. Resmi olmayan programlar ise, daha çok okulun kültürü, okulda çalışanların olaylara karşı tutum ve davranışlarından ortaya çıkan ve en önemlisi yazılı olmayan programlardır. Ayrıca örtük program, saklı program, gizli program vb. kavramlarla da ifade edilmektedir (Özdaş, 2013). Resmi programlar ile gerçek yaşantılar her zaman birbirini karşılayamamaktadır. Bu durum her okulun resmi programının yanında örtük bir programının da olduğunu göstermektedir. Bu açıdan resmi programlar geliştirildiği kadar örtük programlarında açığa çıkarılması gerekmektedir (Tuncel, 2007: 43).

1.1.4. Değerler Eğitiminde Okulun Rolü

Bireylere değer kazandıran kurumların başında okullar gelmektedir. Okulun vizyonu, sahip olduğu imkânları, fiziki çevreyle birlikte sosyo- ekonomik çevresi, okulda çalışanların değer algıları, değerleri benimseme durumları ve son olarak okulda uygulanan eğitim programları vb. etkenler öğrencilere değerlerin kazandırılmasında etkili olmaktadır. Okul bireyde var olan değerleri geliştiren, pekiştiren ve bunları kişilik haline getirmekle birlikte bireye yeni değerler de kazandıran sistemli ve programlı kurumlardır. Yani bireyin değerlerinin farkına varıp onları geliştirerek kişilik haline getirmesinde okulun önemli bir işlevi ve rolü bulunmaktadır (Özdaş, 2013).

Okulun önemli özelliklerinden biri de toplumun norm ve değerlerini gelecek kuşaklara aktarmasıdır. Bunun yanında okul, egemen bir düzenin ve sınıfın resmi sosyalleştirme aracıdır. Çünkü okullarda bireylere gelenekler, değerler, egemen olan kurallar, umutlar ve bunun yanında umutsuzluklar da verilmektedir (Ekinci, 2010: 69; Erdoğan, 2012). Zaman içinde değerler sistemini değiştiren ve etkileyen faktörler farklılaşmakla birlikte çeşitlenmiştir. Bunun sonucunda bireylerde var olan değerleri aktarmayı zorlaştırmaktadır. Çünkü geçmişten günümüze toplumsal rollerimizde değişimler söz konusudur. Bundan dolayı değerleri kazandırma

sürecinde okulların daha çok çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Gömleksiz, 2007:729).

Okul ve çevresindeki sosyal yaşam şekillendirilirken, toplum tarafında kabul görmüş etik değerlere uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca uygun okul ortamının oluşturulmasında, geliştirilmesinde ve pekiştirilmesinde yine toplum tarafından kabul gören değerler önemli rol almaktadır. Böylece akademik eğitim kadar ahlaki eğitimin de önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ahlaki bakımdan yoksun veya eksik bireylerin akademik açısından da başarısız oldukları görülmüştür. Değerler eğitimi, bir bütün olarak okul yöneticisinden öğretmenler ve veliler de olmak üzere okulun tüm iç ve dış paydaşlarının sorumluluk alanlarına girmektedir (Kara, 2017).

Aydın ve Akyol Gürler (2012:47) okullardaki değerler eğitiminin birçok amaçlarını aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

1. Öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmalarını sağlamak,
2. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirip hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
3. Öğrencilerin iyi insan, iyi vatandaş olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırmak olan amaçlar önem arz etmektedir.

Türkiye’de değerler eğitimi nasıl verilir ve öğretileceği konusunda alanyazın incelendiğinde literatürün oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bundan dolayı değerler eğitiminde sorumluluğu sadece öğretmenlere vermek doğru olmayacaktır. Öğretmenlerle birlikte eğitimin tüm paydaşlarının emek harcıyıp işin içine dâhil olmaları son derece gerekli ve önemlidir (Kale, 2004).

1.1.5. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğrencilerin sosyalleşme sürecinde aile, okul, çevre ve özellikle öğretmenler önemli bir yer tutmaktadırlar. Öğrencilerin sosyalleşmesinde etkin bir rol oynayan öğretmenler, müfredatta yer alan değerlerin aktarılması ve bu doğrultuda öğrencilere aktarılan değerleri davranışa dönüştürmesi bakımından rol model olmaktadır (Demirhan İşcan, 2007).

Değerler eğitimi sürecinde öğretmen başta model olarak, çeşitli yaklaşımlarla modelleri sunması, öğrencilere teşvik ederek onları cesaretlendirmesi, farklı etkinlikler ile öğrencilerde var olan değerleri ortaya çıkarması gibi durumlar değerler eğitimi sürecinde öğretmenin etkililiğini ve önemini arttırmaktadır. Değer eğitimi sürecinde öğretmenler sadece var olan resmi programlardaki etkinlikleri değil bunun yanında örtük program yoluyla da değerleri kazandırmaktadır. Öğretmenin iletişiminden, olaylara karşı tutum ve davranışlarına, kullandığı yöntem ve tekniklerden, kullandığı ya da kullanmadığı pekiştireçlere kadar her şey değer kazandırma sürecinde etkili olmaktadır (Özdaş, 2013).

Değerler eğitimi sürecinde öğretmenler topluma ait değerlerden izler taşıyor ve nasıl aktarılacağını bilmiyorsa, yani kötü bir rol modelse öğrenciye faydası olmak yerine, tam aksi öğrencide bulunan güzel özellikleri de alıp götürür (Yazıcı, 2006). Değerler eğitiminin temelinde başta model olmak üzere, ahlaki danışmanlık ve rehberlik gelmektedir. Öğretmenler değerleri davranışlarında yansıtmalı ve öğrenciler de bunu hissedip görmelidirler. Hem ahlaki danışman hem de rehber olan öğretmenler, yeri geldiğinde öğrencilere fikir vermeli, yol göstermeli, çözüm yolları için önerilerde bulunup öğrenciyi düşünmeye yönlendirmelidir. Daha da önemlisi öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiğini vurgulamalı ve öğrenciye yardımcı olmalıdır (Uyanık Balat, 2014). Akarsu (2015) öğretmenlerin her hareketlerinin öğrenciler tarafından kaydedildiğini, hatta öğrencinin çok sevdiği bir öğretmenin kötü davranışlarını bile benimseyip örnek aldığı vurgulamaktadır. Bu derece etkin olan eğitim sürecinde öğretmenleri değerlerimizle donatmalı ve bu şekilde öğrencilere örnek olmaları gerektiğini de belirtmiştir.

Değer eğitimi sürecinde bu kadar önemli ve etkin olan öğretmenlerin, taşınması gereken özellikleri Tyree ve Vence (1997:12) şu şekilde sıralamışlardır (Aktaran: Dilmaç, 2002:4):

1. Model olmalı,
2. Sınıf içinde sosyal doku oluşturmalı,
3. Her öğrenciye sorumluluk verip, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,

- 4.Cesaretlendirerek ya da cezalandırarak değerleri empoze etmeli,
- 5.Öğrencilere karar verme olanağı tanınmalı,
- 6.Paylaşım fırsatı vermeli,
- 7.Ortaklaşa çalışmaya teşvik etmeli,
- 8.Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmali.

1.1.6. Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü

Çocuk eğitim için ilk adımını aile ortamında atar. Öncelikle aile, bir okul öncesi eğitim kurumu olarak kabul edilir. Bunun yanında bazı temel değerlere sahip olan bireylerin yetişmesinde ailenin etkisi yadsınamaz derecede etkilidir. Bundan dolayı eğitim süreci ailede başlar. Bu süreçle birlikte çocukta kişisel ve sosyal davranışlara ilişkin değer duygusunun gelişmesi de sağlanır. Çocuğun dünyaya geldiği bölgede bulunduğu çevreye ait gelenek-görenek ve kurallar vardır. Ancak çocuktaki yargıların oluştuğu ve tercihlerinin geliştiği yer ailedir. Kişiliğin gelişmesi tercihlerin gelişmesiyle alakalıdır. Tercihlerimizde değerlerimizi temsil eder ve bu değerlerde büyük ölçüde ailenin etkisiyle oluşur (Yavuzer, 2011).

Çocuklarda değerlerin oluşması ve kalıcı hale gelmesi küçük yaşlardan itibaren ailede başlar. Çocuklara temel değerleri öğretme ve onları geliştirmelerine yardımcı olmak öncelikle anne ve babaların daha sonra da eğitimcilerin görevidir. Bu süreçte çocuklarda yanlış değer ve davranışların oluşmasına imkân verilmemelidir. Çünkü çocuklarda var olan yanlış davranış ve değeri değiştirmek yeni bir değer kazandırmaktan daha zor ve elzemlidir (Bal, 2004).

Değerler eğitiminin öğrenme alanını sadece eğitim kurumlarıyla sınırlamak doğru değildir. Bu eğitim ailenin de içinde yer aldığı daha geniş bir çevreden meydana gelmektedir. Değerler eğitimi ilk olarak ailede başlayıp daha sonrasında okullarda devam eden bir süreçtir. Bundan dolayı değerler eğitimi sadece örgün eğitim kurumlarıyla sınırlamak doğru olmayacaktır (Kara, 2017).

1.1.7. Değerlerin Özellikleri

Değerlerle ilgili yapılan çalışmalar tarandığında, değerlerin kavramsal boyutunun yanında bazı özelliklerinin de sıralandığı görülmektedir. Bu özellikleri

bilmek değer kavramının daha da belirginleşmesi ve bu doğrultuda anlaşılması noktasında önemlidir.

Zamanın ilerlemesiyle birlikte insanların yaşam biçimleri, ihtiyaçları, dünya görüşleri gibi durumlar değişmektedir. Bunun sonucunda ise toplumsal değerler de değişmektedir. Toplumdaki gelişmelerin ve bunun sonucundaki değişmelerin getirmiş olduğu yeni toplumsal düzen ve değişikliklerin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için toplumun sahip olduğu değerlerle aynı doğrultuda hareket etmesi çok önemlidir (Beldağ, 2012; Gürhan, 2017).

2005'te yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerlerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2005):

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir.

Genel olarak değerlerin özelliklerine bakıldığında insan davranışları, tutumları ve değer yargılarıyla alakalı olukları görülmektedir. Bunun nedeni değerlerin yapısıyla alakalıdır. Ayrıca değerler zaman içerisinde ve toplumdan topluma değişir. Toplum için değerli olan, değerlere uygun davranan birey de toplumun gözünde değerli insan olur (Beldağ, 2012; Dökmen, 2004: 60).

1.1.8. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değerler eğitimiyle ilgili alanyazın tarandığında geçmişten günümüze bu alanla alakalı farklı yaklaşımların geliştirilip kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımların bazıları değerlerin doğrudan öğretimini savunurken bazıları da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine odaklanarak değerlerin düşünme ve karar verme süreci olarak ele almışlardır (Doğanay, 2006: 266). Genel anlamda bakıldığında değer eğitiminde dört temel yaklaşımın esas alındığı görülmektedir. Bunlar telkin etmek, değerleri açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımları şeklinde sıralanmaktadır (Yarar Kaptan, 2019). Akbaş

(2006) bu yaklaşımlara ek olarak gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımının da eklenebileceğini savunmaktadır.

“Değerler eğitimi nasıl verilmeli?” sorusu önemlidir. Çünkü hızlı sosyal değişimlerin yaşandığı bazı toplumlar da bazı gelenek ve göreneklerin temele alındığı değerler eğitimi yaklaşımları yetersiz kalmaktadır. Bu açıdan ulusal ve küresel düzeyde iletişim kurulabilmesi için ortak bir dile ihtiyaç vardır ve bu dilin oluşturulması gerekmektedir (Kale, 2007: 316).

Bu bölümde değerler eğitimi ile ilgili alanyazında yer alan başlıca yaklaşımlara kısaca yer verilecektir.

1.1.8.1. Değerleri Telkin Etmek (Değerlerin Doğrudan Öğretimi)

Bu yaklaşım gerek eğitim-öğretim sisteminde gerekse diğer iş ve işlemlerde kullanılan en eski yaklaşımlardan biridir. Özellikle değerlerin formal bir şekilde öğretilmesinde sıkça kullanıldığı bilinmektedir. Bu yaklaşım öğretmen merkezli olduğundan dolayı çeşitli yöntem ve tekniklerle öğretmen tarafında yapılmaktadır. Anlatım, gösteri, alıştırmaya-tekrar yapma ve soru sorma gibi yöntemler içermektedir. Öğretim sürecinde öğretmen öncelikle kuralları ve genellemeleri sunar daha sonra verilen örneklerle verilmiş olan kural ve genellemeleri destekler. Bu durum yaklaşımın tümdengelimci bir yapıya sahip olduğunu gösterir (Özdaş, 2013; Taşpınar ve Atıcı, 2002).

1920'ler ve sonrasında karakter eğitimi içerisine bir metot anlayışıyla devam eden bu yaklaşım, 1970 yılında Blanchette ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda amaç belirli değerlerle öğrencilerin sahip oldukları olumsuz davranışların üstesinden gelmektir. Böylece öğrenciler belirtilen ve istenilen davranışları yansıtabilirler. Model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, azarlama, küçümseme, alternatifleri düzenleme, oyun, benzetim, rol oynama, tamamlanmış veya taraflı veri sağlama ve buluş yoluyla öğrenme gibi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (İşcan, 2007).

Telkin yaklaşımında değerler, yetişkinler tarafından çocuklara doğrudan söyleyerek kazandırılmaya çalışılan bir yöntemdir. Burada öncelikle değer belirlenmeli ve farklı etkinlikler aracılığıyla değerler kazandırılmaktadır. Bu yaklaşım bu yönüyle en eski ve en çok uygulanan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde

çocuklara neyin iyi neyin kötü olduğu söylenmekte ve gerçek ya da kurgusal hikâyeler yoluyla yapılmaktadır. Ayrıca davranış değiştirme yöntemi ile de etkili olabilmesi için uygulanabilmektedir. Davranış değiştirme ise edimsel koşullanmanın değer öğretimine uygulanmış şeklidir. Yani burada öğrenciyi kazandırılmak istenen değere uygun davranması sonucu öğrencinin davranışı pekiştirilir (Öztürk, vd. 2006: 267).

1.1.8.2. Değerleri Açıklama

1960'larda sıklıkla kullanılan bu yöntemde, değerler öğrencilere tanıtılarak açıklanır ve öğrenci bilgisine sunulur (Türk, 2009). Değer açıklama yaklaşımında bireyler kendi duygu, inanç ve öncelikli değerlerinin farkında olmalarına yoğunlaşır. Bu yaklaşım ile birey kendi yaşamında neyin önemli olduğu ve bunu nasıl belirlediği düşüncesine dayanmaktadır. Telkin yönteminden farklı olarak birey neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkini ile değil, önündeki alternatifleri inceledikten sonra kendi özgür iradesiyle karar vermesi esastır (Doğanay, 2006: 268-269).

Kısacası bu yaklaşım, değerlerin telkin ve zorlama olmaksızın yedi basamakta kazandırılmasını temele alır. Bu yedi basamak Sosyal Bilgiler Programında şöyle yer almaktadır (MEB, 2009):

a)Seçme

1.Özgürce seçim ya da bağımsız seçim yapma,

2.Bir dizi mevcut seçeneği değerlendirdikten sonra alternatifler arasından seçebilme,

3.Her alternatif olası seçimlerini düşünerek değerlendirdikten sonra seçebilme,

b)Ödüllendirme

4.En önemli ve değerli olduğu düşünülen şeyleri değerlendirme ve değer verme,

5.Özgürce seçilen bir değeri açıkça söyleyebilme,

c)Hareket

6.Özgürce seçilen değerle uyumlu olan bir hareket tarzı belirleyebilme,

7.Seçilen değerle uyum içerisindeki hareket tarzında tekrar tekrar hareket edebilme.

1.1.8.3. Değer Analizi

Bu yaklaşım sosyal bilimler eğitimcileri tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Burada temel amaç, öğrencilerin değerlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar karşısında bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanarak karar vermeye yardımcı olmaktır. Kısaca değer içeren bir soru ya da sorunla karşılaşıldığında mümkün oldukça duygularını katmadan akıl yürütmeye dayalı incelemeler sonucunda karara varmaktır. Bu cümleden hareketle bu yaklaşımda problem çözme ve eleştirel bakabilme gibi üst düzey bilişsel düzeyleri işleme koyma sürecidir (Doğanay, 2006: 272; Doğanay, 2009). Bu yaklaşım, gerçek ya da kurgulanmış bir sorunla karşılaşıldığı zaman uygulanmaktadır (MEB, 2005). Ayrıca bu yaklaşım, öncelikli olarak toplumsal değerlerden ziyade, ahlaki gelişim yaklaşımıyla sunulan kişisel ahlaki ikilemler üzerine yoğunlaşmaktadır (Huitt, 2004).

Değer analizini geliştiren Amerika Sosyal Bilimler Ulusal Kurulu'nun temel hedefleri şunlardır (Metcalf, 1971'den aktaran: Bacanlı, 2006:34):

1. Bir değer nesnesinin belli bir şekilde nasıl değerlendirilmesi gerektiği öğrencilere öğretmek,
2. Söz konusu değer yargısı hakkında en akılcı yargıya ulaşılabilmesi için öğrencilere yardımcı olmak,
3. Öğrencilere en akılcı yargıyı öğretmek,
4. Öğrencilerin, bazı değer nesnelere hakkında genel bir değer yargısını paylaşan bir grubun üyesi olunabileceklerinin öğrenmelerini sağlamaktır.

Değer analizi yaklaşımında kullanılan süreçleri 8 aşama olarak belirleyen Welton and Mallan (1999)'nın aşamaları ise şunlardır (Aktaran: Doğanay, 2011: 242-243):

1. Değer sorununu belirleme,
2. Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma,
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,

4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu denetleme ve doğruluğunu değerlendirme,
5. Olası çözüm yollarını belirleme,
6. Çözüm yollarının her birinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme,
7. Seçenekler arasından birini seçme,
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunma.

1.1.8.4. Ahlaki Muhakeme

Ahlaki muhakeme yaklaşımı, bireylere ahlaki ikilimler taşıyan belirli durumlar verilerek kişinin bu durumlar karşısında nasıl tepkide bulunacağını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardan oluşmaktadır (Senemoğlu, 2011: 64; Yeşil ve Aydın, 2007). Bu yaklaşım ahlaki gelişimle ilgili çalışmalar yapan Kohlberg'in, Piaget'in ahlak ve zihin alanında ortaya koymuş olduğu dönemleri baz alarak ahlaki gelişim sürecini incelemiştir. Ahlaki gelişimi, Piaget bir inşa süreci olarak görürken, Kohlberg ise evrensel ahlaki ilkelerin bir keşif süreci olarak görmektedir. Bu bağlamda Piaget anlattığı hikâyelerde düşünce ve eylem arasında bir ayırım aramamaktadır. Ancak Kohlberg bireyin zihnindeki çatışmaları anlamaya çalışmış ve bu doğrultuda farazi hikâyeler anlatmıştır. Kohlberg burada bireyin ahlaki yapılarını ortaya çıkaracak ahlaki ikilemler oluşturmayı amaçlamıştır (Selçuk, 2010: 117).

Ahlaki muhakeme öğrencilere farklı ahlaki ikilemler verip onlar arasında muhakeme yapmalarını ve konular içindeki problem ve çıkmazlara çözümler getirmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Bundan dolayı bu yaklaşımda öğretmenin rolü ahlaki ikilemler içeren örnekler verip öğrencilerin girmiş olduğu kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım edip seçilen değeri öğrencinin zihnine yerleştirmek değildir. Bu süreçte yapılan hareketlere rehberlik edip ve öğrencilerin ahlaki prensiplerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Yazıcı, 2006; Yeşil ve Aydın, 2007).

Uygulama sırasında

Kohlberg ahlaki gelişimi, üç düzey ve her düzeyde iki dönem olarak incelemiştir. Bu düzey ve dönemler kısaca şunlardır (Kohlberg, 1968; MEB, 2009; Senemoğlu, 1997: 70-75)

A)Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde bireyin cezadan kaçması ve göstermiş olduğu davranışları için ödüllendirilme beklentisi vardır. Burada olayın fiziksel sonucunu baz alarak iyi ve kötü nitelendirmeleri yapar.

1.Dönem: Ceza ve itaat: Cezadan ve maddi zarardan çekinen bireyin kurallara uyması.

2.Dönem: Karşılıklı çıkara dayalı ilişki: Kendi çıkarına karşılık karşısındakinin çıkarını düşünmek.

B)Geleneksel Düzey: Kurallara uyma da diyebileceğimiz bu düzeyde bireyin beklentileri koruması önemlidir. Burada aile, grup ya da ulusun kuralları birey için değerlidir.

3.Dönem: Diğer kişilerle uyum içinde olma: iyi davranışlar sergileyerek bireyin başkaları tarafından onaylanması önemlidir.

4.Dönem: Otoriteye uyma, kanun ve düzen: Bu dönemde kurallara uyma ve toplumsal düzenin korunması vardır.

C)Gelenek Sonrası Düzey: Ahlaki gelişimin en üst noktasıdır ve birey ahlaki bakımdan özerkliğini kazanmıştır.

5.Dönem: Sosyal anlaşma ve yapılan bu anlaşmaya uyma vardır. Eylemler tüm toplum tarafından kabul edilmiş kurallar çerçevesinde belirlenip tanımlanmaktadır.

6.Dönem: Evrensel ahlaki ilkeler hakimdir. Bu ilkeler soyut olmakla birlikte etik kurallara göre şekillenmektedir. Bu dönemde vicdan önemli bir faktördür.

Ayrıca Kohlberg'e göre belirtmiş olduğu bu dönemlerin sıralaması evrenseldir. Bu sıra değişmez ve insanların birçoğu birinci ve ikinci düzeyde yer almaktadırlar. Yani belli sayıda kişi sadece son döneme kadar gelebilmektedir (Bacanlı, 2006: 32).

1.1.8.5. Gözlem Yoluyla Değer Öğretimi Yaklaşımı

Bu değer öğretimi yaklaşımında, doğal bir öğrenme yolu olan gözlemler yapılarak değerlerin yaşama yansıtılması üzerine durulmaktadır (Yeşil ve Aydın,

2007). Çünkü bir insanın başka bir insanı gözlemleyerek öğrenebileceğine ilişkin görüş ve düşünceler eski çağ Yunan filozoflarından Aristo ve Plato'ya kadar dayanmaktadır. Çünkü bunlara göre eğitim öğrencilerin gözlemleyip ve model alması için en iyi modelleri seçerek onlara sunmaktır. Ayrıca gözlem yoluyla öğrenmeyi deneysel olarak kullanan ilk kişi Thorndike'dir. Bandura'ya göre gözlemleyerek öğrenme, bir kişinin diğer bir kişiyi basit olarak taklit etmesi değil, bireyin çevresindeki olayları bilişsel olarak işlemesi ve bu doğrultuda kazanılan bilgiler olarak tanımlamıştır (Senemoğlu, 2003).

Birçok sosyal davranışın ve değerın öğreniminde gözlem yoluyla öğrenme kaynaklık eder. Çünkü birey birçok sosyal davranışını birilerini model alarak öğrenir. Bu model alınan bireyler geçmişte daha çok yakın çevrede yer alan insanlardan meydana gelirken, günümüzde ise dünyanın öbür ucunda yer alan bir şarkıcı veya bir futbolcu olabilmektedir (MEB, 2005).

1.1.9. Değerler Eğitiminde Bütüncül Yaklaşım Olarak Karakter Eğitimi

Değer eğitiminde kullanılan yaklaşımların tek başlarına istenilen sonuca ulaşması hiç birinden beklenemez. Çünkü değerler eğitimini sadece değerler arasında tercih yapmaya indirgeyen değer açıklama (Doğanay, 2011); ahlaki problemleri somut bir şekilde bilimsel tarzda ele alan değer analizi (Yel ve Aladağ, 2009); ahlaki ikilemler ile çözümlenmeye çalışan ahlaki muhakeme (Doğanay, 2011) ve son olarak öğrencinin bireyselliğini göz ardı ederek değerler eğitimini sadece telkin ve örnek olmaya indirgemektedirler (Ekşi ve Katılmış, 2015). Bu açıdan bütüncül yaklaşım olarak karakter eğitimi, farklı yöntemleri belli etkinlik ve yöntemlerle harmanlayıp bütünleştirip kullanmaktadır. Bu doğrultuda da sistemli bir şekilde değer odaklı bir eğitim anlayışı sunmaktadır.

Karakter eğitimi ilk olarak ABD'de Thomas Lickona tarafından sistemleştirilerek günümüzdeki halini almıştır. Karakter eğitimi, yetişmekte olan yeni nesle temel insani değerleri kazandırarak, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve değerleri davranışa dönüştürmede yardımcı olmaya çalışan bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç açık veya örtük programlar aracılığıyla da yürütülmektedir (Lickona, 1991).

Kısaca Karakter eğitimi (Meydan, 2014);

1. Diğer yaklaşımlara göre daha bütüncül bir şekilde halen en yaygın biçimde uygulamada yer alan bir yaklaşım olması,
2. Diğer yaklaşımların birçok özelliğinden istifade ederek ya da diğer yaklaşımların eleştirilerine dayanarak yoğun bir kabul ve çok boyutlu bir tarzda katkı ile geliştirilmiş olması,
3. Bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının tamamına hitap ediyor olması,
4. Değer telkini ile değer geliştirme eğilimlerini birleştirmesi,
5. Eğitim sürecinde dini, manevi ve geleneksel değerlere önem atfetmesi,
6. Türk milli eğitiminin geleneksel ve modern değerleri birleştirmeye çalışma amacına yardım etmesi,
7. Türkiye’de yaklaşık on yıllık bir geçmişe sahip olan okul temelli değerler eğitimi uygulamalarına kaynaklık etmiş bir yaklaşım olmasından dolayı önemli bir yere sahip olarak görülmektedir.

1.2. Saldırganlık

1.2.1. Saldırganlık Kavramı, Kaynağı ve Oluşumu Hakkında Genel Bilgiler

Saldırganlıkla ilgili birçok farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bunun nedeni, çocukların oynamış oldukları oyunlardan, sokak çatışmalarına ve savaflara kadar, bir kimsenin başka birine acı verme çabası olan saldırganlığın en çok araştırılan insan davranışı olmasından kaynaklanıyordur (Bilgi, 2005; Burger, 2006: 211).

Farklı bakış açıları doğrultusunda bu tanımlamalardan bazılarını şu şekilde belirtilebilir. Saldırganlık, kişi ve nesnelere zarar vermeyi amaçlayan ve engellenme, düşmanlık, öfke ve korku gibi durumlardan kaynaklanan her türlü davranış olarak tanımlanabilir (Bilgi, 2005). Türk Dil Kurumu sözlüğünde; birey kendi düşünce ya da davranışlarını, kendi dışındaki direnmelere karşı zorla kabullendirme çabasıdır (TDK, 2018). Freedman ve arkadaşları (1998) ise saldırganlığı, “diğer canlı ve nesnelere yönelik her türlü inciten ve rahatsız edici davranış” olarak tanımlamışlardır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998).

Saldırganlık tanımı yapılırken ilk olarak zarar veren her türlü eylem çerçevesinde ele alınmıştır. Daha sonra eylemin kasıtlı olup olmaması durumuna bakılarak yeni tanımlamalara gidilmiştir. Bu bağlamda yapılan eylemin saldırganlık olup olmadığına bakılırken, eylemin sonucunda kasıtlı zarar verme amacı yoksa yapılan davranış saldırganlık olarak nitelendirilmemelidir (Bilgi, 2005). Yine Freedman ve arkadaşları (1998), bir davranışa saldırganlık olarak bakabilmemiz için davranışı sergileyenin niyetine bakılmalıdır. Kişi yapmış olduğu davranış veya eylem sonucunda zarar vermeyi amaçlıyorsa kişi saldırgan bir davranış sergiliyor demektir (Freedman vd. 1998).

Yapılan çalışmalar neticesinde gençlerde ortaya çıkan saldırganlıkla ilişkili birçok faktör bulunmuştur. Bunlar içerisinde akla ilk gelenler; sosyo-ekonomik nedenler, anne-baba tutumları, çevre faktörü, çocuğun ihmal edilmesi ya da istismar edilmiş olması ve problem çözme becerileridir. Bunların yanında TV veya benzer kitle iletişim araçları aracılığıyla artan şiddet içerikli yayınlar da bireylerdeki saldırganlık düzeyleri üzerine etkili olduğu tespit edilen çalışmalar da bulunmaktadır (Ay, 2004; Serficelli, 2015). Birçok TV filminde şiddeti kullanıp saldırgan davranışlarda bulunmak normal bir yaşam biçimiymiş gibi sunulmakta ve istemeden de olsa teşvik ediliyormuş gibi algılanabilmektedir. Çünkü araştırmacılar şiddet ve saldırganlık unsuru taşıyan davranışların izleme yoluyla taklit edilebilirliğini göstermişlerdir. Ayrıca bazı sinema ve televizyonda seyredilen şiddet içerikli filmlerin saldırganlık doğurmadığını, zaten bu tür filmleri tercih eden bireylerde saldırganlık içgüdüsünün ağır bastığından kaynaklandığını savunmuşlardır (Kulaksızoğlu, 1999: 242; Ayvalıoğlu, 1985: 15).

Doğduğumuz günden öldüğümüz ana kadar üzerimizde ruhsal, fizyolojik, ekonomik ve toplumsallaşma gibi birçok açıdan etkili olan aile, davranışlarımızın şekillenmesinde en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Ailemiz içerisinde yaşamış olduğumuz iletişim ve ilişkiler doğrultusunda davranışlarımız, bakış açılarımız ve tutumlarımız şekillenir. Böylece kendimizi, başta aile olmak üzere topluma ait hissederiz (Yavuzer, 2003).

Saldırganlıkla ilgili alan yazın incelendiğinde saldırganlığın; sözel, fiziksel(davranışsal), duygusal, siyasal, cinsel, yapıcı, yıkıcı, araçsal gibi farklı

şekillerde sınıflandırılmalarının olduğu görülmektedir (Karataş, 2008; Omay, 2008; Öz, 2007; Taner Derman, 2011).

Çocuklara baktığımızda sözel ve davranışsal olarak iki tür saldırganlık sergilediklerini görülmektedir. Bunlardan sözel saldırganlıkta çocuklar, lakap takma, bağırma, tartışma, eleştiri gibi davranışlarda bulunarak diğer çocuklar üstünde baskı kurup onların kendini suçlu ve değersiz görmelerine neden olmaktadır. Bir diğeri olan davranışsal ya da fiziksel saldırganlıkta ise çocuklar, dövüşme, vurma, boğuşma, itişme gibi başkalarının canını yakmaya yönelik olan davranışlar sergilerler (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2013:178-179).

İster sözel ister fiziksel saldırganlık olsun insanlar günlük hayatta engellenmeye veya haksızlığa uğradıklarını düşündüklerinde normal, insani ve sağlıklı bir duygu olan öfke duygusuna kapılabilirler. Yani saldırganlık öfkeden de doğabilir. Her ne kadar öfke duygusunun normal, insani ve sağlıklı bir duygu olduğu söylene de, genellikle bu duygunun istenmediği hatta mümkün olduğunca bu duygudan kaçınıldığı görülmektedir (Akbaba, 2016; Aydın, 2005:3).

İlk olarak saldırganlık davranışı bebeklik döneminde görülür. Ancak buradaki saldırganlık davranışı genellikle araçsaldır. Bu dönemde öncelikle nesnelere üzerinden bir çatışmayla ilgili olan bebekler istedikleri uyarıcıyı elde edip alana kadar diğer nesnelere zarar vermeye denerler. Yani buradaki saldırganlık çocuğun ihtiyaç ve isteklerini gidermek amaçlıdır (Harvey, 2004).

Çocukların anasınıfı dönemlerinde ise saldırganlığı kullanmada bireysel farklılıklar ortaya çıkmaya başlar. Bu dönemde saldırganlığa daha eğilimli olan bu çocuklar uyum problemiyle birlikte olumsuz duygusal davranışlar sergilemeye başlar. Ayrıca bu ruh halleri ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde aynı şekilde kalma eğilimleri göstermektedir. İlkokul zamanları saldırganlık eğilimleri olan çocuklar için kritik bir dönemdir. Çünkü bu yaşlardaki çocuklar kendilerini ve çevrelerini zora sokacak çeşitli olumsuz davranışları –saldırganlık gibi- daha fazla sergilemektedirler. Evinde, sokakta, okulda ve sınıfta yapmış oldukları saldırgan davranışları anne-baba ve öğretmenleri için sorun haline gelmektedir (Bierman ve Montminy, 1993). Çocuğun içsel çatışma ve engellemelerin bir sonucu olarak karşımıza çıkan saldırgan davranışlar, çocukların birbirini model alması sonucu da ortaya çıkabilmektedir. Bundan dolayı bu dönem çocuklar için değişken bir dönem

olmasıyla birlikte saldırgan davranışların sergilemek açısından iniş ve çıkışları olan periyotik bir döngüdür. Bu döngüyü yok etmek için bu periyot boyunca müdahale etmek önemlidir (İzmir Karaduman, 2012).

Kısaca, her geçen zaman içerisinde suç işleme yaşı düşmekte ve her an saldırganlığın olduğu ve karşı karşıya kalındığı bu günlerde en önemli problemin, saldırgan davranışın kontrol altına alınmamasından kaynaklanmaktadır (İzmir Karaduman, 2012).

1.2.2. Saldırganlık Kuramları

Saldırganlık konusu eskiden beri merak edile gelmiştir. Böylece saldırganlıkla ilgili birçok araştırmanın yapılmasına neden olmuştur. Yapılan bu araştırmalar sonucunda ise saldırganlığın doğası hakkında çeşitli görüş ve düşünceler ortaya atılmış ve farklı sınıflamalara gidilmiştir (Ay, 2004; İzmir Karaduman, 2012). Örneğin Bandura (1973)'nin yapmış olduğu sınıflama; içgüdü kuramları (Psikoanalitik ve Etyolojik Kuram), sosyal öğrenme ve bilişsel kuramlar ve engellenme saldırganlık kuramı olarak ayırmıştır. Johson (1972) ise; içgüdü kuramları, sosyal ve gelişimsel kuramlar, psikolojik kuramlar, öğrenme kuramları ve son olarak çevresel kuramlar şeklinde sınıflamıştır (İzmir Karaduman, 2012).

Saldırganlığın doğası ya da kaynağı ne olduğu sorusuna karşılık farklı varsayımlar ve kuramlar ileri sürülmesine rağmen, bu varsayım ve kuramları genel itibarıyla iki gruba ayrılır. Birinci grup, saldırganlığın içgüdüsel ve dürtüsel, ikinci grup ise toplumsal ve bilişsel niteliğini baz almaktadır. Kısacası 1) saldırganlığın doğuştan geldiğini, 2) saldırganlığın sonradan kazanılan bir güdü olarak iki şekilde açıklanabilir (Köknel, 1986).

Bu görüş ve düşünceler sonucunda ortaya çıkan yaklaşımlara aşağıda kısaca değinilmiştir.

1.2.2.1. İçgüdü Kuramları

1.2.2.1.1. Psikanalitik Kuram

Saldırganlığın nedenini açıklamaya çalışan insanların en eski görüşleri arasında, saldırganlığın insanın biyolojik yapısıyla alakalı bir özellik olduğu

görüştür. İnsanın doğuştan saldırgan olduğunu savunan bu görüş, insan evrimi çerçevesinde bu davranışı incelemişlerdir. Sonuç olarak bu davranışın insanın ayrılmaz bir parçası ve yaşamını sürdürmek için gerekli bir özellik olarak görmüşlerdir (Kağıtçıbaşı, 2008).

Bu kuramın öncüsü Freud'dur. Freud, davranışlarımızı doğuştan gelen içsel güdülerle açıklamaya çalışmıştır. Freud saldırganlığı, kişinin kendine dönük olan yıkıcı eğilimlerini kendi dışındaki nesnelere çevirmesi olarak belirtmektedir. Birey diğer kişilerle ya savaşır ya da onlara karşı karşıt davranışlar geliştirir. Bunun nedeni insanda var olan kendini yok etme isteğidir. Bundan dolayı da bu var olan isteği bilinçsizce diğer nesnelere yöneltir. Kısacası bu bakış açısına göre saldırganlık, öncelikle kişinin kendini tahrip etmeye yönelik olan ölüm içgüdüsünü diğer insanlara yönlendirmesinden kaynaklanan bir davranıştır (Karahan ve Sardoğan, 2012; Geçtan, 1999).

1.2.2.1.2. Etyolojik Kuram

Bu kuramın öncüsü Lorenz'dir. Bu kuram da tıpkı psikianalitikler gibi saldırganlığın doğuştan geldiğini kabul ederler. Bu kuramdaki araştırmacılar araştırmalarını yaparken, hayvansal davranışları doğal ortamlarında gözleyerek yapmışlardır. Bu kuramda saldırganlık, kişi dışındaki olaylara bağlı kalmadan bağımsız hareket ettiğinden dolayı içgüdüsel bir enerjiden kaynaklanan bir davranıştır. Lorenz'e göre bu içgüdü ortaya çıkmak için kendine uygun bir yol buluncaya kadar yoğunlaşır ve bu yolu bulmasının ardından da ortaya çıkar (Halıcı, 2005; Yelpeze, 2012).

Bu kuram iki aşamada denenebilir:

1. Saldırgan davranışları ortaya çıkaran durumları ortadan kaldır,
2. Davranışın sadece içgüdü olarak ortaya çıkıp çıkmayacağına dair gözlem yap.

Eğer ki bunlar sonucunda saldırganlığın uygun bir ortam bulduğunda ve bir duruma tepki olmaksızın kendiliğinden ortaya çıktığını görürsek, bunun sonucunda saldırganlığın içgüdüsel olduğunu söyleyebiliriz (Freedman, 1998'den aktaran: Halıcı, 2005).

1.2.2.2. Davranışçı Kuramlar

1.2.2.2.1. Engelleme-Saldırganlık Kuramı

Bu kuramın öncüsü Dolar'dır ve bu kuramı geliştirirken psikiyatikçilerden etkilenmiştir. Bu kurama göre saldırganlığın temelinde engellenme vardır. Nasıl ki açlık yemek yeme isteğini, susuzluk su içme isteğini tetikliyorsa, aynı şekilde engellenme de saldırganlığa sebep olur. Tıpkı diğer dürtülerin ortaya çıkarttıkları gibi engellenme de saldırganlığı ortaya çıkarmaktadır (Doğan, 2001; Çobanoğlu, 1993).

Bundan dolayı bu kuramın araştırmacılarının iki hipotezi vardır. Bunlardan birincisi, yapılan tüm engellemeler saldırganlığa neden olur ve ikincisi ise, eğer ortamda bir saldırganlık varsa bu engellenmeden kaynaklanmıştır. Daha sonraları yapılan araştırmalar sonucunda bu görüşler biraz daha yumuşatılmıştır. Çünkü yapılan araştırmalar sonucunda her engellenmenin saldırganlıkla sonuçlanmadığı görülmüştür (Freedman ve ark, 2003'ten aktaran: Halıcı, 2005).

Miller her engellenmenin saldırganlıkla sonuçlanamayacağını savunmaktadır. Çünkü bunu etkileyen ya da etkilemiş farklı faktörler olabilir. Bireyin kişilik yapısı, yetiştiği kültür ve engellenmenin derecesi bunların hepsi saldırgan davranışın ortaya çıkışını ve ortaya çıkan davranışın şiddetini etkiler (Arıca, 1995). Berkowitz'e (1973) göre, eğerki engellenme bilinçli bir şekilde yapılmadıysa, bir kaza sonucu olduysa ya da haklı bir nedene dayanılarak yapıldıysa saldırganlığın ortaya çıkma ihtimali azalır. Çünkü ortada istem dışı bir olay vardır (Aktaran: Tok, 2001).

1.2.2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bu kuramda; saldırgan davranışların nasıl geliştiği, neyin tetiklediği ve bu saldırgan davranışı devam ettiren şeyin ne olduğunu açıklamaya çalışmaktadır. Bu kurama göre saldırganlık da diğer davranışlar gibi öğrenmeyle kazanılır.

Öğrenmenin saldırganlık üzerinde etkisinin olduğunu savunan kişi Bandura'dır. Bandura saldırganlığın doğuştan ve içgüdüsel olmadığı, edimsel koşullanma ve gözlem yani taklit yoluyla kazanıldığını söylemektedir. Edimsel koşullanma, istenilen davranışları pekiştirme, istenilmeyen davranışları ise

pekiştirmemektir. Böylece pekiştirilen davranış sıklığı artarken, pekiştirilmeyen davranış sıklığı azalmakta ya da yok olmaktadır (Tuzgöl, 1998; Omay, 2008).

Taklit yolunu hemen hemen her canlı sıklıkla kullanmaktadır. Canlılar içindeki insanlarda bu yolu en çok kullananlardır. Ancak insanların çocukluk döneminde taklit daha yaygın olarak görülmektedir. Çünkü çocuklar kendilerinden büyük ve toplum tarafından kabul edilen yetişkinleri taklit etme eğilimini daha fazla gösterirler. Bunlar içerisinde de kendilerine en yakın bireyleri (anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş gibi) daha çok taklit etmektedirler (Dizman, 2003; Hatunoğlu, 1994).

Bir çocuk şiddet yoluyla arkadaşının elindeki oyuncuğu alması ve çocuğa müdahale edilmeyip oyuncuğun çocukta kalmasına izin verilmesi sonucu, bu çocuk benzer durumlar karşısında aynı saldırgan davranışı gösterecektir. Bununla birlikte çocuk tarafından bu durumu başka ortamlarda genelleyecektir (Yelpaze, 2012).

Sosyal öğrenme yollarından olan, pekiştireç yoluyla öğrenme sadece çocuklar için değil, yetişkin bireylerinde öğrenme sürecinde kullanılmaktadır. Çünkü bir davranış ne kadar tekrar ediliyorsa, o davranış için mutlaka bir pekiştireç kullanılmıştır (Demirhan, 2002).

Saldırgan davranışta cinsiyet açısından görülen farkın, saldırganlığın dozuyla alakalı değildir. Saldırganlığın dışa vuruş biçiminden kaynaklandığı ortaya koyan araştırmalar vardır. Erkek ve kız çocuklarının kendilerine gösterilen davranış modellerine bağlı olarak, erkek çocukları saldırganlık davranışlarını daha çok fiziksel ve sözel olarak sergilerken, kız çocukları da ilişkilerinde geçimsizlik şeklinde sergiledikleri görülmektedir (Zülal, 2001'den aktaran: Yelpaze, 2012).

1.2.2.2.3. İpucu Kuramı

1.2.2.3. Biyolojik Temelli Kuram

Biyolojik temelli kuram, tüm davranışlarımızın kaynağının beyin ve merkezi sinir sistemi olduğunu kabul eder. Bundan dolayı saldırgan davranışlarımızı beyin ve merkezi sinir sistemindeki bazı maddelere dayandırarak açıklamışlardır (Omay, 2008). Bu açıdan bazı araştırmacılar; beynin, merkezi sinir sisteminin ve endokrin sisteminin saldırganlığa neden olduğunu savunmuşlardır.

Hatta bazı araştırmacılar beyinde bulunan tümörlerin bile saldırgan davranışlara yol aadığını şeklinde görüşler ortaya atmışlardır. Bazıları ise beyinde bulunan bazı merkezlerin saldırganlığa sebep olduğunu, bazıları da cinsiyetin belirlenmesinde etkili olan Y kromozomunun bazı erkeklerde bir tane fazla olur ve bu fazla olan (XYY) Y kromozomun erkeklerdeki saldırganlığın nedeni olarak görülebilir görüşündedirler (Dizman, 2003).

Bazı hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda, hayvanların beyinlerindeki bazı bölgelere verilen elektriksel uyarılar hayvanlardaki saldırganlığı artırdığını, başka bölgelere verilen elektriksel uyarılar ise hayvanı daha pasif hale getirdiği görülmüştür. Bu ve buna benzer yapılan araştırmalardan yola çıkan bazı araştırmacılar, şiddet içeren davranışların nörolojik yani beyin temelli olduğunu söylemişlerdir (Omay, 2008).

1.2.3. Saldırganlığın Sınıflandırılması

Saldırganlık bütünsel bir kavram değil, davranışın farklı ve önemli bir alt bölümüdür. Yani birçok içsel ve dışsal ögelerin etkisiyle şekillenir ve gelişir. Bu bağlamda saldırganlığı her yerde aynı şekilde gözlemlemek mümkün değildir. Farklı yer ve zamanlarda, farklı şekillerde görmek mümkündür. Bu açıdan da bu durum birbirinden farklı saldırganlık tiplerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Farklı saldırganlık tiplerinin ortaya çıkmasıyla bir sınıflandırmaya gidilmiştir. Her şeyden önce böyle bir sınıflandırma bilimsel açıdan kategorik bir düzenleme sağlamaktadır. Teorik temele dayanmayan, yetersiz ve sadece toplumun tanımladığı türden bir açıklamadan uzak durmak doğru olacaktır. Ayrıca psikolojik ve sosyolojik açıdan böyle bir sınıflandırma tahminleri kolaylaştırmada yardımcı olacaktır.

Literatür tarandığında ulaşılan sınıflandırmalara aşağıda yer verilmiştir (Aktaran: Arıca, 1995):

Buss'a (1961) göre saldırganlık sınıflandırılması;

- a) Doğrudan ya da dolaylı saldırganlık
- b) Sözel ya da fiziksel saldırganlık
- c) Aktif ya da pasif saldırganlık

Schott'a (1971) göre saldırganlık sınıflandırılması;

- a) Planlı ya da plansız saldırganlık
- b) Gerçek ya da düşsel saldırganlık
- c) Kendine ya da diğer kişilere dönük saldırganlık

Bir başka sınıflandırma ise şu şekildedir;

- a) Düşmanlık içeren saldırganlık
- b) Kurallı saldırganlık
- c) Araçsal saldırganlık
- d) Konum bir başka deyişle durum yükseltici saldırganlık

Bunlar dışında saldırganlığın klinik olarak sınıflandırılması da bulunmaktadır. Bunlar:

1. Laboratuvar ortamında hayvanlar üzerinde çalışmalar yapmış ve bu çalışmalarını insanlara genelleyen Moyer'in (1968) sınıflandırması (Aktaran: Arıcak, 1995):

- a) Yıkıcı saldırganlık
- b) Erkekler arası saldırganlık
- c) Olumsuz bir uyarıcı sonucu ortaya çıkan huzursuzluk saldırganlığı
- d) Korkuya bağlı gelişen saldırganlık
- e) Bölgesini korumaya ya da savunmaya yönelik saldırganlık
- f) Yavrularını savunmak amacıyla ortaya çıkan annelik saldırganlığı
- g) Araçsal (biçimlendirilmiş) saldırganlık

2. Monroe ise, kontrol bozukluğunun derecesine ve EEG (belli bir frekans ve genliği olan elektriksel sinyaller) anormalliklerinin yüksek ve düşük sıklıkta olmasına bağlı saldırganlık gösteren hastalar üzerinden yapmış olduğu sınıflandırma (Aktaran: Arıcak, 1995):

- a) Epileptik kontrol bozukluğu (cinsel saldırganlık ve aşırı motor aktivite)
- b) Histeroid kontrol bozukluğu (aşırı kontrol ve pasif saldırgan özellikler)
- c) Saf psikopatlar (sorumluluktan kaçma ve zevk için saldırma)
- d) Yetersiz psikopatlar (kişilerarası ilişkilerde bozukluk ve uygunsuz davranım)

3. Barrat'ın sınıflandırması (Aktaran: Arıcak, 1995):

a) Tıpla ilgili saldırganlık: Şizofreni, madde kullanım bozukluğu, duygulanım bozukluğu, kapalı kafa travmalarında ve zihinsel yetersizlikler sonucu görülen saldırganlık durumlarıdır.

b) Tepkisel saldırganlık: Kışkırtıcı bir olay karşısında oluşan kontrol kaybı sonucu ortaya çıkan saldırganlık.

c) Hazırlıklı ve planlı saldırganlık: Davranışın spontan olmaması. Saldırgan davranışla planlama arasında en az 24 saatlik bir sürenin bulunmasıdır.

1.2.4. Saldırganlığı Ortaya Çıkaran Etkenler

Bu kısma kadar saldırganlığı ortaya çıkaran etkenlerden bahsedilmesine karşın, bu kısımda sistemli ve genel bir şekilde ifade edilecektir. Saldırganlığı etkileyen etkenler üç faktördür. Bunlar:

1. Biyolojik faktörler: Bu faktörün temelini “Biyolojik Temelli Yaklaşım” oluşturmaktadır. Bununla beraber, fiziksel ve organik rahatsızlıklar, hormonal değişimler ve kişinin saldırganlığa hazır oluşunu etkileyen faktörlerdir. Hasta olan birinin tahammül gücünün zayıf olmasıyla birlikte kızgınlık tepkileri vermesi veya adet gören bir kadının birkaç günlük süren yoğun kızgınlık ve sinirlilik dönemine girmesi örnek olarak verilebilir (Arıcak, 1995).

2. Bireye özgü psikolojik faktörler: Her birey kendine has ve benzersiz bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde kişilik gelişir. Bireyin sahip olduğu saldırganlık ihtiyaçları ve saldırganlık düzeyleri de kişilik özelliklerinden doğrudan etkilenmeye müsaittir. Birey çocukluğundan itibaren zihinsel, duygusal, sosyal ve psikoseksüel gelişimi öğrenmeleri, tecrübeleri, olaylara yüklediği anlamları, aldığı modeller ve beklentileri saldırganlık eğilimini ve türünü etkileyen bireysel farklılıkları oluşturmaktadır. Bunların dışında sosyal onay ihtiyacı saldırganlıkla ilişkisi bulunan özelliklerdendir (Arıcak, 1995). Bunların yanı sıra cinsiyet değişkeni de saldırganlığı etkilediği öne sürülmektedir. Özellikle erkeklik hormonu olan androjenin saldırganlık düzeyinde önemli rol oynadığı görülmüştür. Burada erkeklerin kadınlara oranla daha saldırgan oldukları sonucu ortaya çıksa da yapılan bazı çalışmalar sonucunda kadınların erkeklere oranla daha saldırgan davrandığı gözlenen çalışmalarda bulunmaktadır. Buna örnek olarak yapılan bir çalışmada, tekrarlanan tahrik edilme sonucu kadınların erkeklere oranla daha saldırgan

davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır(Da Gloria ve De Riddar, 1979'dan aktaran: Bilgin, 1988). Erkekler daha çok doğrudan, aktif ve fiziksel saldırganlığa başvurdukları gözlemlenirken, kadınların ise daha çok dolaylı, pasif ve sözel saldırganlığı tercih ettikleri düşünülebilir (Arıcak, 1995). Tüm bunlara bağlı olarak saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşması, kadın ve erkeklerdeki hormonal temelle birlikte, bireylerin toplumsallaşma sürecinde öğrenmeleri sonucunda oluşmaktadır(Tuzgöl, 1998).

3. Sosyal yani çevresel faktörler: “Sosyal Öğrenme Yaklaşımı”nda bu konudan bahsedildiğinden dolayı diğer çevresel etkenlerden bahsedilecektir. Çevresel uyarıcılardan sıcaklık, gürültü, hava kirliliği gibi etkenler her bireyde aynı etkiye neden olmasalar da fiziksel stres oluşturan uyarılardandır. Aşırı sıcaklığın anti-sosyal, gürültünün sıkıcı ve engellenmeye karşı hoşgörüyü azaltıcı etkisi vardır. Bunların yanında hava kirliliğine de yapılan bir araştırma ile örnek verilecek olursa, sigara içilen ortamda duran kişilerin, temiz havada duran kişilere oranla daha saldırgan davrandıkları tespit edilmiştir (Berkowitz, 1982'den aktaran: Tuzgöl, 1998). Kişilerarası ilişkilerde bireylerin mahrem mesafeyi koruyamadıklarında kaygıları arttığından dolayı saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca günlük hayattaki engellenmeler, trafik, sorumlu olunan işi yapmama gibi etkenler de saldırgan tepkiler oluşmasına neden olmaktadır (Hokansan, 1970'ten aktaran: Arıcak, 1995).

Sonuç olarak, saldırganlık oluşumu ve nedenleri itibariyle biyolojik, bireye özgü psikolojik ve sosyal ya da çevresel faktörlerden oluşmaktadır. Kişinin özelliklerine bağlı olarak farklı biçim ve şekillerde görülen ve davranış olarak varlığını korumaya çalışan bir eğilimdir şeklinde özetlenebilir.

1.3. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar

Ay (2004) Erzurum iline bağlı üç ilçedeki yatılı ilköğretim bölge okulları ve normal ilköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan 451 öğrenciye uyguladığı saldırganlık ölçeğinin bulguları şu şekildedir: 1)Yatılı öğrencilerin kendine dönük ve antisosyal saldırganlık düzeyleri yüksek; 2)Yatılı okullarda okuyan kızların kendine dönük saldırganlık düzeyleri normal okullarda okuyan kızlardan yüksek bulunurken, yatılı okuyan erkeklerin ise antisosyal saldırganlık düzeyleri normal

okullarda okuyan erkek öğrencilerden yüksek olduğu; 3)Genel olarak, kızların saldırganlık bunalımı erkeklerden yüksek iken, erkeklerinde antisosyal saldırganlıkları bakımından kızlardan yüksek olduğu; 4)Yatılı okuyan kızlar ile normal okullarda okuyan erkekler arasında antisosyal saldırganlık düzeyleri açısından fark olmadığı; 5)Normal okullardaki alt sınıfların üst sınıflara oranla dolaylı saldırganlık düzeyleri yüksek görülürken, bu durum yatılı okulların alt ve üst sınıflarında görülmemektedir.

Öz (2007) ilköğretim I. kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı gelir düzeyi ve anne-baba tutumları açısından incelemiştir. Araştırmasını İzmir il merkezindeki üç farklı sosyo-ekonomik bölgede yer alan altı resmi ilkokulda eğitim gören 158'i kız, 170'i erkek olmak üzere toplamda 328 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırması sonucu elde ettiği bulgular sonucunda, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği; sınıf düzeyi, yaş, anne ve babanın eğitim düzeyi, gelir düzeyleri ve anne baba tutumları değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Yavuz (2007) tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçtiği 263 kız ve 244 erkekte oluşan toplam 507 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmanın sonucunda; öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde cinsiyete, yaşa, sürekli tedavi gördüğü bir hastalığının olma durumuna, baba öğrenim durumuna, ailenin sosyo-ekonomik durumuna, çocuğun okuldaki arkadaş ilişkilerine, televizyon izleme sürelerine ve televizyonda izlediği programların türüne göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık saldırganlık düzeylerinin kardeş sayısına, doğum sırasına, anaokuluna gitme durumuna, anne çalışma durumuna, anne öğrenim durumuna ve herhangi bir sosyal etkinliğe katılma durumuna göre ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Karataş (2008) lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık üzerine yapmış olduğu çalışmada, 9. 10. ve 11. sınıflara devam eden öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, istediği okula gidip gitmeme ve alan türü değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışmayı 260 öğrenciye uyguladığı Saldırganlık Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği ile gerçekleştirmiştir. Yapmış olduğu çalışma sonucunda;

öğrencilerin fiziksel saldırganlık düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından, öfke düzeylerinde istedikleri okula gidip gitmemeleri açısından, saldırganlık ve öfke düzeylerinde sınıf düzeyleri açısından ve dolaylı saldırganlık düzeylerinde ise alan türü açısından anlamlı farklılık tespit etmiştir. Ayrıca öfke ve saldırganlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Keskinoğlu (2008) Mevlana'nın Mesnevi'sinden yararlanarak hazırlanmış olduğu değerler eğitimi programını, beşinci sınıfta öğrenim gören 15'i deney 15'i kontrol grubu olmak üzere toplamda 30 kişi ile yürütmüştür. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim vermeyip, deney grubunda yer alan öğrencilere birer saatten haftada 3 ders olarak toplamda 33 oturum olmak üzere İnsani Değerler Eğitimi vermiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin geliştiği ve buna paralel olarak saldırganlık eğilimlerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Omay (2008) ilköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi ve bu puanların cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba mesleği, oturduğu ev, gelir düzeyi ve birlikte yaşadıkları kişi sayısı değişkenlerine göre farklılaşma düzeylerini incelemiştir. Bu amaçla bağımlı değişken olan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarını ölçmek amacıyla Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeğini, okul iklimi algısını ölçmek için de Acarbay (2006) tarafından Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenlik ve geçerlilik çalışması yapılan Case/Koid Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği (1982)'ni ve öğrencilere ilişkin verileri ise Kişisel Bilgi Formu kullanarak elde etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları orta düzeyde olduğu, bununla birlikte öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları ile çete aktiviteleri, cinsel taciz ve cinsiyet ayrımcılığı arasında olumlu ilişkinin olduğu; öğretmen öğrenci ilişkileri, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne, baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri arasında olumsuz korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yalar (2010), 320 öğretmen ile sosyal bilgiler programında yer alan değer eğitimiyle ilgili öğretmen görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu

çalışma sonucunda; çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz yönde etkilediği görüşünde birleştikleridir.

Dilekmen vd. (2011) ilköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışma 430 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda; yaş, cinsiyet, anne ve babanın hayatta olması, eğitim şekli, yaşanılan yerleşim merkezi, algılanan akademik başarı ve örneklemin disiplin cezası alıp almama değişkenleri açısından saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca anne-baba tutumlarını demokratik algılayanlar ile anne-baba tutumlarını koruyucu algılayan arasında, demokratik algılayanların lehine anlamlı fark olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın öğrencilerin saldırganlıklarını ölçmek amacıyla kullandıkları ölçekten alınabilecek minimum puan 45, maksimum puan ise 225'tir. Bu puanlar doğrultusunda farklılaşmanın olmadığı değişkenlerden elde edilen 122-131 arası puanlar ise öğrencilerin belli düzeyde saldırganlıklarının olduğu sonucuna vermektedir. Çünkü öğrencilerin aldıkları puanlar ortalamasının üstündedir.

Sağkal (2011), barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Yarı deneysel desen kullandığı çalışmasını, alt sosyo-ekonomik düzey bir bölgede bulunan iki ayrı okulda yürütmüştür. Deneysel grupta 158 öğrenci; kontrol grubunda 123 öğrenci yer almıştır. Deneysel gruba, haftada iki ders saati olmak üzere toplam on iki haftalık bir sürede barış eğitimi programını uygulamıştır. Bununla beraber kontrol grubuna herhangi bir işlemde bulunmamıştır. Yapılan araştırma sonucunda uygulanan barış eğitim programının öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini azalttığı ve buna karşın empati düzeylerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda ise; öğrencilerin şiddet ve barış kavramları hakkında farkındalık kazandığı, kişilerarası iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla, aileleriyle olan ilişki durumlarının geliştiği ve son olarak okul ve sınıf atmosferinin olumlu yöne döndüğü sonuçlara ulaşmıştır.

Taner Derman (2011) farklı sosyoekonomik düzeydeki 10-11 yaşlarındaki saldırgan çocuklara uygulanan empati eğitim programının, çocuklarda var olan saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öntest-sontest modeline dayalı olarak deneysel bir şekilde yürüttüğü çalışmasını Bursa ilinde sosyoekonomik düzeyleri farklı olan 10 okuldaki 4. ve 5. sınıflara devam eden toplam 3199 öğrenciye uyguladığı saldırganlık ölçeği sonucunda, saldırganlık puanları yüksek olanlar arasında seçtiği 28 kız ve 62 erkek olmak üzere toplam 90 çocuk üzerinde yürütmüştür. Çalışma sonucunda, saldırganlık ve empati arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu yani empati beceri düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin düştüğünü saptamıştır. Ayrıca, erkek çocukların kızlara göre ve 11 yaşındaki çocukların da 10 yaşındakilere göre daha saldırgan olduklarını tespit etmiştir. Bunun yanında sosyo-ekonomik düzeye göre çocuklar arasında fark olmadığı, uygulanan empati eğitim programının çocukların saldırganlık düzeylerini azalttığı ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre olumlu yönde daha fazla etkilendiklerini belirtmektedir. Son olarak empati eğitim programının sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara göre olumlu yönde daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Donat Bacıoğlu ve Özdemir (2012) ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmayı Edirne'nin merkez ilçesinde yer alan beş ilköğretim okulunda öğrenim gören ve yaşları 9-14 arasında değişen toplam 520 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerinin saldırganlık davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğunu ve öfkenin, öğrencilerin saldırganlık davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kayan (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve boyun eğici davranışlarının algılanan anne-baba tutumları açısından incelemiştir. Genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirmiş olduğu çalışmasının örneklemini; Konya ilindeki Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 372'si kız ve 378'i erkek olmak üzere toplam 750 öğrenciden oluşmaktadır. Kayan (2012)'nin yapmış olduğu araştırma sonucunda; 1) Öğrencilerin atak, sinirli, negatif saldırganlık ve boyun eğici davranışlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı olduğu,

2)Boyun eğici davranışların baba eğitim durumuna göre anlamlı olduğu, 3)Sinirli ve sözel saldırgan davranışlar aile gelir durumuna göre anlamlı olduğu, 4)Saldırganlık alt boyutları ve boyun eğici davranışların ailenin birliktelik durumuna göre anlamlı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuç olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin algıladıkları demokratik, otoriter ve koruyucu-istekçi anne-baba tutumunun boyun eğici davranışın önemli yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çokdolu (2013), ilköğretim okullarında ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilere verilen karakter eğitimi programı ile öğrencilerin çatışma ve saldırganlık davranışlarının önlenmesi veya azaltılması doğrultusunda bir çalışma yapmıştır. Çalışmayı Konya ilindeki Mareşal Mustafa Kemal Ortaokulu'nda öğrenim gören 28 deney ve 28 kontrol grubundan oluşan öğrencilerle, deneysel model kullanarak çalışmıştır. Yapmış olduğu çalışma sonucunda, karakter eğitimi programının çalışılan örneklem üzerinde çatışma ve saldırganlık düzeylerine olumlu bir şekilde değişim sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Ergün (2013), ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin olup olmadığını incelediği çalışmada deneysel yöntem kullanmıştır. Deney grubu ile haftada 2 ders saati olmak üzere toplamda 20 oturumda, araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan etkinlikleri kapsayan değerler eğitimi programı uygulamıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda; öğrenciler verilen değerler eğitimi öğrencilerin öz düzenlemelerini, bilişsel strateji kullanımını, öz yeterliliğini ve içsel değerini artırmış; sınav kaygılarını ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Izgar (2013), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uyguladığı değerler eğitimi programı ile demokratik tutum ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmasını ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem modeliyle gerçekleştirmiştir. 10 hafta boyunca deney grubuna araştırmacı tarafından değerler eğitimi programı uygulamıştır. Kontrol grubuna ise mevcut öğrenimlerinden devam edilmiştir. Araştırma sonucunda; uygulanan değerler eğitimi programının deney grubunda yer alan öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını; insan onuruna saygı, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı

alt boyutların da demokratik tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2014), ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde aile içi şiddet ve çizgi film izlemenin akademik başarı ve saldırganlıkla olan ilişkisini incelemiştir. Örnekleme grubu olarak İstanbul ilinin Esenler ilçesinde bulunan 3 resmi ortaokulda eğitim gören 5. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Bu okullardan tesadüfi örnekleme yoluyla seçtiği 299 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Yapmış olduğu çalışma sonucunda televizyon izleme süresi ile saldırganlık arasında; aile içi şiddete uğrama ile okul başarısı düşme arasında negatif yönlü bir ilişki elde etmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, elde edilen verilerin evren ve örnekleme, verileri toplamak için kullanılan araçlar, verilerin toplanmasında kullanılan yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin gerekli bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolünü incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte var olmuş ya da var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2014: 77-81). Araştırmacı araştırmada kullanılan olay, birey ya da nesneyi kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışır. Onları herhangi bir şekilde etkileme ve değiştirme çabası göstermez. Burada önemli olan anlaşılma istenen durumu uygun bir şekilde belirtmektir. Amaçlar genelde “Nedir? Ne idi? Ne ile ilgilidir? Nelerden oluşmaktadır?” gibi soru cümleleriyle ifade edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 185). Tarama modellerinde biri olan ilişkisel tarama modeli ise, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları için kullanılan bir yöntemdir. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini istatistiksel testler kullanılarak ölçmeye çalışılır. İlişkinin düzeyini belirlemek için de korelasyon testleri kullanılır. Korelasyon, iki veya daha fazla değişkenin birlikte tutarlı bir değişim gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ama o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde bir diğerinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Can, 2018: 8-9).

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinin Antakya ve Defne merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada, örneklemi oluşturan ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolü incelenmiştir. Bu bağlamda evren, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan veriler ve yapılan araştırmalar sonucunda başarı düzeyleri ve okulların sosyo-ekonomik düzeyleri göz önüne alınarak yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılarak belirlenmiştir. Örneklem grubu başarı düzeyleri ve buldukları çevre sosyo-ekonomik durumları açısından ele alınan evren içerisinde seçilen 10 ortaokulda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

Belirlenen bu ortaokullardaki tüm beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrenciler evreni temsil etmesi dolayısıyla tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen öğrenciler seçilerek çalışma yürütülmüştür. Tabakalı örnekleme; araştırmacının amacı göz önüne alınarak, evrenin, çalışmada yer alacak olan bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilecek şekilde homojen olmadığı durumlarda tercih edilen bir yaklaşımdır (Can, 2018: 26). Ölçekler toplamda 2248 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan 2248 ölçek içerisinde hatalı doldurulanlar ve normal dağılımı temsil etmeyenler çıkarıldığında toplam 2139 öğrenci ile çalışılmıştır.

2.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine (okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, kardeş sayısı, baba-anne eğitim durumu, aile türü, baba-anne mesleği, ailenin aylık geliri, evdeki internet durumu, televizyonda en fazla ilgilerini çeken program türü, özel ilgi alanları, ilgilendiği spor dalı, sosyal medya kullanıp kullanmama durumu, izlemekten hoşlandığı sinema filmi türü) ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.2.1.1. Okul Türü

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okudukları okul türü değişkenine göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Ortaokul	1694	79.2
İmam Hatip Ortaokulu	445	20.8
Toplam	2139	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 1694’ü (%79.2) ortaokullarda, 445’i (%20.8) imam hatip ortaokullarında öğrenim görmektedirler.

2.2.1.2. Sınıf Düzeyi

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
5. Sınıf	500	23.4
6. Sınıf	547	25.6
7. Sınıf	574	26.8
8. Sınıf	518	24.2
Toplam	2139	100

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin 500’ü (%23.4) 5. sınıf, 547’si (%25.6) 6. sınıf, 574’ü (%26.8) 7. sınıf ve 518’i (%24.2) 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedirler.

2.2.1.3. Cinsiyet

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	1044	48.8
Erkek	1095	51.2
Toplam	2139	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 1044'ü (%48.8) kız, 1095'i (%51.2) erkektir.

2.2.1.4. Kardeş Sayısı

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayıları değişkenine göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Dağılımı

Kardeş Sayıları	N	%
Yok	85	4.0
1 Kardeş	193	9.0
2-3 Kardeş	1014	47.4
4-5 Kardeş	580	27.1
6 ve Üstü Kardeş	267	12.5
Toplam	2139	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 85'inin (%4.0) kardeşi olmadığı, 193'ünün (%9.0) 1 kardeşe sahip olduğu, 1014'ünün (%47.4) 2-3 kardeşe sahip olduğu, 580'inin (%27.1) 4-5 kardeşe sahip olduğu ve son olarak 267'sinin (%12.5) ise 6 ve üzeri kardeşe sahiptir.

2.2.1.5. Babanın Eğitim Durumu

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	643	30.1
Ortaokul	627	29.4
Lise	437	20.4
Üniversite	432	20.1
Toplam	2139	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine bakıldığında; 643'ünün (%30.1) ilkokul, 627'sinin (%29.4) ortaokul, 437'sinin (%20.4) lise ve 432'sinin (%20.1) ise üniversite olduğu görülmektedir.

2.2.1.6. Annenin Eğitim Durumu

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	779	36.4
Ortaokul	650	30.4
Lise	411	19.2
Üniversite	299	14.0
Toplam	2139	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında; 779'unun (%36.4) ilkokul, 650'sinin (%30.4) ortaokul, 411'inin (%19.2) lise ve 299'unun (%14.0) ise üniversite olduğu görülmektedir.

2.2.1.7. Aile Türü

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaşamış oldukları aile türü değişkenine göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin Yaşamış Oldukları Aile Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Aile Türü	N	%
Çekirdek	1712	80.0
Geniş	427	20.0
Toplam	2139	100

Tablo 7'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaşamış olduğu aile türüne göre 1712'si (%80.0) çekirdek ailede, 427'si (%20.0) ise geniş aile ortamında yaşadıkları görülmektedir.

2.2.1.8. Babalarının Mesleği

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının yapmış olduğu meslek değişkenine göre dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Öğrencilerin Babalarının Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Meslekler	N	%
İşçi	683	31.9
Memur	420	19.6
Esnaf	353	16,5
Serbest Meslek	683	31.9
Toplam	2139	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine bakıldığında; 683'ünün (%) babası işçi, 420'sinin (%) babası memur, 353'ünün (%) babası esnaf ve son olarak 683'ünün (%) babası serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir.

2.2.1.9. Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumu

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerini çalışıp çalışmama durumlarına göre dağılımı Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğrencilerin Annelerinin Çalışıp-Çalışmama Değişkenine Göre Dağılımı

Aile Türü	N	%
Çalışıyor	696	32.5
Çalışmıyor	1443	67.5
Toplam	2139	100

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin 696'sının (%32.5) annesi çalışıyor, 1443'ünün (567.5) ise annesinin çalışmadığı görülmektedir.

2.2.1.10. Ailenin Aylık Geliri

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri değişkenine göre dağılımı Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Dağılımı

Aylık Gelir	N	%
0-2000 TL	959	44.8
2001-4000 TL	611	28.6
4001-6000 TL	305	14.3
6001 TL ve Üstü	264	12.3
Toplam	2139	100

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine bakıldığında; 959'unun (%) 0-2000 TL arasında, 611'inin (%) 2001-4000 TL arasında, 305'inin (%) 4001-6000 TL arasında ve 264'ünün (%) ise 6001 TL ve üstü gelire sahip oldukları görülmektedir.

2.2.1.11. Evdeki İnternet Durumu

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin evlerindeki internet durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Öğrencilerin Evlerindeki İnternet Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

İnternet	N	%
Var	1328	62.1
Yok	811	37.9
Toplam	2139	100

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 1328'inin (%62.1) evinde internet varken, 811'inin (%37.9) evinde internet olmadığı görülmektedir.

2.2.1.12. Televizyonda En Fazla İlgi Çeken Program Türü

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin televizyonda en fazla ilgilerini çeken program türü değişkenine göre dağılımı Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğrencilerin Televizyonda En Fazla İlgi Çeken Program Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Program Türü	N	%
Sinema Filmi	472	22.1
Dizi Film	907	42.4
Belgesel	190	8.9
Çizgi Film	173	8.1
Haber	107	5.0
Spor	290	13.6
Toplam	2139	100

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin televizyonda en fazla ilgileini çeken program türü olarak 472'sinin (%) sinema filmi, 907'sinin (%) dizi filmi, 190'ının (%) belgesel, 173'ünün (%) çizgi film, 107'sinin haber programları ve 290'ının (%) ise spor programları olduğu görülmektedir.

2.2.1.13. Özel İlgi Alanı (Hobi)

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özel ilgi alanları (hobi) değişkenine göre dağılımı Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Öğrencilerin Özel İlgi Alanları (Hobi) Değişkenine Göre Dağılımı

Özel İlgi Alanı	N	%
Spor	781	36.5
Müzik	128	6.0
Kitap	438	20.5
Resim	213	10.0
TV	273	12.8
İnternet	306	14.3
Toplam	2139	100

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin özel ilgi alanı olarak; 781'inin (%) spor, 128'inin (%) müzik, 438'inin (%) kitap, 213'ünün (%) resim, 273'ünün (%) TV ve 306'sının (%) ise internet olduğu görülmektedir.

2.2.1.14. İlgilenilen Spor Dalı

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ilgilendikleri spor dalı değişkenine göre dağılımı Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğrencilerin İlgilendikleri Spor Dalı Değişkenine Göre Dağılımı

Spor Dalı	N	%
Futbol	678	31.7
Basketbol	395	18.5
Yüzme	503	23.5
Voleybol	254	11.9
Diğer	309	14.4
Toplam	2139	100

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin ilgilendikleri spor dalına bakıldığında; 678'inin (%) futbol, 395'inin (%) basketbol, 503'ünün (%) yüzme, 254'ünün (%) voleybol ve geriye kalan 309'unun (%) ise diğer spor dallarıyla ilgilendikleri görülmektedir.

2.2.1.15. Sosyal Medya Durumu

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sosyal medya kullanım değişkenine göre dağılımı Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanım Değişkenine Göre Dağılımı

Aile Türü	N	%
Evet	986	46.1
Hayır	1153	53.9
Toplam	2139	100

Tablo 15'e göre araştırmaya katılan öğrencilerden 986'sının (%46.1) sosyal medya kullandıkları, 1153'ünün (%53.9) ise sosyal medya kullanmadıkları görülmektedir.

2.2.1.16. İzlemekten Hoşlanılan Sinema Filmi

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin izlemekten hoşlandıkları sinema filmi türü değişkenine göre dağılımı Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğrencilerin İzlemekten Hoşlandıkları Sinema Filmi Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Sinema Filmi Türü	N	%
Aksiyon	875	40.9
Bilim Kurgu	314	14.7
Komedi	593	27.7
Dram	195	9.1
Animasyon	162	7.6
Toplam	2139	100

Tablo 16'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin izlemekten hoşlandıkları sinema filmi türlerinden; 875'i (%) aksiyon, 314'ü (%) bilim kurgu, 593'ü (%) komedi, 195'i (%) dram ve 162'si (%) ise animasyon türünü izlemekten hoşlandıkları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin, sahip oldukları değerler düzeyini belirtmek amacıyla; Beldağ'ın (2012) "Değerler Eğitimi Ölçeği" (Ek-4), saldırganlık düzeylerini belirtmek amacıyla Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Demirtaş Madran (2012) tarafından yapılan

“Saldırganlık Ölçeği” (Ek-5) ve öğrencilerin çeşitli özelliklerine ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

2.3.1. Değerler Eğitimi Ölçeği

Beldağ (2012) tarafından 35 maddeli ve beşli likert tipinde “Değerler Eğitimi Ölçeği” olarak geliştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlerin kazandırılma düzeyi ve bunların alt boyutlarının belirlenmesi için, açıklayıcı faktör analizi kullanılarak Temel Bileşenler Analizi’nden yararlanılmıştır. 305 öğrenciye uygulanan ölçeğin faktör analizinin yapılması amacıyla SPSS 13.0 programında faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için Kiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi kullanılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda KMO değeri 0.81, Bartlett testinin düzeyi ise 0.00 (anlamlı) olarak elde edilmiştir. Çalışmada faktör analizine bakıldıktan sonra Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerine bakılarak madde eleme işlemi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin yedi alt boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçeğin KMO değeri 0.81’den 0.89’a yükselmiş ve toplam varyansı ise 52,35 olarak görülmüştür. Ölçeğin kapsam geçerliliği; sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin, ilgili akademisyenlerinin ve dil uzmanlarının yardımına başvurularak sağlanmaya çalışılmıştır. Yapı geçerliliğini sağlamak için de faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik bakmak için yapılan işlem sonucunda Cronbach’s Alpha katsayısı 0.88’dir.

2.3.2. Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği

1957 yılında “Buss-Durkee Düşmanlık Envanteri” olarak yapılandırılmış olan ölçek, 1992 yılında Buss ve Perry tarafından güncelleştirilerek “Angression Questionnaire” olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde 29 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Demirtaş Madran (2012) tarafından yapılmıştır. Ankara Üniversitesi ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 102’si erkek 118’i kadın olmak üzere toplam 220 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği saldırganlığı fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke ve düşmanca tutum olmak üzere dört farklı boyutta ölçmeyi amaçlamaktadır. Başkalarına fiziksel

olarak zarar vermeyle ilişkili olan Fiziksel Saldırganlık 9 madde; başkalarını sözel yolla incitmeyle ilişkili olan Sözel Saldırganlık 5 madde; duygusal saldırganlık boyutunu ölçmeyi hedefleyen Öfke Alt Ölçeği 7 madde ve saldırganlığın bilişsel boyutunu ölçmeyi hedefleyen Düşmanlık Alt Ölçeği 8 maddeyi içermektedir. Ölçekte yer alan 9. ve 16. maddedeki sorular asterisk olduğundan ters olarak değerlendirilmektedirler. Bu boyutların tamamından elde edilen puanların toplamı ölçeğin toplam puanını vermektedir. Demirtaş Madran (2013) tarafından ölçeğin güvenilirliği iç-tutarlılık katsayısının hesaplanması ve test-tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesi yoluyla ölçülmüştür. Her bir faktörün iç tutarlılığı ise Cronbach's alfa katsayısı yoluyla ölçülmüştür. Tüm ölçeğin alfa değeri 0.85'tir. Fiziksel saldırganlığın alfa değeri 0.78, sözel saldırganlığın alfa değeri 0.48, öfke için elde edilen alfa değeri 0.76 ve düşmanlık için elde edilen alfa değeri ise 0.71'dir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu maddelerin, ölçeğin orijinal formundaki gibi 4 faktörlü bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Maddelerin faktör yükleri .36 ile .80 arasında değişmektedir. Toplam varyansın ise %41.4 olduğu görülmüştür.

2.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için geliştirilmiştir (Ek-3). Bundan dolayı ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolüyle ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli değişkenlere yönelik sorulara yer verilmiştir. Yer verilen bu değişkenler; okul türü, sınıf, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim durumu, aile tipi, anne ve baba mesleği, ailenin aylık geliri, evlerinde internet olup olmadığı, televizyonda en fazla ilgilerini çeken program türleri, özel ilgi alanları, ilgilendikleri spor dalı, sosyal medya kullanıp kullanmadıkları ve izlemekten hoşlandıkları sinema filmi türü şeklindedir.

2.4. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Yapılan Analizler

2.4.1. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Yapılan Güvenirlik Analizleri

Kullanılan ölçme araçlarının araştırma kapsamında güvenirlilik düzeyinin belirlenmesine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında Değerler Eğitimi Ölçeğinin güvenilirliği için Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı .92 olarak hesaplanırken Saldırganlık Ölçeği için elde edilen güvenirlilik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

2.4.2. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Varsayımlar

Örneklem Büyüklüğü:

Bu çalışmada Beldağ'ın (2012) 35 maddelik Değerler Eğitimi Ölçeği ve Buss-Perry'in (1992) 29 maddeli Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ile ilgili yapılan alanyazı incelemesinde farklı görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu görüşlerden örnekleme ölçekdeki madde sayısına göre belirlenebileceği görüşünü belirten Bryman ve Cramer (2001), ölçekteki madde sayısının en az beş katı, hatta bazı durumlarda on katı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak Büyüköztürk vd. (2016)'de araştırmacılar tarafından genel kabul gören yaklaşımın madde sayısının en az beş katı olması gerektiği şeklinde belirtmişlerdir.

Bir diğer görüşte ise Tabachnick ve Fidel (1996) örneklem sayıları için 200 kişiyi orta, 300 kişiyi iyi, 500 kişiyi çok iyi, 1000 ve üzeri kişiyi ise mükemmel olarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada Tabachnick ve Fidel (1996)'in örneklem sayıları için belirtmiş oldukları görüşleri temel alınmıştır. Çünkü araştırma bulgularının, benzer özelliklere sahip daha büyük gruplara genellenebilmesi için seçilecek olan örneklemin evreni temsil edebilmesi gerekir. Bundan dolayı evren içindeki her varlığın da seçilmiş olan örneklem içinde yer alma şansının aynı olması gerekmektedir (Kalıpsız, 1976'dan aktaran: Can, 2018).

Kayıp Veri:

Ölçekler toplamda 2248 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan 2248 ölçek içerisinde hatalı doldurulanlar ve normal dağılımı temsil etmeyen 109 ölçek araştırma dışında tutulmuştur. Bu bağlamda araştırma dışında tutulan ölçekler çıkarıldığında toplam 2139 ölçek üzerinden çalışma yürütülmüştür.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, ilk olarak araştırma için öğrencilere uygulanacak ölçme araçlarını hazırlayan araştırmacılardan kullanabilmek için izinler alınmıştır (EK-2). Daha sonra Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden gerekli onay alınmıştır. Uygulama yapabilmek için de Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Ölçme araçları bir araya getirilerek, Hatay merkez ilinde belirlenen okulların yöneticileriyle konuşulup ölçeklerin uygulanacağı uygun günler belirlenmiştir. Ölçme araçlarının uygulanması araştırmacı tarafından doğrudan okullara gidilerek kendisi tarafından yürütülmüştür. Ölçme araçlarının içten ve samimi bir şekilde doldurulabilmesi için araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar ayrıntılı şekilde yapılarak, verilecek olan cevapların gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Bu süreçte sorulan sorulara gerekli cevaplar verilmiştir. Uygulama esnasında herhangi bir problemle karşılaşmamakla birlikte, uygulamalar açıklamalarla birlikte yaklaşık birer ders saati sürmüştür.

2.6. Verilerin Analizi

Yapılan bu çalışmada SPSS programı kullanılarak araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli analizler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programına yüklenerek kayıp veriler kontrol edilmiş ve bunun sonucunda 2248 ölçek içerisinde 109 ölçekte kayıp verinin olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu ölçekler değerlendirme dışında tutulmuştur. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için betimsel istatistik yapılmıştır. Analizlere geçmeden önce hangi istatistiksel analizlerin yapılacağına karar vermek için verilere normallik testi yapılmıştır. Normalliğin olup olmamasına göre parametrik ve parametrik olmayan

yöntemlere karar verilmiştir. Öğrencilerin saldırganlık algılarını belirlemek için frekans analizi, ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin saldırganlık algılarının demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için normalliğin ve homojenliğin sağlandığı durumlarda parametrik testler içinde yer alan Bağımsız t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) testi yapılmıştır. Normalliğin ve homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise farklılığa neden olan grubun belirlenmesinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H- Testi kullanılmıştır. 2'den fazla gruplar için (one-way ANOVA, Kruskal Wallis H- Testi) anlamlı farklılığı belirlemek için post-hoc testlerinden LSD analizi kullanılmıştır. Değerler ve saldırganlık arasındaki ilişkinin analizinde Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan bu analiz için korelasyon katsayısı için kabul edilen değer aralıkları 0.00-0.30 arası düşük; 0.30-0.70 arası orta; 0.70-1.00 arası ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2017: 32).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolünü incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada örneklemelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda Değerler Eğitimi Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği Alt Boyutları sorularının toplam puanları dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır. Ölçek ve ölçek alt boyut puanları bakımından grup ortalamalarını karşılaştırmada Bağımsız t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizini takiben farklı grupları belirlemede LSD testi kullanılmıştır. Ardından ölçekler ve ölçek alt boyutları arasındaki korelasyonu belirlemede basit doğrusal regresyon analizine yer verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Değer ve Saldırgan Davranış Algıları

Ortaokul öğrencilerinin değer ve saldırgan davranışa yönelik algıları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Değer ve Saldırgan Davranış Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	\bar{X}	Ss
Değerler	2139	4.01	.639
Fiziksel Saldırganlık	2139	2.41	.843
Düşmanlık	2139	2.96	.813
Öfke	2139	2.67	.812
Sözel Saldırganlık	2139	2.70	.765
Saldırganlık Toplam	2139	2.68	.663

Tablo 17'de öğrencilerin Değerlere yönelik ortalamaları $\bar{X}=4.01$, saldırgan davranışa yönelik ortalamaları Fiziksel Saldırganlık boyutunda $\bar{X}=2.41$, Düşmanlık boyutunda $\bar{X}=2.96$, Öfke boyutunda $\bar{X}=2.67$, Sözel Saldırganlık

boyutunda $\bar{X}=2.70$ ve Saldırganlığın toplamında $\bar{X}=2.68$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin saldırganlıklarının en yüksek düşmanlık en düşük fiziksel saldırganlık boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.1. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında okul türü değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Saldırganlık Ölçeği	Okul Türü	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Fiziksel Saldırganlık	Ortaokul	1694	2.39	0.83	2.043	.153	-2.210	2137	.027
	İmam hatip	445	2.49	0.87					
Düşmanlık	Ortaokul	1694	2.94	0.80	.095	.758	-2.516	2137	.012
	İmam hatip	445	3.05	0.82					
Öfke	Ortaokul	1694	2.65	0.81	.040	.842	-2.116	2137	.034
	İmam hatip	445	2.74	0.80					
Sözel Saldırganlık	Ortaokul	1694	2.68	0.75	1.471	.225	-2.327	2137	.020
	İmam hatip	445	2.78	0.80					
Toplam	Ortaokul	1694	2.66	0.65	.482	.488	-2.794	2137	.005
	İmam hatip	445	2.76	0.67					

Tablo 18’e göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamalarının *okul türü* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(2137)}=-2.794$; $p<.05$] ile fiziksel saldırganlık [$t_{(2137)}=-2.210$; $p<.05$], düşmanlık [$t_{(2137)}=-2.516$; $p<.05$], öfke [$t_{(2137)}=-2.116$; $p<.05$] ve sözel saldırganlık [$t_{(2137)}=-2.327$; $p<.05$] boyutları okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ölçeğin toplamı [$\bar{X}=2.76$], fiziksel saldırganlık [$\bar{X}=2.49$], düşmanlık [$\bar{X}=3.05$], öfke [$\bar{X}=2.74$] ve sözel saldırganlık [$\bar{X}=2.78$] boyutları açısından imam hatip okullarında öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algıları normal ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

3.1.2. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algıları sınıf düzeyi değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.



Tablo 19

Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi														
Saldırganlık Ölçeği	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
					Levene	p								
Fiziksel Saldırganlık	5.Sınıf(1)	500	2.29	0.81	.688	.559	Gruplar Arası	20.385	3	6.795	9.661	.000	3>1	4>3
	6.Sınıf(2)	547	2.34	0.85			Grup İçi	1501.642	2135	.703			3>2	
	7.Sınıf(3)	574	2.44	0.83			Toplam	1522.028	2138	4>1				
	8.Sınıf(4)	518	2.55	0.85			4>2							
Düşmanlık	5.Sınıf(1)	500	2.87	0.81	.649	.583	Gruplar Arası	16.700	3	5.567	8.509	.000	3>1	
	6.Sınıf(2)	547	2.87	0.83			Grup İçi	1396.699	2135	.654			3>2	
	7.Sınıf(3)	574	3.05	0.80			Toplam	1413.399	2138	4>1				
	8.Sınıf(4)	518	3.05	0.78			4>2							
Sözel Saldırganlık	5.Sınıf(1)	500	2.64	0.80	1.127	.337	Gruplar Arası	11.938	3	3.979	6.856	.000	4>1	
	6.Sınıf(2)	547	2.64	0.76			Grup İçi	1239.314	2135	.580			4>2	
	7.Sınıf(3)	574	2.71	0.75			Toplam	1251.252	2138	4>3				
	8.Sınıf(4)	518	2.82	0.73										
Toplam	5.Sınıf(1)	500	2.59	0.64	.207	.891	Gruplar Arası	18.616	3	6.250	14.371	.000	3>1	4>3
	6.Sınıf(2)	547	2.60	0.66			Grup İçi	921.921	2135	.432			3>2	
	7.Sınıf(3)	574	2.73	0.65			Toplam	940.537	2138	4>1				
	8.Sınıf(4)	518	2.82	0.65			4>2							
Kruskal Wallis H Testi														
Boyut	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark					
				Levene	p									
Öfke	5.Sınıf(1)	500	991.36	2.843	.036	42.668	3	.000	3>1	4>3				
	6.Sınıf(2)	547	981.63						3>2					
	7.Sınıf(3)	574	1111.41						4>1					
	8.Sınıf(4)	518	1193.35						4>2					

Tablo 19'a göre saldırganlık genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık ve sözel saldırganlık boyutlarında varyansların homojen olduğu; öfke boyutunda ise homojen olmadığı görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin saldırganlık algı ortalamaları *sınıf düzeyi* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kuskall Wallis H testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(2135)}=14.371$; $p<.05$] ile fiziksel saldırganlık [$F_{(2135)}=9.661$; $p<.05$], düşmanlık [$F_{(2135)}=8.509$; $p<.05$], sözel saldırganlık [$F_{(2135)}=6.856$; $p<.05$] ve öfke [$X^2_{(3)}=42668$; $p<.05$] boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Bu farklılıklar incelendiğinde; saldırganlık genel toplamı için 7. Sınıfta [$\bar{X}=2.73$] öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algıları 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarından; 8. sınıfta [$\bar{X}=2.82$] öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algılarının da 5., 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Fiziksel saldırganlık boyutu için de 7. Sınıfta [$\bar{X}=2.44$] öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algıları 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarından; 8. sınıfta [$\bar{X}=2.55$] öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algılarının da 5., 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Düşmanlık boyutu için de 8. sınıfta [$\bar{X}=3.05$] öğrenim gören öğrenciler ile 7. Sınıfta [$\bar{X}=3.05$] öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algıları 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Sözel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde 8. sınıfta [$\bar{X}=2.82$] öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algıları 5., 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öfke boyutundaki farklılık incelendiğinde 7. Sınıfta [*Sıra Ort.*=1111.41] öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algıları 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarından; 8. sınıfta [*Sıra Ort.*=1193.35] öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık algılarının da 5., 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.1.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında cinsiyet değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Saldırganlık Ölçeği	Cinsiyet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi			
		N	\bar{X}	SS	F	p	T	SD	p	
Fiziksel Saldırganlık	Kız	1044	2.23	0.81	.638	.425	-9.814	2137	.000	
	Erkek	1095	2.58	0.83						
Düşmanlık	Kız	1044	2.95	0.82	.905	.342	-.649	2137	.517	
	Erkek	1095	2.97	0.79						
Öfke	Kız	1044	2.60	0.82	1.461	.227	-3.534	2137	.000	
	Erkek	1095	2.73	0.79						
Toplam	Kız	1044	2.61	0.66	1.099	.295	-5.467	2137	.000	
	Erkek	1095	2.76	0.65						
Mann Whitney U Testi										
Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p			
Sözel Saldırganlık	Kız	1044	1017.49	1062264.00	516774.000	-3.852	.000			
	Erkek	1045	1120.06	1226466.00						
						Levene Testi	F=5.680	p=.017		

Tablo 20’ye göre saldırganlık ölçeğinin toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık ve öfke boyutlarında varyansların homojen olduğu; sözel saldırganlık boyutunda ise homojen olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamalarının *cinsiyet* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(2137)}=-5.467$; $p<.05$] ile fiziksel saldırganlık [$t_{(2137)}=-9.814$; $p<.05$], öfke [$t_{(2137)}=-3.534$; $p<.05$] ve sözel saldırganlık [$Z=-3.852$; $p<.05$] boyutları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ölçeğin toplamı [$\bar{X}=2.76$], fiziksel saldırganlık [$\bar{X}=2.58$], öfke [$\bar{X}=2.73$] ve sözel saldırganlık [*Sıra Ort.*=1120.06] boyutları açısından erkek öğrencilerin saldırganlık algıları kız öğrencilerin saldırganlık algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Düşmanlık [$t_{(2137)}=-.649$; $p>.05$] boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından

istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu sonuca göre de kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık algıları düşmanlık boyutunda benzer olduğu görülmektedir.

3.1.4. Kardeş Sayıları Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında kardeş sayısı değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.



Tablo 21

Öğrencilerin Kardeş Sayıları Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Boyut	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
					Levene	p							
Fiziksel Saldırganlık	Yok(1)	85	2.60	0.86	.939	.441	Gruplar Arası	16.307	4	4.077	5.778	.000	1>2
	1(2)	193	2.22	0.79				1505.721	2134	.706			1>3
	2-3(3)	1014	2.39	0.85				1522.028	2138				4>2
	4-5(4)	580	2.42	0.82									5>2
	6 ve Üzeri(5)	267	2.55	0.82									5>3
Kruskal Wallis H Testi													
Saldırganlık Ölçeği	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi			X ²	SD	p	Fark			
				Levene	p								
Düşmanlık	Yok	85	1060.96	4.464	.001		6.943	4	.139	-			
	1	193	1156.64										
	2-3	1014	1081.18										
	4-5	580	1047.68										
	6 ve Üzeri	267	1016.26										
Öfke	Yok	85	1033.31	4.164	.002		8.903	4	.064	-			
	1	193	981.26										
	2-3	1014	1057.83										
	4-5	580	1094.71										
	6 ve Üzeri	267	1138.37										
Sözel Saldırganlık	Yok	85	1134.12	3.671	.006		1.982	4	.739	-			
	1	193	1047.92										
	2-3	1014	1057.70										
	4-5	580	1084.66										
	6 ve Üzeri	267	1080.42										
Toplam	Yok	85	1110.12	3.002	.018		3.362	4	.499	-			
	1	193	1026.80										
	2-3	1014	1056.74										
	4-5	580	1081.05										
	6 ve Üzeri	267	1114.81										

Tablo 21'e göre fiziksel saldırganlık boyutunda varyansların homojen olduğu; saldırganlık ölçeği genel toplamı ile düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık boyutlarında ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin saldırganlık algılarının kardeş sayısı değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kuskall Wallis H testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$X^2_{(4)}=3.362; p>.05$] ile düşmanlık [$X^2_{(4)}=6.943; p>.05$], öfke [$X^2_{(4)}=8.903; p>.05$] ve sözel saldırganlık [$X^2_{(4)}=1.982; p>.05$] boyutlarında kaedeş sayısı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin saldırganlık algıları sahip oldukları kardeş sayısı değişkeni açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Fiziksel saldırganlık [$F_{(2134)}=.000; p<.05$] boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Fiziksel saldırganlık [$F_{(2134)}=.000; p<.05$] boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde; hiç kardeşi olmayan [$\bar{X}=2.60$] öğrencilerin saldırganlık algıları 1 kardeşi [$\bar{X}=2.22$] ile 2-3 kardeşi olanların [$\bar{X}=2.39$] saldırganlık algılarından; 4-5 kardeşi olanların [$\bar{X}=2.42$] saldırganlık algıları 1 kardeşe [$\bar{X}=2.22$] sahip olanların algılarından ve son olarak 6 ve üzeri [$\bar{X}=2.55$] kardeşe sahip olanların saldırganlık algılarının da 1 kardeşi [$\bar{X}=2.22$], 2-3 kardeşi [$\bar{X}=2.39$] ile 4-5 kardeşi olanların [$\bar{X}=2.42$] saldırganlık algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.5. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında babalarını eğitim durumu değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Saldırganlık Ölçeği	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
					Levene	p							
Fiziksel Saldırganlık	İlkokul	643	2.41	0.84	.319	.812	Gruplar Arası	2.464	3	.821	1.154	.326	-
	Ortaokul	627	2.45	0.84			Grup İçi	1519.564	2135	.712			
	Lise	437	2.41	0.83			Toplam	1522.028	2138				
	Üniversite	432	2.35	0.83									
Düşmanlık	İlkokul	643	2.95	0.80	.475	.700	Gruplar Arası	4.103	3	1.368	2.072	.102	-
	Ortaokul	627	2.95	0.83			Grup İçi	1409.296	2135	.660			
	Lise	437	2.92	0.79			Toplam	1413.399	2138				
	Üniversite	432	3.05	0.81									
Öfke	İlkokul	643	2.68	0.77	1.959	.118	Gruplar Arası	1.258	3	.419	.635	.592	-
	Ortaokul	627	2.68	0.84			Grup İçi	1408.932	2135	.660			
	Lise	437	2.67	0.80			Toplam	1410.190	2138				
	Üniversite	432	2.62	0.83									
Toplam	İlkokul	643	2.68	0.65	.799	.495	Gruplar Arası	.164	3	.055	.124	.946	-
	Ortaokul	627	2.70	0.69			Grup İçi	940.374	2135	.440			
	Lise	437	2.67	0.63			Toplam	940.537	2138				
	Üniversite	432	2.69	0.65									
Kruskal Wallis H Testi													
Boyut	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	p								
Sözel Saldırganlık	İlkokul	643	1066.74	4.290	.005	1.218	3	.749	-				
	Ortaokul	627	1060.04										
	Lise	437	1060.74										
	Üniversite	432	1098.67										

Tablo 22'ye göre saldırganlık genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke boyutlarında varyansların homojen olduğu; sözel saldırganlık boyutunda ise homojen olmadığı görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin saldırganlık algılarının babalarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kuskall Wallis H testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(2135)}=.124; p>.05$] ile fiziksel saldırganlık [$F_{(2135)}=1.154; p>.05$], düşmanlık [$F_{(2135)}=2.072; p>.05$], öfke [$F_{(2135)}=.635; p>.05$] ve sözel saldırganlık [$X^2_{(3)}=1.218; p>.05$] boyutlarında babalarının eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin saldırganlık algıları babalarının eğitim düzeyi değişkeni açısından benzer olduğu söylenebilir.

3.1.6. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında annelerinin eğitim durumu değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Saldırganlık Ölçeği	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
					Levene	p							
Fiziksel Saldırganlık	İlkokul	779	2.46	0.85	.993	.395	Gruplar Arası	2.834	3	.945	1.327	.264	-
	Ortaokul	650	2.40	0.83			Grup İçi	1519.194	2135	.712			
	Lise	411	2.37	0.86			Toplam	1522.028	2138				
	Üniversite	299	2.37	0.79									
Düşmanlık	İlkokul(1)	779	2.98	0.81	1.242	.293	Gruplar Arası	5.237	3	1.746	2.647	.048	4>2
	Ortaokul(2)	650	2.90	0.80			Grup İçi	1408.162	2135	.660			
	Lise(3)	411	2.95	0.85			Toplam	1413.399	2138				
	Üniversite(4)	299	3.06	0.76									
Öfke	İlkokul(1)	779	2.72	0.79	1.564	.196	Gruplar Arası	5.203	3	1.734	2.636	.048	1>3 1>4
	Ortaokul(2)	650	2.66	0.81			Grup İçi	1404.986	2135	.658			
	Lise(3)	411	2.61	0.85			Toplam	1410.190	2138				
	Üniversite(4)	299	2.60	0.79									
Sözel Saldırganlık	İlkokul	779	2.71	0.76	1.679	.169	Gruplar Arası	.538	3	.179	.306	.821	-
	Ortaokul	650	2.70	0.78			Grup İçi	1250.714	2135	.586			
	Lise	411	2.71	0.77			Toplam	1251.252	2138				
	Üniversite	299	2.66	0.71									
Toplam	İlkokul	779	2.72	0.65	2.453	.062	Gruplar Arası	1.416	3	.472	1.073	.359	-
	Ortaokul	650	2.67	0.66			Grup İçi	939.121	2135	.440			
	Lise	411	2.66	0.69			Toplam	940.537	2138				
	Üniversite	299	2.67	0.60									

Tablo 23'e göre saldırganlık genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin saldırganlık algılarının *annelerinin eğitim durumu* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(2135)}=1.073$; $p>.05$] ile fiziksel saldırganlık [$F_{(2135)}=1.327$; $p>.05$] ve sözel saldırganlık [$F_{(2135)}=.306$; $p>.05$] boyutlarında annelerinin eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı; düşmanlık [$F_{(2135)}=2.647$; $p<.05$] ve öfke [$F_{(2135)}=2.636$; $p<.05$] buyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Düşmanlık boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde; annesinin eğitim durumu üniversite [$\bar{X}=3.06$] olan öğrencilerin saldırganlık algıları, annesinin eğitim durumu ortaokul [$\bar{X}=2.90$] olan öğrencilerin saldırganlık algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öfke boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde ise; annesinin eğitim durumu ilkokul [$\bar{X}=2.72$] olan öğrencilerin saldırganlık algılarının, annesinin eğitim durumu lise [$\bar{X}=2.61$] ve üniversite [$\bar{X}=2.60$] olan öğrencilerin saldırganlık algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.1.7. Aile Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında aile türü değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğrencilerin Aile Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Saldırganlık Ölçeği	Aile Türü	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		n	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Fiziksel Saldırganlık	Çekirdek	1712	2.40	0.84	.023	.880	-1.204	2137	.229
	Geniş	427	2.45	0.84					
Düşmanlık	Çekirdek	1712	2.98	0.82	3.067	.080	1.596	2137	.111
	Geniş	427	2.91	0.77					
Öfke	Çekirdek	1712	2.66	0.81	.572	.450	-.401	2137	.688
	Geniş	427	2.68	0.80					
Sözel Saldırganlık	Çekirdek	1712	2.71	0.77	1.736	.188	1.012	2137	.312
	Geniş	427	2.67	0.72					
Toplam	Çekirdek	1712	2.69	0.66	.252	.615	.275	2137	.783
	Geniş	427	2.68	0.65					

Tablo 24'e göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamalarının *aile türü* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(2137)}=.275$; $p>.05$] ile fiziksel saldırganlık [$t_{(2137)}=-1.204$; $p>.05$], düşmanlık [$t_{(2137)}=1.596$; $p>.05$], öfke [$t_{(2137)}=-.401$; $p>.05$] ve sözel saldırganlık [$t_{(2137)}=1.012$; $p>.05$] boyutlarında aile türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin saldırganlık algıları aile türü değişkeni açısından benzer olduğu söylenebilir.

3.1.8. Babanın Mesleği Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında babalarının mesleği değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Öğrencilerin Babalarının Mesleği Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Saldırganlık Ölçeği	Meslek	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
					Levene	p							
Fiziksel Saldırganlık	İşçi(1)	683	2.48	0.83	1.579	.192	Gruplar Arası	5.698	3	1.899	2.674	.046	1>2
	Memur(2)	420	2.36	0.83			Grup İçi	1516.329	2135	.710			1>3
	Esnaf(3)	353	2.37	0.88			Toplam	1522.028	2138				1>4
	Serbest(4)	683	2.38	0.83									
Düşmanlık	İşçi(1)	683	2.92	0.82	1.144	.330	Gruplar Arası	7.175	3	2.392	3.631	.012	2>1
	Memur(2)	420	3.06	0.80			Grup İçi	1406.224	2135	.659			2>4
	Esnaf(3)	353	3.02	0.84			Toplam	1413.399	2138				
	Serbest(4)	683	2.92	0.79									
Öfke	İşçi	683	2.69	0.80	1.197	.309	Gruplar Arası	2.590	3	.863	1.310	.270	
	Memur	420	2.63	0.81			Grup İçi	1407.599	2135	.659			
	Esnaf	353	2.72	0.85			Toplam	1410.190	2138				
	Serbest	683	2.63	0.80									
Toplam	İşçi	683	2.70	0.67	1.249	.290	Gruplar Arası	.920	3	.307	.697	.554	
	Memur	420	2.70	0.63			Grup İçi	939.618	2135	.440			
	Esnaf	353	2.71	0.69			Toplam	940.537	2138				
	Serbest	683	2.65	0.65									
Kruskal Wallis H Testi													
Boyut	Meslek	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	p								
Sözel Saldırganlık	İşçi	683	1053.84	3.655	.012	3.324	3	.344	-				
	Memur	420	1110.07										
	Esnaf	353	1090.84										
	Serbest	683	1050.75										

Tablo 25'e göre saldırganlık genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke boyutlarında varyansların homojen olduğu; sözel saldırganlık boyutunda ise homojen olmadığı görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin saldırganlık algılarının babalarının mesleği değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kuskall Wallis H testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(2135)}=.697$; $p>.05$] ile öfke [$F_{(2135)}=1.310$; $p>.05$] ve sözel saldırganlık [$X^2_{(3)}=3.324$; $p>.05$] boyutlarında babalarının mesleği değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı; fiziksel saldırganlık [$F_{(2135)}=2.674$; $p<.05$] ve düşmanlık [$F_{(2135)}=3.631$; $p<.05$] boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ölçeğin genel toplamı ile öfke ve sözel saldırganlık boyutları açısından öğrencilerin saldırganlık algıları babalarının meslek değişkeni açısından benzer olduğu söylenebilir. Fiziksel saldırganlık ve düşmanlık boyutlarındaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde;

Fiziksel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılık, babasının mesleği işçi [$\bar{X}=2.48$] olan öğrencilerin saldırganlık algıları babalarının mesleği memur [$\bar{X}=2.36$], esnaf [$\bar{X}=2.37$] ve serbest meslek [$\bar{X}=2.38$] olan öğrencilerin saldırganlık algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Düşmanlık boyutundaki anlamlı farklılıkta ise, babalarının mesleği memur [$\bar{X}=3.06$] olan öğrencilerin algılarının babalarının mesleği işçi [$\bar{X}=2.92$] ve serbest meslek [$\bar{X}=2.92$] olan öğrencilerin algılarında daha yüksek olduğu görülmüştür.

3.1.9. Annelerinin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında annenin çalışma durumu değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Saldırganlık Ölçeği	Çalışma Durumu	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		n	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Fiziksel Saldırganlık	Çalışıyor	696	2.44	0.80	3.650	.056	1.065	2137	.287
	Çalışmıyor	1443	2.40	0.85					
Düşmanlık	Çalışıyor	696	2.95	0.81	.003	.956	-.435	2137	.663
	Çalışmıyor	1443	2.97	0.81					
Öfke	Çalışıyor	696	2.67	0.79	.610	.435	.012	2137	.990
	Çalışmıyor	1443	2.67	0.81					
Sözel Saldırganlık	Çalışıyor	696	2.69	0.74	.431	.512	-.531	2137	.595
	Çalışmıyor	1443	2.71	0.77					
Toplam	Çalışıyor	696	2.69	0.63	1.767	.184	.056	2137	.956
	Çalışmıyor	1443	2.68	0.67					

Tablo 26'ya göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamalarının *annelerinin çalışma durumu* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(2137)}=.056$; $p>.05$] ile fiziksel saldırganlık [$t_{(2137)}=1.065$; $p>.05$], düşmanlık [$t_{(2137)}=-.435$; $p>.05$], öfke [$t_{(2137)}=.012$; $p>.05$] ve sözel saldırganlık [$t_{(2137)}=-.531$; $p>.05$] boyutlarında annenin çalışma durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin saldırganlık algıları annelerinin çalışıp-çalışmama durumu değişkeni açısından benzer olduğu söylenebilir.

3.1.10. Ailenin Aylık Geliri Değişkeni Açısından Öğrencilerin

Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında ailelerinin aylık gelirleri değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Saldırganlık Ölçeği	Aylık Gelir(TL)	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
					Levene	p							
Fiziksel Saldırganlık	0-2000	959	2.42	0.83			Gruplar Arası	1.205	3	.402	.564	.639	
	2001-4000	611	2.38	0.84			Grup İçİ	1520.823	2135	.712			
	4001-6000	305	2.41	0.86	.297	.827	Toplam	1522.028	2138				-
	6001 ve Üstü	264	2.44	0.83									
Düşmanlık	0-2000	959	2.92	0.80			Gruplar Arası	3.762	3	1.254	1.899	.128	
	2001-4000	611	3.00	0.83			Grup İçİ	1409.637	2135	.660			
	4001-6000	305	3.02	0.80	.437	.726	Toplam	1413.399	2138				-
	6001 ve Üstü	264	2.97	0.79									
Öfke	0-2000	959	2.66	0.79			Gruplar Arası	.398	3	.133	.201	.896	
	2001-4000	611	2.66	0.82			Grup İçİ	1409.791	2135	.660			
	4001-6000	305	2.69	0.85	1.739	.157	Toplam	1410.190	2138				-
	6001 ve Üstü	264	2.69	0.79									
Sözel Saldırganlık	0-2000	959	2.69	0.77			Gruplar Arası	1.314	3	.438	.748	.523	
	2001-4000	611	2.68	0.77			Grup İçİ	1249.939	2135	.585			
	4001-6000	305	2.74	0.74	.926	.428	Toplam	1251.252	2138				-
	6001 ve Üstü	264	2.74	0.73									
Toplam	0-2000	959	2.67	0.65			Gruplar Arası	.624	3	.208	.472	.702	
	2001-4000	611	2.68	0.67			Grup İçİ	939.913	2135	.440			
	4001-6000	305	2.71	0.67	.501	.682	Toplam	940.537	2138				-
	6001 ve Üstü	264	2.71	0.65									

Tablo 27'ye göre saldırganlık genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin saldırganlık algılarının ailelerinin aylık geliri değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(2135)}=.472$; $p>.05$] ile fiziksel saldırganlık [$F_{(2135)}=.564$; $p>.05$], düşmanlık [$F_{(2135)}=1.899$; $p>.05$], öfke [$F_{(2135)}=.201$; $p>.05$] ve sözel saldırganlık [$F_{(2135)}=.748$; $p>.05$] boyutlarında ailelerinin aylık geliri değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin saldırganlık algıları ailelerinin aylık geliri değişkeni açısından benzer olduğu söylenebilir.

3.1.11. Evdeki İnternet Olma Durumu Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında evdeki internet durumu değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Evlerindeki İnternet Durumu Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Saldırganlık Ölçeği	İnternet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Fiziksel Saldırganlık	Var	1328	2.41	0.85	.255	.614	-.103	2137	.918
	Yok	811	2.41	0.83					
Düşmanlık	Var	1328	2.97	0.82	.940	.332	.717	2137	.473
	Yok	811	2.95	0.80					
Sözel Saldırganlık	Var	1328	2.71	0.75	1.107	.293	.997	2137	.319
	Yok	811	2.68	0.78					
Toplam	Var	1328	2.69	0.67	2.212	.137	.469	2137	.639
	Yok	811	2.68	0.64					
Mann Whitney U Testi									
Boyut	İnternet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p		
Öfke	Var	1328	1066.42	1416205.50	533749.500	-.344			
	Yok	811	1075.86	872524.50					
						Levene Testi	F=11.7900	p=.001	

Tablo 28'e göre saldırganlık ölçeğinin toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık ve sözel saldırganlık boyutlarında varyansların homojen olduğu; öfke boyutunda ise homojen olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamalarının *internet* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(2137)}=.469; p>.05$] ile fiziksel saldırganlık [$t_{(2137)}=-.103; p>.05$], düşmanlık [$t_{(2137)}=.717; p>.05$], öfke [$Z=-.344; p>.05$] ve sözel saldırganlık [$t_{(2137)}=.997; p>.05$] boyutları *internet* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin saldırganlık algıları evlerinde internetin olup-olmama durumuna göre benzer olduğu görülmektedir.

3.1.12. Televizyonda İlgi Çeken Program Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında program türü değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29

Öğrencilerin Program Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Saldırganlık Ölçeği	Program Türü	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
					Levene	p							
Fiziksel Saldırganlık	Sinema(1)	472	2.44	0.87	2.028	.072	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	10.366 1511.662 1522.028	5 2133 2138	2.073 .709	2.925	.012	6>1
	Dizi(2)	907	2.39	0.83									6>2
	Belgesel(3)	190	2.34	0.84									6>3
	Çizgi Film(4)	173	2.30	0.73									6>4
	Haber(5)	107	2.38	0.80									
	Spor(6)	290	2.56	0.87									
Düşmanlık	Sinema(1)	472	3.02	0.81	.788	.558	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	11.414 1401.985 1413.399	5 2133 2138	2.283 .657	3.473	.004	1>4
	Dizi(2)	907	2.99	0.83									1>5
	Belgesel(3)	190	2.92	0.81									2>4
	Çizgi Film(4)	173	2.79	0.75									2>5
	Haber(5)	107	2.79	0.78									6>4
	Spor(6)	290	2.99	0.77									6>5
Öfke	Sinema	472	2.69	0.83	1.980	.079	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	6.658 1403.531 1410.190	5 2133 2138	1.332 .658	2.024	.072	-
	Dizi	907	2.69	0.82									
	Belgesel	190	2.59	0.79									
	Çizgi Film	173	2.53	0.72									
	Haber	107	2.57	0.73									
	Spor	290	2.72	0.81									
Sözel Saldırganlık	Sinema(1)	472	2.72	0.77	.435	.825	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	7.159 1244.093 1251.252	5 2133 2138	1.432 .583	2.455	.032	6>1
	Dizi(2)	907	2.67	0.76									6>2
	Belgesel(3)	190	2.67	0.74									6>3
	Çizgi Film(4)	173	2.65	0.69									6>4
	Haber(5)	107	2.65	0.81									6>5
	Spor(6)	290	2.83	0.78									
Toplam	Sinema(1)	472	2.71	0.67	1.772	.115	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	6.563 933.974 940.537	5 2133 2138	1.313 .438	2.998	.011	1>4
	Dizi(2)	907	2.68	0.67									2>4
	Belgesel(3)	190	2.63	0.63									6>2
	Çizgi Film(4)	173	2.57	0.56									6>3
	Haber(5)	107	2.60	0.64									6>4
	Spor(6)	290	2.78	0.67									6>5

Tablo 29'a göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamaları *program türü* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(2133)}=2.998; p<.05$] ile fiziksel saldırganlık [$F_{(2133)}=2.925; p<.05$], düşmanlık [$F_{(2133)}=3.473; p<.05$] ve sözel saldırganlık [$F_{(2133)}=2.455; p<.05$] boyutlarında program türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, öfke [$F_{(2133)}=2.024; p>.05$] boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öfke boyutu açısından öğrencilerin saldırganlık algıları program türü değişkeni açısından benzer olduğu söylenebilir.

Ölçeğin genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık ve sözel saldırganlık boyutlarındaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde;

Ölçeğin genel toplamındaki anlamlı farklılık, televizyonda sinema filmi [$\bar{X}=2.71$] ve dizi filmleri [$\bar{X}=2.68$] izleyenlerin saldırganlık algıları, çizgi film [$\bar{X}=2.57$] izleyenlerin algılarından; spor [$\bar{X}=2.78$] programları izleyenlerin algıları da dizi filmleri [$\bar{X}=2.68$], belgesel [$\bar{X}=2.63$], çizgi film [$\bar{X}=2.57$] ve haber [$\bar{X}=2.60$] programları izleyenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Fiziksel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılık, farklılığa bakıldığında spor [$\bar{X}=2.56$] programları izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları sinema [$\bar{X}=2.244$], dizi filmleri [$\bar{X}=2.39$], belgesel [$\bar{X}=2.34$] ve çizgi film [$\bar{X}=2.30$] izleyenlerin algılarından algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Düşmanlık boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde, televizyonda program türü olarak sinema [$\bar{X}=3.02$] izleyenlerin saldırganlık algıları çizgi film [$\bar{X}=2.79$] ve haber [$\bar{X}=2.79$] programları izleyen öğrencilerin algılarında; dizi filmleri [$\bar{X}=2.99$] izleyenlerin saldırganlık algıları çizgi film [$\bar{X}=2.79$] ve haber [$\bar{X}=2.79$] programları izleyen öğrencilerin algılarında ve son olarak spor [$\bar{X}=2.99$] programları izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları da çizgi film [$\bar{X}=2.79$] ve haber [$\bar{X}=2.79$] programları izleyen öğrencilerin algılarında daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sözel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılığın ise; spor [$\bar{X}=2.83$] programları izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları sinema [$\bar{X}=2.72$], dizi filmleri [$\bar{X}=2.67$], belgesel [$\bar{X}=2.67$], çizgi film [$\bar{X}=2.65$] ve haber [$\bar{X}=2.65$]

programları izleyen öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.1.13. İlgi Alanı(Hobi) Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında ilgi alanları değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 30'da yer almaktadır.



Tablo 30

Öğrencilerin İlgi Alanı(Hobi) Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi														
Saldırganlık Ölçeği	İlgi Alanı	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
					Levene	p								
Fiziksel Saldırganlık	Spor(1)	718	2.46	0.84	1.185	.314	Gruplar Arası	59.596	5	11.919	17.384	.000	1>2	6>1
	Müzik(2)	128	2.19	0.77			Grup İçi	1462.432	2133	.686			1>3	6>2
	Kitap(3)	438	2.19	0.80			Toplam	1522.028	2138				1>4	6>3
	Resim(4)	213	2.27	0.77									5>2	6>4
	TV(5)	273	2.57	0.81									5>3	
	İnternet(6)	306	2.65	0.88									5>4	
Düşmanlık	Spor(1)	718	2.97	0.80	1.073	.373	Gruplar Arası	21.056	5	4.211	6.451	.000	1>3	6>1
	Müzik(2)	128	2.95	0.89			Grup İçi	1392.343	2133	.653			1>4	6>2
	Kitap(3)	438	2.86	0.81			Toplam	1413.399	2138				5>3	6>3
	Resim(4)	213	2.83	0.82									5>4	6>4
	TV(5)	273	3.00	0.78									6>5	
	İnternet(6)	306	3.16	0.77										
Öfke	Spor(1)	718	2.70	0.80	1.704	.130	Gruplar Arası	32.863	5	6.573	10.179	.000	1>3	6>1
	Müzik(2)	128	2.59	0.80			Grup İçi	1377.327	2133	.646			1>4	6>2
	Kitap(3)	438	2.49	0.76			Toplam	1410.190	2138				5>2	6>3
	Resim(4)	213	2.53	0.85									5>3	6>4
	TV(5)	273	2.79	0.73									5>4	
	İnternet(6)	306	2.84	0.87										
Sözel Saldırganlık	Spor(1)	718	2.72	0.75	.717	.610	Gruplar Arası	17.065	5	3.413	5.899	.000	1>3	6>1
	Müzik(2)	128	2.60	0.75			Grup İçi	1234.187	2133	.579			5>3	6>2
	Kitap(3)	438	2.57	0.76			Toplam	1251.252	2138					6>3
	Resim(4)	213	2.68	0.78										6>4
	TV(5)	273	2.72	0.72										6>5
	İnternet(6)	306	2.86	0.77										
Toplam	Spor(1)	718	2.71	0.65	.510	.769	Gruplar Arası	28.919	5	5.784	13.533	.000	1>2	6>1
	Müzik(2)	128	2.58	0.67			Grup İçi	911.618	2133	.427			1>3	6>2
	Kitap(3)	438	2.53	0.64			Toplam	940.537	2138				1>4	6>3
	Resim(4)	213	2.58	0.68									5>2	6>4
	TV(5)	273	2.77	0.62									5>3	6>5
	İnternet(6)	306	2.88	0.67									5>4	

Tablo 30'a göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamaları *ilgi alanı(hobi)* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(2133)}=13.533; p<.05$] ile fiziksel saldırganlık [$F_{(2133)}=17.384; p<.05$], düşmanlık [$F_{(2133)}=6.451; p<.05$], öfke [$F_{(2133)}=10.179; p<.05$] ve sözel saldırganlık [$F_{(2133)}=5.899; p<.05$] boyutlarında program türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Ölçeğin genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık boyutlarındaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde;

Ölçeğin genel toplamındaki anlamlı farklılık, ilgi alanı spor [$\bar{X}=2.71$] ve TV izlemek [$\bar{X}=2.77$] olan öğrencilerin saldırganlık algıları ilgi alanı müzik [$\bar{X}=2.58$], kitap [$\bar{X}=2.53$] ve resim [$\bar{X}=2.58$] olan öğrencilerin algılarından; ilgi alanı internet [$\bar{X}=2.88$] olan öğrencilerin de ilgi alanı spor [$\bar{X}=2.71$], müzik [$\bar{X}=2.58$], kitap [$\bar{X}=2.53$], resim [$\bar{X}=2.58$] ve TV [$\bar{X}=2.77$] olan öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Fiziksel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılık, ilgi alanı spor [$\bar{X}=2.46$] ve TV izlemek [$\bar{X}=2.57$] olan öğrencilerin saldırganlık algıları ilgi alanı müzik [$\bar{X}=2.19$], kitap [$\bar{X}=2.19$] ve resim [$\bar{X}=2.27$] olan öğrencilerin algılarından; ilgi alanı internet kullanmak [$\bar{X}=2.65$] olan öğrencilerin de ilgi alanı spor [$\bar{X}=2.46$], müzik [$\bar{X}=2.19$], kitap [$\bar{X}=2.19$] ve resim [$\bar{X}=2.27$] olan öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Düşmanlık boyutundaki anlamlı farklılık, ilgi alanı spor [$\bar{X}=2.97$] ve TV izlemek [$\bar{X}=3.00$] olan öğrencilerin saldırganlık algıları ilgi alanı kitap [$\bar{X}=2.86$] ve resim [$\bar{X}=2.83$] olan öğrencilerin algılarından; ilgi alanı internet [$\bar{X}=3.16$] olan öğrencilerin de ilgi alanı spor [$\bar{X}=2.97$], müzik [$\bar{X}=2.95$], kitap [$\bar{X}=2.86$], resim [$\bar{X}=2.83$] ve TV izlemek [$\bar{X}=3.00$] olan öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öfke boyutundaki anlamlı farklılık, ilgi alanı spor [$\bar{X}=2.70$] olan öğrencilerin saldırganlık algıları ilgi alanı kitap [$\bar{X}=2.49$] ve resim [$\bar{X}=2.53$] olan öğrencilerin algılarından; ilgi alanı TV izlemek [$\bar{X}=2.79$] olan öğrencilerin saldırganlık algıları ilgi alanı müzik [$\bar{X}=2.59$], kitap [$\bar{X}=2.49$] ve resim [\bar{X}

=2.53] olan öğrencilerin algılarından; ilgi alanı internet kullanmak [$\bar{X} = 2.841$] olan öğrencilerin de ilgi alanı spor [$\bar{X} = 2.70$], müzik [$\bar{X} = 2.59$], kitap [$\bar{X} = 2.49$] ve resim [$\bar{X} = 2.53$] olan öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Sözel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılığın ise; ilgi alanı spor [$\bar{X} = 2.72$] ve TV izlemek [$\bar{X} = 2.72$] olan öğrencilerin saldırganlık algıları ilgi alanı kitap [$\bar{X} = 2.57$] olan öğrencilerin algılarından; ilgi alanı internet kullanmak [$\bar{X} = 2.86$] olan öğrencilerin de ilgi alanı spor [$\bar{X} = 2.72$], müzik [$\bar{X} = 2.60$], kitap [$\bar{X} = 2.57$], resim [$\bar{X} = 2.68$] ve TV izlemek [$\bar{X} = 2.72$] olan öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.1.14. Spor Dalı Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında ilgilendikleri spor dalı değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31

Öğrencilerin Spor Dalı Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi														
Saldırganlık Ölçeği	Spor Dalı	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
					Levene	p								
Fiziksel Saldırganlık	Futbol(1)	678	2.54	0.81	1.313	.263	Gruplar Arası	35.817	4	8.954	12.857	.000	1>2	5>2
	Basketbol(2)	395	2.27	0.84			Grup İçi	1486.211	2134	.696			1>3	5>4
	Yüzme(3)	503	2.44	0.87			Toplam	1522.028	2138				1>4	
	Voleybol(4)	254	2.17	0.82									3>2	
	Diğer(5)	309	2.46	0.78									3>4	
Düşmanlık	Futbol(1)	678	2.97	0.80	1.235	.294	Gruplar Arası	6.625	4	1.656	2.512	.040	1>2	
	Basketbol(2)	395	2.85	0.80			Grup İçi	1406.774	2134	.659			3>2	
	Yüzme(3)	503	2.99	0.84			Toplam	1413.399	2138				4>2	
	Voleybol(4)	254	3.00	0.79									5>2	
	Diğer(5)	309	3.01	0.79										
Öfke	Futbol(1)	678	2.71	0.77	1.281	.275	Gruplar Arası	7.282	4	1.820	2.769	.026	1>2	
	Basketbol(2)	395	2.57	0.81			Grup İçi	1402.908	2134	.657			3>2	
	Yüzme(3)	503	2.68	0.82			Toplam	1410.190	2138				5>2	
	Voleybol(4)	254	2.60	0.86										
	Diğer(5)	309	2.72	0.82										
Sözel Saldırganlık	Futbol(1)	678	2.75	0.75	.097	.983	Gruplar Arası	6.281	4	1.570	2.692	.030	1>2	
	Basketbol(2)	395	2.63	0.76			Grup İçi	1244.971	2134	.583			1>4	
	Yüzme(3)	503	2.71	0.77			Toplam	1251.252	2138					
	Voleybol(4)	254	2.62	0.75										
	Diğer(5)	309	2.74	0.76										
Toplam	Futbol(1)	678	2.74	0.64	1.519	.194	Gruplar Arası	9.708	4	2.427	5.564	.000	1>2	5>2
	Basketbol(2)	395	2.58	0.65			Grup İçi	930.830	2134	.436			1>4	5>4
	Yüzme(3)	503	2.70	0.68			Toplam	940.537	2138				3>2	
	Voleybol(4)	254	2.60	0.67									3>4	
	Diğer(5)	309	2.73	0.64										

Tablo 31'e göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamaları ilgilendikleri *spor dalı* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(2134)}=5.564$; $p<.05$] ile fiziksel saldırganlık [$F_{(2134)}=12.857$; $p<.05$], düşmanlık [$F_{(2134)}=2.512$; $p<.05$], öfke [$F_{(2134)}=2.769$; $p<.05$] ve sözel saldırganlık [$F_{(2134)}=2.692$; $p<.05$] boyutlarında spor dalı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Ölçeğin genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık boyutlarındaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde;

Ölçeğin genel toplamındaki anlamlı farklılığa bakıldığında futbol [$\bar{X}=2.74$] spor dalıyla ilgilenen öğrencilerin saldırganlık algıları basketbol [$\bar{X}=2.58$] ve voleybolla [$\bar{X}=2.60$] ilgilenenlerin algılarından; yüzme [$\bar{X}=2.70$] spor dalıyla ilgilenen öğrencilerin saldırganlık algıları basketbol [$\bar{X}=2.58$] ve voleybolla [$\bar{X}=2.60$] ilgilenenlerin algılarından ve son olarak diğer [$\bar{X}=2.73$] spor dallarıyla ilgilenen öğrencilerin saldırganlık algıları da basketbol [$\bar{X}=2.58$] ve voleybolla [$\bar{X}=2.60$] ilgilenenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Fiziksel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde futbolla [$\bar{X}=2.54$] ilgilenen öğrencilerin saldırganlık algıları basketbol [$\bar{X}=2.27$], yüzme [$\bar{X}=2.44$] ve voleybolla [$\bar{X}=2.17$] ilgilenenlerin algılarından; yüzmeyle [$\bar{X}=2.44$] ve diğer [$\bar{X}=2.46$] spor dallarıyla ilgilenenlerin de basketbol [$\bar{X}=2.27$] ve voleybolla [$\bar{X}=2.17$] ilgilenenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Düşmanlık boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde futbolla [$\bar{X}=2.97$], yüzmeyle [$\bar{X}=2.99$], voleybol [$\bar{X}=3.00$] ve diğer [$\bar{X}=3.01$] spor dallarıyla ilgilenen öğrencilerin algılarının basketbolla [$\bar{X}=2.85$] ilgilenenlerin algılarında daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öfke boyutundaki anlamlı farklılık, futbol [$\bar{X}=2.71$], yüzme [$\bar{X}=2.68$] ve diğer [$\bar{X}=2.72$] spor dallarıyla ilgilenenlerin algılarının da basketbolla [$\bar{X}=2.57$] ilgilenenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Son olarak sözel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılığın da futbolla [\bar{X} =2.75] ilgilenen öğrencilerin algılarının basketbol [\bar{X} =2.63] ve voleybolla [\bar{X} =2.62] ilgilenenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.1.15. Sosyal Medya Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında sosyal medya kullanıp-kullanmama durumu değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi sonuçları Tablo 32’de yer verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanıp-Kullanmama Durumu Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Saldırganlık Ölçeği	Sosyal Medya	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Fiziksel Saldırganlık	Evet	986	2.52	0.86	2.076	.150	5.766	2137	.000
	Hayır	1153	2.31	0.81					
Düşmanlık	Evet	986	3.04	0.80	.010	.920	4.227	2137	.000
	Hayır	1153	2.89	0.81					
Öfke	Evet	986	2.77	0.82	1.741	.187	5.518	2137	.000
	Hayır	1153	2.58	0.79					
Sözel Saldırganlık	Evet	986	2.77	0.76	.218	.640	3.690	2137	.000
	Hayır	1153	2.64	0.76					
Toplam	Evet	986	2.78	0.66	.082	.775	5.895	2137	.000
	Hayır	1153	2.61	0.65					

Tablo 32’ye göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamalarının *sosyal medya* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(2137)}=5.895$; $p<.05$] ile fiziksel saldırganlık [$t_{(2137)}=5.766$; $p<.05$], düşmanlık [$t_{(2137)}=4.227$; $p<.05$], öfke [$t_{(2137)}=5.518$; $p<.05$] ve sözel saldırganlık [$t_{(2137)}=3.690$; $p<.05$] boyutları öğrencilerin sosyal medya kullanıp-kullanmama durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ölçeğin toplamı [$\bar{X}=2.78$], fiziksel saldırganlık [$\bar{X}=2.52$], düşmanlık [$\bar{X}=3.04$], öfke [$\bar{X}=2.77$] ve sözel saldırganlık [$\bar{X}=2.77$] boyutları açısından sosyal medya kullanan

öğrencilerin saldırganlık algıları, sosyal medya kullanmayan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

3.1.16. Film Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Saldırganlık Algıları

Öğrencilerin saldırganlık algılarında izlemekten hoşlandıkları sinema filmi türü değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 33’te yer almaktadır.



Tablo 33

Öğrencilerin Sinema Filmi Türü Değişkeni Açısından Saldırganlık Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi														
Saldırganlık Ölçeği	Film Türü	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
					Levene	p								
Fiziksel Saldırganlık	Aksiyon(1)	875	2.49	0.88	1.590	.174	Gruplar Arası	19.104	4	4.776	6.781	.000	1>3	4>3
	Bilim Kurgu(2)	314	2.46	0.82			Grup İçi	1502.924	2134	.704			1>5	4>5
	Komedi(3)	593	2.30	0.80			Toplam	1522.028	2138				2>3	
	Dram(4)	195	2.45	0.80									2>5	
	Animasyon(5)	162	2.24	0.77										
Düşmanlık	Aksiyon(1)	875	3.04	0.82	.800	.525	Gruplar Arası	9.577	4	2.394	3.640	.006	1>3	
	Bilim Kurgu(2)	314	2.93	0.77			Grup İçi	1403.822	2134	.658			1>5	
	Komedi(3)	593	2.91	0.82			Toplam	1413.399	2138					
	Dram(4)	195	2.95	0.77										
	Animasyon(5)	162	2.83	0.80										
Öfke	Aksiyon(1)	875	2.73	0.79	.324	.862	Gruplar Arası	18.256	4	4.564	6.997	.000	1>3	4>3
	Bilim Kurgu(2)	314	2.70	0.83			Grup İçi	1391.934	2134	.652			1>5	4>5
	Komedi(3)	593	2.58	0.81			Toplam	1410.190	2138				2>3	
	Dram(4)	195	2.77	0.80									2>5	
	Animasyon(5)	162	2.46	0.78										
Sözel Saldırganlık	Aksiyon(1)	875	2.76	0.78	1.585	.176	Gruplar Arası	8.243	4	2.061	3.538	.007	1>3	
	Bilim Kurgu(2)	314	2.69	0.74			Grup İçi	1243.009	2134	.582			1>5	
	Komedi(3)	593	2.64	0.75			Toplam	1251.252	2138					
	Dram(4)	195	2.72	0.67										
	Animasyon(5)	162	2.59	0.77										
Toplam	Aksiyon(1)	875	2.76	0.67	.520	.721	Gruplar Arası	12.546	4	3.136	7.213	.000	1>3	
	Bilim Kurgu(2)	314	2.69	0.64			Grup İçi	927.991	2134	.435			2>5	
	Komedi(3)	593	2.60	0.66			Toplam	940.537	2138				4>3	
	Dram(4)	195	2.72	0.60									4>5	
	Animasyon(5)	162	2.53	0.64										

Tablo 33'e göre öğrencilerin saldırganlık algı ortalamaları izlemekten hoşlandıkları *sinema filmi* türü değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$F_{(2134)}=7.213$; $p<.05$] ile fiziksel saldırganlık [$F_{(2134)}=6.781$; $p<.05$], düşmanlık [$F_{(2134)}=3.640$; $p<.05$], öfke [$F_{(2134)}=6.997$; $p<.05$] ve sözel saldırganlık [$F_{(2134)}=3.538$; $p<.05$] boyutlarında sinema filmi türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Ölçeğin genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık boyutlarındaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde;

Ölçeğin genel toplamındaki anlamlı farklılığa bakıldığında aksiyon [$\bar{X}=2.76$] türü sinema filmi izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları, komedi [$\bar{X}=2.60$] türü izleyenlerin algılarından; bilim kurgu [$\bar{X}=2.69$] türü sinema filmi izleyenlerin animasyon [$\bar{X}=2.53$] türü izleyenlerin algılarından; dram [$\bar{X}=2.72$] türü sinema izleyenlerin de hem komedi [$\bar{X}=2.60$] hem de animasyon [$\bar{X}=2.53$] türü izleyenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Fiziksel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde aksiyon [$\bar{X}=2.49$], bilim kurgu [$\bar{X}=2.46$] ve dram [$\bar{X}=2.45$] türü sinema filmi izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları, komedi [$\bar{X}=2.30$] ve animasyon [$\bar{X}=2.24$] türü izleyenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Düşmanlık boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde aksiyon [$\bar{X}=3.04$] türü sinema filmi izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları komedi [$\bar{X}=2.91$] ve animasyon [$\bar{X}=2.83$] türü izleyenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öfke boyutundaki anlamlı farklılığın da tıpkı fiziksel saldırganlıkta olduğu gibi aksiyon [$\bar{X}=2.73$], bilim kurgu [$\bar{X}=2.70$] ve dram [$\bar{X}=2.77$] türü sinema filmi izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları, komedi [$\bar{X}=2.58$] ve animasyon [$\bar{X}=2.46$] türü izleyenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Son olarak sözel saldırganlık boyutundaki anlamlı farklılığın da düşmanlık boyutunda olduğu gibi aksiyon [$\bar{X}=2.76$] türü sinema filmi izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları, komedi [$\bar{X}=2.64$] ve animasyon [$\bar{X}=2.59$] türü izleyenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2. Saldırganlık ile Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin saldırganlık algıları ile değer algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgulara Tablo 34’te verilmiştir.



Tablo 344

Saldırganlık ile Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Değerler Ölçeği	Fiziksel Saldırganlık	Düşmanlık	Öfke	Sözel Saldırganlık	Saldırganlık Ölçeği Toplam
Değerler Ölçeği	1					
Fiziksel Saldırganlık	-.278**	1				
Düşmanlık	.124**	.452**	1			
Öfke	-.133**	.680**	.588**	1		
Sözel Saldırganlık	-.047*	.541**	.562**	.560**	1	
Saldırganlık Ölçeği Toplam	-.105**	.821**	.792**	.864**	.804**	1

**p<.01

Tablo 34'e bakıldığında değerler ile saldırganlık arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=-.105, p<.01$]. Değerler ile fiziksel saldırganlık [$r=-.278, p<.01$], öfke [$r=-.133, p<.01$] ve Sözel saldırganlık [$r=-.047, p<.01$] boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken düşmanlık [$r=.124, p<.01$] boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Saldırganlık ölçeği toplamı ile fiziksel saldırganlık [$r=.821, p<.01$], düşmanlık [$r=.792, p<.01$], öfke [$r=.864, p<.01$] ve sözel saldırganlık [$r=.804, p<.01$] boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fiziksel saldırganlık boyutu ile düşmanlık [$r=.452, p<.01$], öfke [$r=.680, p<.01$] ve sözel saldırganlık [$r=.541, p<.01$] boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düşmanlık boyutu ile öfke [$r=.588, p<.01$] ve sözel saldırganlık [$r=.562, p<.01$] boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öfke boyutu ile sözel saldırganlık [$r=.560, p<.01$] boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmış ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemler doğrultusunda, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin açıklanmasında sahip oldukları değerlerin rolünü belirlemektir. Bu doğrultuda uygulanan değerler eğitimi ölçeği, saldırganlık ölçeği ve saldırganlık ölçeğinin alt boyutlarından alınan veriler ile kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere ilişkin bulgular literatürde yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Ancak araştırmada yer alan değerler ve saldırganlık değişkenleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatürü incelendiğinde, bu değişkenlerin bir arada olduğu benzer çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu durum da bulguların tartışılmasında sınırlılıklar oluşturmuştur. Bu bağlamda elde edilen bulgular iki başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Saldırganlık Algularına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin saldırganlık algularının ortalamaları saldırganlığın genel toplamında $\bar{X}=2.68$, fiziksel saldırganlık boyutunda $\bar{X}=2.41$, düşmanlık boyutunda $\bar{X}=2.96$, öfke boyutunda $\bar{X}=2.67$ ve sözel saldırganlık boyutunda $\bar{X}=2.70$ olduğu görülmüştür. Öğrencilerin saldırganlık algı ortalamaları değerlendirildiğinde ölçeğin genel toplamının $\bar{X}=2.68$ olması nedeniyle öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Serficeci (2015) yaptığı çalışmada paralel sonuçlara ulaşmıştır. Başka bir çalışmada ise Yasankul (2007), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık davranış düzeylerinin orta değerinin altında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin demografik değişkenler açısından saldırganlık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında;

1. Öğrencilerin saldırganlık algılarının okul türü değişkeni bazında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İmam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin saldırganlık algıları normal ortaokullarda okuyanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazı incelendiğinde, Efilti (2008) ortaöğretim öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, okul türü açısından ticaret lisesi ve genel lisede okuyan öğrencilerin saldırganlık düzeyi puan ortalamalarının diğer okullarda (Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi) okuyan öğrencilerin saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte en düşük puanların ise fen ve imam hatip liselerinde okuyan öğrencilere ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu durumu fen liselerinde okuyan öğrencilerin üst düzeyde bir akademik başarı ve performans sergilemelerine bağlı olarak problem ve engellenmelere karşı daha akılcı çözümler üreterek bireydeki saldırgan davranışı azalttığını, imam hatip liselerinde de çift program izleniyor olmasına bağlı olarak burada okuyan öğrencilerin akademik başarıları için daha çok performans sergilemelerine neden olmasıyla ilişkilendirmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre imam hatip ortaokullarının sayısının fazla olması nedeniyle bu okullara kaydın daha kolay olmasına neden olmaktadır. Bu durumda da akademik başarısı düşük birçok öğrenci imam hatip okullarına kayıt yaptırmaktadır. Böylece akademik başarısızlık saldırganlıkla örtülmektedir. Bu sonuç da Efilti'nin (2008) akademik başarı ve saldırganlık arasında kurduğu ilişkiyi desteklemektedir.

2. Öğrencilerin saldırganlık algıları sınıf türü değişkeni açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin toplam saldırganlık algıları ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık ve öfke boyutlarındaki ortalamaları 5. ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu; sözel saldırganlık boyutunda ise 8. sınıfta okuyanların 5. 6. ve 7. sınıfta okuyanların ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Aytekin (2015), ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık algılarının 6. ve 7. sınıfta okuyan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca bakıldığında ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça saldırganlık algılarının da arttığı görülmektedir. Bu sonuçtan farklı olarak;

Eroğlu (2009), lise ve üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışma sonucunda lise ve üniversite öğrencilerinin saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu bağlamda eğitim düzeyi artıkça saldırganlık davranışının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Edmonson ve Bullock (1998) ise lise ve ilkokul öğrencileri üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda da buna paralel sonuca ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre sınıf düzeyi arttıkça saldırganlığın artması, çalışmaya katılan öğrencilerin buldukları yaş düzeyi itibariyle ergenliğe yaklaşmaları ve ortaöğretime geçişte uygulanan sınav stresine daha çok maruz kalmalarıyla açıklanabilir.

3. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin toplam saldırganlık algıları ile fiziksel saldırganlık, öfke ve sözel saldırganlık boyutlarında, erkek öğrencilerin saldırganlık algıları kız öğrencilerin saldırganlık algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşmanlık boyutunda ise cinsiyet değişkeni bazında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan diğer çalışmalara bakıldığında; Karataş (2008), lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma sonucunda cinsiyet açısından saldırganlık genel toplamı, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları bazında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı; fiziksel saldırganlık puanları açısından ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerin saldırganlık puanları açısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu (2009), fiziksel saldırganlık boyutunda lise ve üniversitede okuyan erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının kız öğrencilerin puanlarında daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sözel saldırganlık, öfke ve düşmanlık boyutlarında ise lise öğrencileri arasında anlamlı fark olmadığı, üniversite öğrencileri arasında ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu ve son olarak dolaylı saldırganlık açısından da hem lise hemde üniversite öğrencilerinin puanları arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Camadan (2014), üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada erkek öğrencilerin saldırganlık algılarının kız öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sezer vd. (2013), ilköğretim 4. , 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada erkek öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Yapılan bu çalışmanın sonucundan farklı olarak Dilekmen vd. (2011), ilköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri üzerine yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Genel itibariyle yapılan çalışmaların bulguları doğrultusunda çalışma gruplarının saldırganlık algı puanlarında cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir farklılık varsa, bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu görülmektedir. Erkeklerin saldırganlık algılarının kızların algılarından fazla olması, toplumda çoğunlukla geleneksel yapının hâkim olduğu bir anlayış olan erkeklerin daha kaba, sert ve saldırgan; kızların da kendilerini ifade etmelerine bile izin verilmeyen, daha çok içe kapanık, daha uysal ve daha çok dışa bağımlı yetiştirildikleri bir anlayışın hâkim olması ile açıklanabilir.

4. Öğrencilerin kardeş sayısı değişkeni bazında sadece fiziksel saldırganlık boyutunda anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada hiç kardeşi olmayan öğrencilerin 1, 2 ya da 3 kardeşi olanlara göre; 4 ya da 5 kardeşi olanların 1 kardeşi olanlara göre; 6 ve üzeri kardeşi olanların da 1. 2 ya da 3 ve 4 ya da 5 kardeşi olanlara göre saldırganlık algıları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saldırganlık genel toplamı ile düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık boyutlarında öğrencilerin kardeş sayıları değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz Gümüş (2011), yapmış olduğu çalışmanın sonucundan biri saldırgan ve pasif çocukların ailelerinden görmüş oldukları bazı şiddet değişkenleri (küfür etme, bağırarak korkutma, tekme atma ve tartışma esnasında eşyalara zarar verme), aile içindeki çocuk sayısına bağlı olarak; çocuk sayısı arttıkça artmakta ve çocuk sayısı azaldıkça da azalmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan bu çalışma ile hiç kardeşi olmayan çocukların saldırganlık algıları 1, 2 ya da 3 kardeşi olanların algılarından daha yüksek olması dışında paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak AYTEKİN (2015) ise yapmış olduğu çalışmada kardeş sayısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak bu çalışmaya bakıldığında uç noktalarda (hiç kardeşi olmayan ile altı ve üzeri kardeş sayısına sahip olan) kardeş sayısına sahip olan öğrencilerin saldırganlık algıları daha yüksek olduğu görülmektedir. Hiç kardeşi olmayan bireylerin daha bencil, fazla kardeşe sahip olan bireylerin de fazla kardeş sayısına bağlı olarak kardeşler arasında sorunlara neden olmasıyla açıklanabilir.

5. Öğrencilerin saldırganlık algıları babalarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Yavuz Gümüş (2011), saldırgan ve pasif çocuklar ile yapmış olduğu çalışma sonucunda sadece pasif çocuklarda “tehdit etme” davranışının babanın eğitim durumu ile ilişkili olduğu sonucuyla birlikte saldırgan çocukların babalarından gördükleri şiddet davranışları ile babanın eğitim durumu arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin saldırganlık algıları annelerinin eğitim durumu değişkeni açısından babalarının aksine düşmanlık ve öfke boyutlarında anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Düşmanlık boyutunda annelerini eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin saldırganlık algıları, eğitim durumu ortaokul olanların algılarından daha yüksek olduğu; öfke boyutunda ise annelerinin eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin saldırganlık algıları, eğitim durumu lise ve üniversite olanların algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar dışında saldırganlık genel toplamı ile fiziksel ve sözel saldırganlık boyutlarında annelerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yasankul (2007), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma sonucunda ebeveylelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aytekin (2015) de 6. 7. ve 8. sınıflar ile yaptığı çalışmada da aynı sonuçlara ulaşmıştır. Yavuz Gümüş (2011), ise yapmış olduğu çalışma sonucunda saldırgan çocukların annelerinin eğitim durumu ile bazı şiddet davranışlarının (tokat atma, tehdit etme, tekme atma, sert cisimle vurma ve tutarak hırpalama), annenin eğitim durumu ile ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Annenin eğitim durumu azaldıkça bu şiddet davranışlarının arttığı, eğitim durumu arttıkça da azaldığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar yapılan bu çalışmayı kısmen destekler niteliktedir. Çünkü öfke alt boyutunda elde edilen annesinin eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin saldırganlık algıları, eğitim durumu lise ve üniversite olanların algılarından daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Yavuz ve Gümüş (2011)’ün ulaşmış oldukları çalışmaya benzer sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ancak düşmanlık boyutu için aynı şeyler söylenemez. Sonuç olarak, çocukların saldırganlık algıları babalarının eğitim durumu değişkeni açısından değişmemesi babalarının zamanını daha çok çalışarak geçirmesine bağlı olarak evde annelere oranla daha az vakit geçirmelerine bağlanabilir. Çocukla daha çok zaman geçiren annenin eğitim durumu değişkeni ile

çocukların saldırganlık algıları arasında ilişkinin olması, toplumumuzdaki çocuk bakımında annenin daha çok ilgili olmasından kaynaklanabilir olmasıdır. Yapılan bu araştırmaya bakılınca eğitim durumu açısından annelerin eğitim durumu babaların eğitim durumuna oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum da babanın aile ortamındaki otoritesini daha da artırdığı ve kadın erkek arasındaki eşitsizliğe neden olduğu söylenebilir.

6. Öğrencilerin saldırganlık algıları yaşamış oldukları aile türü değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedeni geniş aile sayısının az olması ve buna paralel örneklemin sınırlı olması ile açıklanabilir.

7. Öğrencilerin babalarının yapmış olduğu meslek değişkeni açısından fiziksel saldırganlık ve düşmanlık boyutlarında farklılaştığı; saldırganlık genel toplamı ile öfke ve sözel saldırganlık boyutlarında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşmanın olduğu fiziksel saldırganlık boyutunda, babaları işçi olan öğrencilerin saldırganlık algıları, babaları memur, esnaf ve serbest meslekle uğraşanların algılarından; düşmanlık boyutunda ise babaları memur olan öğrencilerin saldırganlık algıları da babaları işçi ve serbest meslek olanların algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelerinin çalışıp çalışmama değişkeni açısından ise öğrencilerin saldırganlık algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi Topaloğlu (2013), yapmış olduğu çalışmada çocukların saldırganlık puanları anne ve babalarının mesleklerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış olsada, bu çalışmada babanın yapmış olduğu meslek açısından değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara bakıldığında toplumda ailenin geçim yükünün genellikle babaların sorumluluğu altında olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı ailenin tüm ihtiyaçlarının giderilmesi babadan beklenmekte ve böylece baba figürüne sahip kişi üzerinde stres ve sıkıntıya yol açmaktadır. Bu çalışmada çalışmayan (n=1443) annelerin, çalışan (n=696) annelerden daha fazla olması bu görüşü doğrulamaktadır. Babanın yapmış olduğu meslek ve bu mesleğe bağlı olarak almış olduğu maaşa göre de ailesinin ihtiyaçlarını giderip gidermeme konusunda etki etmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak babada oluşan stres ve sıkıntılar sonucunda aile bireylerine karşı olan ilişkilerine etki ettiği ve bu bağlamda babanın daha saldırgan ve şiddete meyilli

olmasına neden olmaktadır. Bunun çocuğa olumsuz bir şekilde yansımış olduğu görülmektedir.

8. Öğrencilerin saldırganlık algıları ailelerinin aylık geliri değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak Yıldırım (2012) ve AYTEKİN (2015) de yapmış oldukları çalışmaları sonucunda ailenin aylık geliri değişkeni ile saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardan farklı olarak Sheidow vd. (2001) yoksul bölgelerde oturan Amerika ergenleri üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda düşük düzeydeki ailelerde yetişen ergenlerin daha çok şiddete maruz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buna bağlı olarak şiddete daha fazla maruz kalan bireylerin saldırgan davranışları da o derecede artmaktadır.

9. Öğrencilerin saldırganlık algıları evlerinde internet olup olmama değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak evlerinde internet olan öğrencilerin saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Yıldırım (2012), lise öğrencilerinin internet ve bilgisayar kullanımının saldırganlık üzerine etkisini inceledikleri çalışmada; çalışma grubundaki öğrencilerin interneti kullanım amaçlarına göre saldırganlık puan ortalamaları arttığı sonucuna ulaşmıştır. İnterneti eğlence (oyun, facebook, msn) amacıyla kullanan öğrencilerin saldırganlık puanları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca internete nereden bağlandıkları ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak okulda internete bağlananların saldırganlık ortalamalarının en yüksek olduğu, bunu evde bağlananların takip ettiği sonucuna ulaşmıştır. İnternete bağlanma sıklığı açısından da anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin oynadıkları oyun türüne göre anlamlı fark olduğu, savaş-strateji oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının en yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna bağlı olarak oynanan oyunlardaki saldırganlık oranına göre de anlamlı farklılık olduğu, oynadığı oyundaki saldırganlık oranı çok fazla olan öğrencilerin puan ortalamaları en yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak şiddet içeren bir oyun oynadıktan sonra öğrencinin saldırganlık durumu açısından da anlamlı olduğu, şiddet içeren bir oyun oynadıktan sonra öğrencilerin kendilerini karamsar hissedilenlerin puan ortalamaları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca internet kullanımına bağlı olarak Kars

(2010), şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklardaki saldırganlığa etkisini incelediği çalışma sonucunda; bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

10. Öğrencilerin saldırganlık algıları televizyonda izledikleri program türü değişkeni açısından saldırganlık genel toplamı ile fiziksel saldırganlık, düşmanlık ve sözel saldırganlık boyutlarında farklılaştığı, öfke boyutunda farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşmanın olduğu saldırganlık genel toplamında, sinema ve dizi programları izleyen öğrencilerin algıları çizgi film izleyenlerin algılarından; spor programları izleyenlerin de dizi, belgesel, çizgi film ve haber programları izleyenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel saldırganlık boyutunda, spor programları izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları sinema, dizi, belgesel ve çizgi film izleyenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşmanlık boyutunda, sinema, dizi ve spor programları izleyenlerin algıları çizgi film ve haber programları izleyenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak sözel saldırganlık boyutunda, spor programı izleyen öğrencilerin algıları da sinema, dizi, belgesel, çizgi film ve haber izleyenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel itibariyle bu sonuçlara bakıldığında spor, sinema ve dizi programları izleyen öğrencilerin saldırganlık algıları çizgi film, belgesel ve haber programları izleyenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Cesur ve Paker (2007), televizyon ve çocuk üzerine yapmış oldukları çalışmada; çocukların TV’de en çok çizgi film seyretmekten hoşlandıkları, program türü olarak dizileri tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Akçay ve Özcebe (2012), televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisini inceledikleri çalışmanın sonucunda; çocukları televizyon izleme sürelerinin artmasıyla birlikte çocukları olumlu sosyal davranışlarının azaldığı, fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Günümüz dünyasında en çok tartışılan konulardan biri: “Televizyonda gösterilen ya da var olan şiddetin sonucunda saldırganlık davranışı ortaya çıkar mı?” sorusuna cevap aramaktır. Bu bağlamda televizyon izleme ve saldırganlık arasındaki bu ilişki üzerine birçok araştırma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde iki yönlü geliştikleri görülmektedir: Birincisi; televizyonda şiddet içeren sahnelerin sıklığı ve

miktarının saptanması amacıyla yapılan içerik çözümlenmeleri, ikincisi ise televizyonda yer alan şiddetin çeşitli değişkenler açısından toplum kesimleri üzerindeki davranışsal etkisi. Yapılan bu araştırmalar doğrultusunda televizyon izleme ve saldırgan davranış sergileme arasında nedensel bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılabılır. Daha ayrıntılı bir inceleme sonucunda ise medyada yer alan şiddetin, bireyi şiddete ve saldırgan davranışlara daha eğilimli yaptığını göstermektedir (Eroğlu, 2009).

11. Öğrencilerin saldırganlık algıları ilgi alanı(hobi) türü değişkeni açısından saldırganlık genel toplamı ile tüm alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmalara bakıldığında ilgi alanı internet kullanmak, TV izlemek ve spor yapmak olan öğrencilerin saldırganlık algıları, ilgi alanı müzik dinlemek, kitap okumak ve resim yapmak olanların algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modernleşmenin etkisiyle bireyler ve toplumlar daha hızlı bir değişim sürecine girmişlerdir. Çünkü birey ve toplumların algı dünyaları üzerinde birçok etken etkili olmaktadır. Bu etkenler içerisinde internet ve televizyonun yeri yadsınamayacak derecede önemlidir. Ayrıca bu kavramlar görüldüğü gibi hobi kavramı içerisine bile girmeyi başarmışlardır. Günümüz modern insanı sadece internet ve televizyon ile tüm dünyaya açılabilirler. Bu kadar hayatın geniş alanlarına sahip internet ve televizyonun kişiliğe olan etkileri yadsınamayacak derecede önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da ulaşılan, evlerinde internet olup olmama durumu açısından yapılan sonuçlar doğrultusunda, evlerinde internet olan öğrencilerin saldırganlık puanları evlerinde internet olmayanlara göre daha yüksek olduğu; televizyonda izlenen program türü açısından da spor, sinema ve dizi programları izleyen öğrencilerin saldırganlık algılarının, çizgi film belgesel ve haber programları izleyen öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu sonucu ile ulaşılan bu sonucu desteklemektedir. Bu sonuca paralel olarak Gümüş (2000) yapmış olduğu çalışmada, okul dışında spor yapan, kafeterya (kafe/kıraathane) gibi yerlere giden lise öğrencilerinin televizyon izleyen ve ders çalışan öğrencilere göre daha saldırgan olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Kaya (2009) yapmış olduğu çalışmada saldırganlık ile okul dışı uğraş/hobi durumları arasında anlamlı sonuç olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada ise Pekince (2012), ergenlerin saldırganlık

düzeyleri ile sosyal aktivitelere katılımları arasındaki ilişki üzerine yapmış olduğu çalışma sonucunda ergenlerin saldırganlık puanları ile sosyal aktivitelere katılımları arasında pozitif yönde çok kuvvetli ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre saldırganlık arttıkça sosyal aktivitelere katılım puanı da artmaktadır.

12. Öğrencilerin saldırganlık algıları ilgilendikleri spor dalı değişkeni açısından saldırganlık genel toplamı ile tüm alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmaya bakıldığında, futbol, yüzme ve diğer spor dallarıyla ilgilenen öğrencilerin saldırganlık algıları, basketbol ve voleybolla ilgilenen öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara paralel olarak Bostancı vd. (2017), 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görüp spor yapan ve yapmayan öğrenciler ile yapmış olduğu çalışma sonucunda, spor yapmanın iyimserlik ve saldırganlık üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak çalışma grubunun saldırganlık puan ortalamalarına bakıldığında futbol branşıyla ilgilenen öğrencilerin puan ortalamaları diğer spor branşlarıyla ilgilenen öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ise bu çalışmada ulaşılan futbolla ilgilenenlerin saldırganlık algılarının en yüksek olmasını desteklemektedir. Bunun nedeni ülkede futbola daha çok vakit ayrılması ve buna paralel futbol fanatizminin üst düzeyde yaşanıyor olmasıyla açıklanabilir.

13. Öğrencilerin saldırganlık algıları sosyal medya kullanıp kullanmama durumları açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medya kullanan öğrencilerin saldırganlık algıları, sosyal medya kullanmayan öğrencilerin algılarında daha yüksel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baştürk Akça ve arkadaşlarının (2015) ortaokul öğrencilerini sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimlerini anlamak amacıyla yapmış oldukları çalışmada; ortaokul öğrencilerinin internet kullanımının yüksek olduğu ve buna bağlı olarak interneti daha çok sosyal medya ağlarına katılmak için kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber örneklem grubunun %24'ünün bir şekilde siber zorbalığa/mağduriyete dâhil olduğu tespit edilmiştir. Baştürk Akça ve arkadaşlarının ulaştığı bu sonuçlar itibariyle yapılan bu çalışmamızı destekler niteliktedir. Çünkü siber zorbalık durumuyla karşılaşıldığı durumlar halinde ağırlıklı olarak kızgınlık, endişe, üzüntü vb. duygular yaşanıldığı

belirtilmektedir. Bu tür duygular saldırgan davranışlar sergilememize daha ilerisinde ise şiddete başvurmamıza kadar giden bir süreci tetikler niteliktedir. Bu çalışmada da internet kullanımının saldırganlık algılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İnternet kullanımı ile sosyal medya kullanımının birbiriyle alakalı olduğu unutulmamalıdır. İnternet sayesinde birey sosyallikten çok bireyselliğe yönelmektedir. Ayrıca klavye başına geçen birey kendini gerçeğin dışında bir karaktere bürüyebilmektedir. Böylece bireyin “beni tanıyamazlar, bana birşey yapamazlar” gibi düşüncelere kapılmasına ve internet aracılığıyla istediği herşeyi yapabilir dereceye gelmesine neden olmaktadır. Bu isteklerin sadece olumlu olmadıkları düşünülmelidir. Son olarak sosyal medya kullanan öğrencilerin saldırganlık algılarının kullanmayanlara göre daha yüksek olması internet kullanımı ile de açıklanabilir.

14. Öğrencilerin saldırganlık algıları izledikleri film türü değişkeni açısından saldırganlık genel toplamı ile tüm alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmaya bakıldığında saldırganlık genel toplamı ile fiziksel saldırganlık ve öfke boyutlarında aksiyon, bilim kurgu ve dram film türleri izleyen öğrencilerin algıları komedi ve animasyon film türlerini izleyenlerin algılarından; düşmanlık ve sözel saldırganlık boyutlarında ise aksiyon film türü izleyenlerin komedi ve animasyon film türlerini izleyenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cesur ve Paker (2007), televizyon ve çocuk üzerine yapmış oldukları çalışmada; TV ve sinemada en sevdikleri film olarak macera filmi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda, daha aksiyon barındıran film türlerini izleyen bireylerin film içindeki bu sahnelerinden etkilenecek saldırgan davranışlar sergilemelerine neden olduğu; bunun aksine güldürü ve eğlence içeren komedi ve çizgi film türü gibi filmler izlemek, bireylerin üzerinde daha pozitif etkilere neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Değerler ile Saldırganlık Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğrencilerin değerler ile saldırganlık algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan korelasyon analizi sonucunda değerler ile saldırganlık algıları arasında negatif yönde (ters)

düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin değerlere ait puanların artması saldırganlığa olan yönelimi azalttığı görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırma sonucunda bu bulguyu destekleyen ya da farklılık gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak karakter eğitimi kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde bulunan bu sonuca benzer olarak, Çokdolu (2013), ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık davranışlarının önlenmesi veya azaltılmasına yönelik, deneysel model yöntemiyle yapmış olduğu karakter eğitimi programı sonucunda, çalışma grubundaki öğrenciler üzerinde çatışma ve saldırganlık düzeylerine olumlu şekilde değişim sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yani deney grubunu oluşturan öğrencilerinin eğitim sonunda saldırganlık davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada kullanılan karakter eğitimi programının evrensel değerlerden oluştuğu bilinmelidir. Benzer bir çalışmada Keskinoglu (2008), beşinci sınıf öğrencilerine uygulamış olduğu insani değerler eğitimi programı sonucunda, çalışma grubunun ahlaki olgunluk düzeylerinin geliştiği ve buna paralel saldırganlık eğilimlerinin de azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Şahin (2006), uygulamış olduğu öfke yönetimi eğitim programının saldırganlığı azalttığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Yazar (2010), sosyal bilgiler programında yer alan değerler eğitimi doğrultusunda öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirmek amacıyla yapmış olduğu çalışma sonuçlarından biri; “Öğretmenler; şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda öğrencilere verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği ve okulda verilen değerlerin okul dışında yeterince pekiştirilmediği görüşündedir.” Bu sonuca göre de saldırganlık ve değer arasında ters bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yapılan tüm bu çalışmalar ile değerlerin birey üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Bu etkiler içerisinden biri de saldırganlık algılarına olan sonuçlarıdır. Değerleri benimseyip bağlı olan bireylerin saldırganlık algılarının düşük olması, değerlere olan ihtiyacın önemini bir kez daha göstermektedir. Bu bağlamda değerler bireylerin kişilikleri üzerine de etki ettiği ve bu açıdan değer eğitimi ya da kazandırılma süreçlerinin önemli olduğu görülmektedir.

Öneriler

Yapılan bu çalışma sonucunda ebeveynlere, eğitimcilere ve araştırmacılara fikir vermek amacıyla bazı önerilerde bulunulmuştur. Buna göre;

1. Okul türü açısından imam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin saldırganlık algılarının yüksek olmasının nedenlerinin araştırılması bağımsız çalışma alanı olduğu görülmektedir.

2. Cinsiyet açısından erkeklerin saldırganlık algıları kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı çocuklara toplumda var olan kalıplaşmış cinsiyetçi görev dağılımları bir kenara bırakılıp çocuklara birliktelik, öfkeyle baş etme, iletişim, empati gibi alanlarda atölye çalışmaları yaptırılarak erkeklerin daha kaba ve sert, kızların daha içe kapanık davranışları azaltılabilir.

3. TV de izlenen program türlerinin saldırganlığa etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda okullarda rehber öğretmen eşliğinde program türlerinin davranışlarına olan etkisi hakkında ebeveyn ve çocuklara ayrı periyotlar halinde eğitimler düzenlenebilir.

4. Evlerinde internet bulunan öğrencilerin saldırganlık puanları, evlerinde internet bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan evlerinde internet bulunduran veya internet bağlayacak olan ebeveynlerin güvenli internet hizmet paketleri almaya özen göstermeleri ve çocuklarına internet kullanımı hakkında gerekli bilgilendirme yapmalıdırlar.

5. Ergenliğe geçiş süreci ve ortaöğretim sınav stresi öğrencilerde saldırganlık algılarının artmasına neden olduğundan dolayı bu süreçte ebeveyn ve eğitimciler rehberlik birimlerince birlikte hareket etmeli ve üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidirler.

6. İlgi alanı açısından kitap okuyan, resim yapan ve müzik dinleyen öğrencilerin saldırganlık algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğrencileri bu alanlara teşvik etme çalışmaları yanında kitap okuma alışkanlıkları kazandırılıp, açılan kurslarla da öğrenciler resim yapmaya ve yeteneği doğrultusunda belli bir müzik aleti çalmaya teşvik edilebilir.

7. Spor dalı olarak voleybol ve basketbolla ilgilenen öğrencilerin saldırganlık algıları daha düşük olduğu görülmektedir. Bu alanlara gerekli önem verilerek, öğrencilerin farklı spor alanlarına yönlendirilmeleri sağlanabilir.

8. Değer ve saldırganlık arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu açıdan gerek ailede gerekse okulda değer eğitime gerekli önem verilmeli ve aile okul işbirli ile birlikte hareket edilmelidir.

9. Bu çalışma nicel verilerden elde edilen bulgularla yürütülmüştür. Nitel verilerle desteklenen bir çalışma ile derinlemesine incelenebilir.

10. Ortaokul öğrencileriyle yürütülen bu çalışmadan farklı olarak diğer eğitim düzeyleri ile bir çalışma yapılabilir.

11. Var olan değerler üzerinde hareketle yürütülen bu çalışma yetişkin bireylerle de yapılabilir.

12. Bu çalışma belli bir bölgede öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Benzer bir çalışma ile farklı bölgelerde okuyan öğrenciler ile yürütülüp çalışma evreni genişletilebilir.

KAYNAKLAR

- Akarsu, S. (2015). *İlkokul(1-4) ve Ortaokul(5-8) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi ve Değerler Eğitime İlişkin Öğrenci Algıları* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akbaba, S. (2016). *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 403-414.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk sağlığı ve hastalıkları dergisi*, 55, 82-87.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Yardımseverlik" Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 123-146.
- Anderson, C. A. & Huesmann, L. R. (2003). Human Aggression: A Social-Cognitive View. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *Handbook Of Social Psychology*. London: Sage.
- Arıcak, O. T. (1995). *Üniversite Öğrencilerinde saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Arslanoğlu, İ. (2005). Türk Değerleri Üzerine Bir Araştırma. *Felsefe Dünyası Dergisi*.

- Akbaş, O. (2006). MEB ilköğretim sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu değer öğretiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aksoy, A. ve Ögel, K. (2004). Tutuklu ve Hükümlü Ergenlerin Özellikleri: Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevfikeyleri Genel Müdürlüğünün Gözetimindeki Çocuklara Yönelik Hizmetlerin İyileştirilmesi Projesi İhtiyaçların Belirlenmesi Çalışması. Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği <http://shsempozyum2014.baskent.edu.tr/files/tutukluraporu%20.pdf> adresinden 07. 11. 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Ay, İ. (2004). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları İle Normal İlköğretim Okulları II. Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, B. (2005). *Ergenlikten yetişkinliğe grup çalışmaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar* (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M.Z. (2010). Okullarda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18).
- Aytekin, E. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyinin Ebeveyn Kabul Red Algısı Ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ayvalıoğlu, N. (1985), *Televizyonun Gençlere Etkisi*. İstanbul: Aile ve Çocuk Sayı:4.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2011a). Değer, değer midir? *Eğitime Bakış*, 7 (19), 19-21.
- Bal, U. G. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*. 45.18-20.

- Balcı, F. A. ve Yalpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler Ve Değerler Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Baştürk Akça, E., Sayımer, İ. Ve Ergül, S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımları ve Siber Zorbalık Deneyimleri: Ankara Örneği. *Global Media Journal TR Edition*, 5(10), 71-86.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılması Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Beldağ, A. (2019). Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi. S. Z. Genç ve A. Beldağ, (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi* içinde (s. 135-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü. ve Nalçacı, A. (2016). İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılması Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1185-1199.
- Berkowitz, L. (1982). Aversive Conditions as Stimuli to Aggression. *Advances In Experimental Social Psychology*. *Acedemic Press, Inc.*, 15, USA.
- Bierman, K.L.& Montminy, H.P. (1993). Developmental Issues İn Social Skills Assesment and Intervention With Children and Adolescents. *Behavior Modification* 17, 229.
- Bierman, K.L.& Montminy, H.P. (1993). Developmental issues in social skills assesment and intervention with children and adolescents. *Behavior modification* 17(3), 229-254.
- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Bilgin, N. (2007). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*, Kavramlar ve Yaklaşımlar. Bağlam Yayıncılık.
- Bostancı, Ö., Oda, B., Şebin, K. ve Erail, S. (2017). 11-13 Yaş Öğrencilerin Spor Yapma Durumlarına Göre İyimselik İle Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4), 205-217.
- Burger, J. M. (2006), *Kişilik* (Çev. İ. D. E. Sarıoğlu) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Buss A. H. (1961). The Psychology of Aggression. *John Wiley and Sons, Inc.*, USA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Gözlenen Saldırganlık Eğilimlerinin Açıklanmasına Dönük Bir Model* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Can, A. (2018). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programına İlişkin Tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cobanoğlu, M.G., (1993). *Sporda Saldırganlık Olgusu ve Bu Olgunun Sportif Performans Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Cobanoğlu, M.G., (1993). *Sporda Saldırganlık Olgusu ve Bu Olgunun Sportif Performans Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Çankaya, G. (2014). *Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati Ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çiftçi Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri İle Anne-Babalarının Ebeveyn Özyeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çokdolu, N. (2013). *Karakter Eğitimi Programının İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirhan, C. (2002). *Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirtaş Madran, H. A. (2012). Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türk Psikiyatri Deergisi*.
- Dilekmen, M., Ada, Ş. ve Alver, B. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 927-944.

- Dilekmen, M., Ada, Ş. ve Alver, B. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 927-944.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınaması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dizman, H. (2003). *Anne-babası ile yasayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, S. (2001). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylere Mensup Ergenlik Çağındaki Kız Ve Erkeklerin Saldırganlık Davranışlarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde*. (ss.255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2009). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (Der.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2011). Değerler Eğitimi, Cemil Öztürk (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaş Eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi, s. 225–256.
- Donat Bacıoğlu, S. ve Özdemir, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Davranışları İle Yaş, Cinsiyet, Başarı Durumu ve Öfke Arasındaki İlişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187
- Douglas, T. K. (1994). Evolutionary Social Psychology: From Sexual Selection to Social Cognition. *Advances In Experimental Social Psychology*. *Acedemic Press, Inc.*, 26, USA.
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Durak, N. (2006). *Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlıklarını Belirlemeye Yönelik Sosyal Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Niğde İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Edmonson, H. ve Bullock, L. (1998). Youth With Aggressive and Violent Behaviors: Pieces Of A Puzzle, *Preventing School Failure*, 42(3), 135-141.
- Efiliti, E. (2008). Orta Öğretim kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık ve Denetim Odağı'nın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 215-230.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda Sosyal Sermaye* (1. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan İ. (2012). Eğitim Politikası ve İdeolojisi. <http://www.irfanerdogan.com/egitim/egitimideolojisi.htm> (Alındığı tarih 22.09.2018)
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2015). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, M. Y. (2010). Öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmeleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, 835-848.
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Eroğlu, S. E. (2009). *Saldırganlık Davranışının Boyutları ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir.* (Çev. N. Çelebi) Ankara: Anı Yayıncılık
- Freedman, J.L., Sears, D.O. ve Carlsmith, J.M. (1998). *Sosyal psikoloji* (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1996), *Psikanaliz ve Sonrası* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerleri Benimseme Düzeyleri ve Bu Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler (Elazığ ili Örneği), R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 717-741.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar* (2. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güçkıran, R. Y. (2008). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimi Alguları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gümüş, T. (2000). *Kendini Kabul Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Saldırganlık Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günay, G. (2011). *Şiddet İçerikli Online Bilgisayar Oyunlarının İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gürhan, E. (2017). *İlkokullarda Uygulanan Değerler Eğitimi Uygulamalarının Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güven, S. (1999). *Toplum Bilim*. Bursa: Ezgi Kitapevi
- Halıcı, P. (2005). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına Devam Eden Ve Ailesiyle Birlikte Yasayan 12-14 Yas Grubu Çocukların Saldırganlık Eğilimleri İle Benlik Kavramlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30,169-202
- Harvey, J. R. (2004), *The design of an anger management program for elementary school students in a self- contained classroom*. (Doctoral dissertation). The State University of New Jersey.

- Hatunoğlu, A. (1994). *Anne-Baba Tutumları İle Saldırganlık Arası İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> (Alındığı tarih 05.10.2018).
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İzmir Karaduman, D. (2012). *İlköğretim I. Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar* (2. Basım). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kale, N. (2004). *Nasıl bir değerler eğitimi?* Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu'nda sunulan bildiri, İstanbul.
- Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi?, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 313–322.
- Kara, B. (2017). *İlkokul ve Ortaokulda Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Karahan, T. F. ve Sardoğan, M. E. (2012). Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2008). Lise Öğrencilerinde Öfke ve Saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(17), 277-294.
- Kars, G. B. (2010). *Şiddet İçerikli Bilgisayar Oyunlarının Çocuklarda Saldırganlığa Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, F. (2009). *Lise Öğrencilerinde Saldırgan Davranışların Ortaya Çıkışına Katkıda Bulunan Faktörlerin Araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş. ve Aytan, T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Değer Eğitimi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 657-669.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluk Ve Saldırganlık Eğilim Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kohlberg, L. (1968). The Child as a Moral Philosopher. *Psychology Today*. 2 (4), 24-30. <http://www.indiana.edu/~koertge/Sem104/Kohlberg.html> (Alındığı tarih 27.10.2018).
- Köknel, Ö. (1986). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik* (12. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve Değerleri*, Değerler Problemi. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (1999), *Ergenlik Psikolojisi* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lickona, T. (1991). Education for character: how school teach respect and responsibility, Newyork: Bantam Books.

- MEB, (2005). *Sosyal bilgiler programı*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=39> adresinden 20.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2005). Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 20.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2009). *Sosyal Bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. TTKB. Öğretmenler Portalı. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules/php?name> adresinden 23.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2009). *Hayat bilgisi Programı*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&ders=&sira=sinifa&sinif=&sayfa=2> adresinden 20.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Meydan, H. (2014). Okullarda Değerler Eğitiminin Yeri Ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim Okulları Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Saldırganlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Öz, E. S. (2007). *İlköğretim I. Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Öztürk, C., İ. H. Acun, H. Akengin, B. Ata, N. Z. Baysal, İ. H. Demircioğlu, A. Doğanay, M. Gültekin, Y. Kapapınar, G. Karabağ, S. Tekindal, T. Yanpar, Ş. Yaşar ve S. Yel (2006), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Öztürk, H. B. (2014). *Aile İçi Şiddet ve Çizgi Film İzlemenin Akademik Başarı ve Saldırganlıkla İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Pekince, H. (2012). Ergenlerin Saldırganlık Düzeyleri İle Sosyal Aktivitelere Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış Eğitimi Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri ve Barışa İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Seficeli, S. E. (2015). *Aile İşlevleri Ve Okul İkliminin Riskli Çevrelerde Yaşayan Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerini Yordamadaki Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (18. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (8. Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (19. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Serficeli, S. E. (2015). *Aile İşlevleri ve Okul İkliminin Riskli Çevrelerde Yaşayan Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerini Yordamadaki Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sezer, A., Kolaç, N. ve Erol, S. (2013). Bir İlköğretim Okulu 4, 5, ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Anne Baba Tutumları ve Bazı Değişkenler İle İlişkisi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 184-190.

- Şahin, T. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Taner Derman, M. (2011). *Farklı sosyoekonomik düzeydeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitim programının saldırganlık düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8), 207–215.
- TDK, (2018). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr adresinden 01.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Stereotipler ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tiryaki, S. (1996). *Spor yapan bireylerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi (Takım ve bireysel sporlar açısından bir inceleme)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tok, Y. (2001). *Cinsiyet Rollerine İlgili Farklı Kalıp Yargılara Sahip Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tolan, B. (1996). *Toplum Bilimlerine Giriş*. Ankara: Murat ve Adım Yayıncılık.
- Tozlu, N. (1999). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tuncel, İ. (2007). Etkileşimden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 41-63.
- Tuzgöl, M. (1998). *Anne-Baba tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Türk, İ. (2009). *Değerler Eğitiminde Saygı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Tyree, C. ve Vence, M. (1997). Teaching values to promote a more caring world. *Journal For A Just & Caring Education*, 32.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli Bir Kavram Olarak ‘‘Değer ve Değerler Eğitimi’’. R. Turan, ve K. Ulusoy içinde, *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık Balat, G. (2014). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. <http://www.kimpsikoloji.com/wp-content/uploads/2014/02/Do%C3%A7-Dr.-%C3%BClden-Uyan%C4%B1k-Balat-Okul-%C3%96ncesinde-De%C4%9Ferler-%C4%9Fitimi.pdf> adresinden 22. 09. 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yalar, T. ve Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 79-98.
- Yarar Kaptan, S. (2019). Karakter ve Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler. S. Z. Genç ve A. Beldağ, (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi* içinde (s. 145-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Yasankul, N. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri İle Eğitim Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yavuz Gümüş, S. (2011). *Saldırganlık İle Aile İçi Şiddet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yavuz, Ş. (2007). *Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Yavuzer, H. (2003). *Ana-Baba ve Çocuk* (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2013). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19(19), 499-527.
- Yelpaze, İ. (2012). *Akran Aracılığıyla Verilen Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yel, S. & Aladağ, S. (2009). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 117-148). Ankara: pegem Akademi Yayınları.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, F. (2012). *Lise Öğrencilerinde İnternet ve Bilgisayar Kullanımının Saldırganlık Üzerine İlişkisi (Isparta Örneği)* <http://docs.neu.edu.tr/library> adresinden edinilmiştir.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *Kahraman Maraş Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(10), 117-124.

EKLER

EK-1: Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.19698508

18.10.2018

Konu : Mehmet BALCI'nın
Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet BALCI "Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Açıklamasında Sahip Oldukları Değerlerin Rolü" isimli araştırma kapsamında anket çalışmasını 01.10.2018-01.05.2019 tarihleri arasında İlimiz Antakya ve Defne İlçelerinde bulunan ekli listede adı geçen okullarda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin İlimiz Antakya ve Defne İlçelerinde bulunan ekli listede adı geçen okul idarecilerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
18.10.2018

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK-2: Ölçek İzinleri

Değerler Eğitimi Ölçeği İçin Alınan İzin



Adem BELDAĞ <adem.beldag@erdogan.edu.tr>

Alıcı: ben ▾

5 Eyl 2018 Çar 14:38 ☆ ↶ ⋮

İyi günler,
Değerler eğitimi ölçeğini yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

5 Eylül 2018 10:40 tarihinde Mehmet BALCI <mehmetbalci192@gmail.com> yazdı:

İyi günler Sayın Hocam;

Tarafınızdan geliştirilen "Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği"ni yüksek lisans tezimde kullanabilmek için izninizi talep ediyorum. İlgili ve alakanız için şimdiden teşekkür ederim.

Saldırganlık Ölçeği İçin Alınan İzin



Andaç Demirtaş Madran <demirtasmadran@gmail.com>

Alıcı: ben ▾

5 Eyl 2018 14:52 ☆ ↶ ⋮

Sayın Balcı,
Ölçeği çalışmanızda kullanmanız uygundur. Başarılar dilerim. Az sonra size bir e-posta yönlendireceğim.

Doç. Dr. Andaç Demirtaş Madran
Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi
Bağlıca Kampusu 06810
Etimesgut/Ankara

Mehmet BALCI <mehmetbalci192@gmail.com>, 5 Eyl 2018 Çar, 11:33 tarihinde şunu yazdı:

...

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler, bu çalışmanın amacı “Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Açıklanmasında Sahip Oldukları Değerlerin Rolü”nü açıklamaktır. Paylaşacağınız bilgiler gizli tutulup, bu araştırmanın dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Size uygun olan cevapları (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. İçten vereceğiniz cevaplar araştırma için oldukça önem taşımaktadır. Katkılarınızdan ötürü şimdiden teşekkür ederim.

Mehmet BALCI
mehmetbalci192@gmail.com

1	Okulunuzun adı
2	Okulunuzun türü	(1) Ortaokul (2) İmam Hatip Ortaokulu
3	Sınıfınız düzeyiniz	(1) 5 (2) 6 (3) 7 (4) 8
4	Cinsiyetiniz	(1) Kız (2) Erkek
5	Kardeş sayınız	(...) yok kardeş (...) 4-5 kardeş (...) 1 kardeş (...) 2-3 (...) 6 ve üstü
6	Babanızın eğitim durumu	(1) İlkokul Üniversite (2) Ortaokul (3) Lise (4)
7	Annenizin eğitim durumu	(1) İlkokul Üniversite (2) Ortaokul (3) Lise (4)
8	Ailenizin	(1) Çekirdek Aile (2) Geniş Aile
9	Babanızın mesleği	(1) İşçi (2) Memur (3) Esnaf (4) Serbest Meslek
10	Annenizin mesleği	(1) Çalışıyor (2) Çalışmıyor
11	Ailenizin aylık geliri	(1) 0-2000 TL 6000 TL (2) 2001-4000 TL (3) 4001- 6000 TL (4) 6001 ve üstü
12	Evinizde internet	(1) Var (2) Yok
13	Televizyonda en fazla ilginizi çeken program türü hangisi?	(1) Sinema Filmi Çizgi film (5) Haber (2) Dizi Film (6) Spor (3) Belgesel (4)
14	Özel ilgi alanınız (hobileriniz)	(1) Spor (2) Müzik (3) Kitap okumak (4) Resim yapmak (5) TV izlemek (6) İnternet
15	İlgilendiğiniz spor dalı hangisidir?	(1) Futbol Voleybol (2) Basketbol (3) Yüzme (4) (5) Diğer
16	Sosyal medya kullanıyor musunuz? (Facebook, Twitter, Instagram)	(1) Evet (2) Hayır
17	İzlemekten hoşlandığınız sinema filmi türü	(1) Aksiyon Dram (2) Bilim Kurgu (3) Komedi (4) (5) Animasyon

EK-4: Değerler Eğitimi Ölçeği

Değerli öğrenciler; Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatli okuyunuz. İfadeler hakkındaki düşüncelerinizi beş kutucuktan birine (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen bir ifade için bir tane işaretleme yapınız.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Vatan toprağı için savaşmak anlamsızdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Ortak sorunlarımızı bir araya gelerek çözmeliyiz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yakın arkadaşımız da olsa haksız olduklarında uyarmalıyız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Deneylerden sonra, öğrendiklerimizi açıklamak bize zevk verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Bu ülkenin vatandaşı olduğumuz için gurur duymalıyız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Arkadaşlarımızın kavga etmesi beni üzer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Farklı kültürlerin tarihi eserlerini de korumalıyız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Bilimsel içerikli sergiler gezilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Arkadaşlarımızın düşüncelerine katılmasak bile onları sonuna kadar dinlemeliyiz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Sonuçları olumsuz olsa bile doğruları söylemeliyiz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Tarihi eserleri gezmek insana huzur verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Milli bayramlar bize vatanın önemini hatırlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Bir olaya etki eden etmenleri araştırmalıyız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Tarihi eserler, görüntü kirliliğine neden olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Sözlerimiz ve davranışlarımız birbiriyle tutarlı olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Günümüzde vatanın önemi <u>kalmamıştır</u> .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Kantin kuyruğunda sıra beklenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Barış yanlısı ülkeler daha huzurludur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Doğa olaylarının nasıl oluştuğunu öğrenmek isteriz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Küçükler, büyüklere saygı göstermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Zor durumda kalırsam hırsızlık yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Vatanını seven kişi işini en iyi yapan kişidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Öğrendiklerimizle ilgili deney yapmalıyız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Arkadaşlar arasındaki anlaşmazlıkların çözülmesine yardımcı olunmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Adaletin olmadığı yerde huzursuzluk (kargaşa) vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Çevremizdeki her şey düzenli olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	İnsanlar düşüncelerini kendilerine saklamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Çevremizdeki doğa olaylarını sorgulamalıyız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Kimse doğruluktan ayrılmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Sınıfta alınan kararlar sınıftaki çoğunluğun görüşünü kapsamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Arkadaşlık ilişkileri, birbirine saygılı olmayı gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Bütün insanlar barış içinde yaşamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Vatan toprağı bizim için değerlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Bulduğumuz değerli eşyaları sahiplerine ulaştırmaya çalışmalıyız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Öğrendiklerimizi günlük hayatta uygulamalıyız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-5: Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği

Değerli öğrenciler; Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatli okuyunuz. İfadeler hakkındaki düşüncelerinizi beş kutucuktan birine (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen bir ifade için bir tane işaretleme yapınız.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Bazı arkadaşlarım benim öfkeli biri olduğumu söylerler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Gerekirse hakkımı korumak için şiddete başvurabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Birisi bana fazlasıyla iyi davrandığında “acaba benden ne istiyor” diye düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Arkadaşlarımın görüşlerine katılmadığım zaman bunu onlara açıkça söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öfkeden deliye döndüğümde bir şeyler kırıp dökerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İnsanlar benim görüşlerime katılmadıklarında onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Zaman zaman bazı olaylara/kişilere yönelik kızgınlığım uzun süre bitmek bilmez	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Bazen başkalarına vurma dürtümü kontrol edemiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sakin yapılı biriyimdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Tanmadığım insanlar bana fazla yakın davrandıklarında onlara şüpheyle yaklaşırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Daha önce, tanıdığım insanları tehdit ettiğim oldu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Çok çabuk parlar ve hemen sakinleşirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Birisi bana sataşırsa kolaylıkla onu itip tartaklayabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	İnsanlar sinirimi bozduklarında kolaylıkla onlar hakkında ne düşündüğümü söyleyebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Zaman zaman kıskançlık beni yiyip bitirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Bir insana vurmanın mantıklı bir gerekçesi olamayacağını düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Bazen hayatın bana adaletsiz davrandığını düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Yapmak istediğim bir şey engellendiğinde kızgınlığımı açıkça ortaya koyarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Zaman zaman insanların arkamdan güldüğü duygusuna kapılırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	İnsanlarla sıkça görüş ayrılığına düşerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Birisi bana vurursa ben de karşılık veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Diğer insanların her zaman çok iyi fırsatlar yakaladıklarını düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Birisi beni iterse onunla kavgaya tutuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Arkadaşlarımın arkamdan konuştuklarını biliyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Arkadaşlarım münakaşacı/tartışmayı seven biri olduğumu söylerler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Bazen olmadık şeylere ortada mantıklı bir neden yokken aniden sinirlenir, tepki veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Çoğu insana kıyasla daha sık kavgaya karıştığımı söyleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Mehmet BALCI		
Doğum Yeri ve Yılı	Şanlıurfa/1992		
Medeni Durumu	Evli		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce / Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama-Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2011	2015	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Çalıştığı Kurumlar	Başlama-Ayrılma Yılı		
Emniyet Genel Müdürlüğü	2017	-	
Yayınlar	Beldağ A. ve Balci M. , "Sosyal Bilgiler Dersinde Tahmin, Gözlem, Açıklama (TGA) Yönteminin Kullanımı: Örnek Etkinlikler", Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, vol.12, pp.1-16, 2018		
	Beldağ A. ve Balci M. , "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Yönteminin Kullanımı:Nitel Bir Araştırma", Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, vol.5, pp.176-189, 2017		
	Balci M. , Coşgun O., Pehlivan T.B. ve Beldağ A. , "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri", VI. International Congress on Research in Education (ICRE), RİZE, TÜRKİYE, 13-15 Ekim 2016, pp.8-8		
	Beldağ A. ve Balci M. , "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Sözlü Tarih Yöntemine İlişkin Görüşleri", IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi , ORDU, TÜRKİYE, 11-14 Mayıs 2017, pp.290-290		
İletişim (e-posta)	mehmetbalci192@gmail.com		