

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

SOSYAL BECERİ PROGRAMININ
ERGENLERİN SALDIRGANLIK DÜZEYİNE ETKİSİ

Arzu KUMRU SARICA

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin,2008

ÖNSÖZ

Bu çalışmada; Sosyal Beceri Programı'nın ergenlerin (14-17 yaş) saldırganlık düzeyine olan etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın planlanmasından gerçekleşmesine kadar geçen bu zorlu süreçte birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırma boyunca her kararında yanımda olduğunu hissettiğim, değerli önerileriyle bana her zaman güç veren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ'e, tezimi okuyup katkıda bulunan değerli jüri üyeleri Yrd. Doç. Dr. Zülal ERKAN ve Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ'a, çalışmanın uygulama aşamasında her türlü imkanı sağlayarak bana destek olan Neşet Yalçın Lisesi Müdürü Ali Rıza BİLGİN'e, Müdür Yardımcısı Necmettin KUYUCU'ya ve araştırmanın her aşamasında katkısı bulunan sevgili öğrencilerime, tezi hazırlamam konusunda verdiği destek ve cesaret için ayrıca üniversiteden beri hiçbir zaman dostluğunu esirgemediği için Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK'e, en umutsuz zamanlarda bile "hadi" demekten asla sıkılmayan ve beni yalnız bırakmayan can dostum Psik.Dan. Emek SARIGEDİK'e, her zaman "iyi ki senin kızınım" dedirten babam Cevdet KUMRU'ya, "benim annem süper" diye yürekten haykırmamı sağlayan annem Gülser KUMRU'ya ve tezin her aşamasında yanımda olan elinden gelen her şeyi yapan arkadaşım, dostum, sırdaşım, kardeşim Aslı KUMRU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, en zorlu anlarda bile beni gülümsetmeyi başarabilen eşim Murat SARICA'ya, yaşamımı paylaşma cesareti gösterdiği için teşekkür ederim.

ÖZET

SOSYAL BECERİ PROGRAMININ

ERGENLERİN SALDIRGANLIK DÜZEYİNE ETKİSİ

Bu araştırmada, Sosyal Beceri Programı'nın ergenlerin saldırganlık düzeyine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeline göre düzenlenmiştir.

Araştırmanın evrenini 9. sınıfa devam eden 458 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemi ise, saldırganlık puanı yüksek 24 kız ve 24 erkek olmak üzere toplam 48 gönüllü öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin 16'sı deney, 16'sı kontrol ve 16'sı ise plasebo grubuna alınmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin saldırganlık puanları Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bazı değişkenlerine ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada deney grubuna öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmaya yönelik 8 haftalık Sosyal Beceri Programı, plasebo grubuna ise 8 haftalık Mesleki Rehberlik Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Programların bitiminden sonra öğrencilere Saldırganlık Ölçeği son test uygulaması yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Kruskal Wallis ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal beceri programının deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı gözlenirken;

deney, kontrol ve plasebo gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Saldırganlık, Sosyal Beceri, Ergen.

ABSTRACT
EFFECTS OF THE SOCIAL SKILLS PROGRAM
ON THE AGGRESSION OF ADOLESCENTS

This examines the effects of the Social Skills Program on the aggression level of adolescents. The study was a semi-experimental model using experimental, control and placebo groups with pre and post tests.

The population of the research consisted of 458 9th graders. Subjects of the study were composed of 48 voluntary students(24 girls, 24 boys) with high aggression scores. 16 of these students were assigned to experimental, 16 placebo and 16 control group. The data related with aggression were collected by Aggression Scale developed by Tuzgöl (1998). Additionally, a Personal Information Sheet developed by the researcher was used to record certain demographic variables.

An 8-week Social Skills Program was implemented in the experimental group to decrease their level of aggression and an 8-week Vocational Counseling Program was implemented in the placebo group. Control group was not subjected to any programs. Following the termination of these programs a post test for Aggression Scale was implemented to the students. To the analyse of the data gathered Kruskal Wallis and Wilcoxon Signed Rank Tests were used.

Results of the research revealed that the social skill program considerably decreased the level of aggression of students in the experimental group; it was also seen

that there were no statistically significant difference between post test scores experimental, control and placebo groups.

Keywords: Agression, Social Skill, Adolescent.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii

GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Amacı.....	6
Denenceler.....	7
Sayıtlılar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	9

BÖLÜM I

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
I.1. Saldırganlık İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	13
I.1.1. İçgüdü Kuramı.....	17
I.1.2. Etiyolojik Kuram.....	18
I.1.3. Biyolojik Temelli Kuram.....	19
I.1.4. Engellenme-Saldırganlık Kuramı.....	21

I.1.5. İpucu Kuramı.....	22
I.1.6. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	23
I.1.7. Akılcı-Duygusal Yaklaşım ve Saldırganlık.....	24
I.1.8. Bütüncül Yaklaşım.....	25
I.1.9. Sosyal Bilişsel Bilgi İşleme Kuramı.....	27
I.2. Saldırganlık İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	30
I.2.1. Saldırganlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	30
I.2.2. Saldırganlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	48
I.3. Sosyal Beceri İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	55
I.3.1. Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Beceriler.....	59
I.3.2. Bilişsel Kuram ve Sosyal Beceriler	60
I.3.3. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Sosyal Beceriler	61
I.4. Sosyal Beceri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	63
I.4.1. Sosyal Beceri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	63
I.4.2. Sosyal Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	69

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	75
II.1. Araştırmanın Modeli.....	75
II.2. Araştırma Grubu.....	76
II.3. Veri Toplama Araçları.....	82
II.3.1. Saldırganlık Ölçeği.....	82
II.3.1.1. Saldırganlık Ölçeğinin Puanlanması.....	83
II.3.1.2. Saldırganlık Ölçeğinin Güvenirliği.....	83

II.3.1.3. Saldırganlık Ölçeğinin Geçerliği.....	83
II.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	84
II.4. Uygulanan Programlar.....	84
II.4.1. Sosyal Beceri Programı.....	85
II.4.2. Mesleki Rehberlik Programı.....	88
II.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	90

BÖLÜM III

BULGULAR.....	92
III.1. Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları Saldırganlık Ölçeği Öntest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına Yönelik Bulgular.....	92
III.2. Deney Grubunun Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	93
III.3. Kontrol ve Plasebo Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	94
III.4. Kontrol ve Plasebo Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	96
III.5. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Deneklerinin Saldırganlık Ölçeği Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	97

III.6. Deney Grubunun Saldırganlık Ölçeği İzleme Testi Toplam Puanları İle Öntest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	98
--	----

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE YORUM.....	99
IV.1. Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları Saldırganlık Ölçeği Öntest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar.....	99
IV.2. Deney Grubunun Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar.....	100
IV.3. Kontrol ve Plasebo Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar.....	102
IV.4. Kontrol ve Plasebo Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar.....	103
IV.5. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Deneklerinin Saldırganlık Ölçeği Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar.....	103
IV.6. Deney Grubunun Saldırganlık Ölçeği İzleme Testi Toplam Puanları İle Öntest Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar.....	107

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
Sonuç.....	108
Öneriler.....	110
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	110
Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	111
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	136
EK-1 Kişisel Bilgi Formu.....	136
EK-2 Saldırganlık Ölçeği.....	137
EK-3 Sosyal Beceri Programı.....	139
EK-4 Mesleki Rehberlik Programı.....	160

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 1. Etkinlik Çeşidi ve Etkinlik Nesnesi Açısından	
Saldırgan Davranış Çeşitleri.....	14
TABLO 2. Buss'a Göre Saldırgan Davranışların Sınıflandırılması.....	15
TABLO 3. Araştırma Modeli.....	76
TABLO 4. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrenci Sayıları.....	77
TABLO 5. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Yaşları.....	78
TABLO 6. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin	
Anne Eğitim Düzeyleri.....	78
TABLO 7. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin	
Baba Eğitim Düzeyleri.....	79
TABLO 8. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Anne Meslekleri.....	79
TABLO 9. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Baba Meslekleri.....	80
TABLO 10. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin	
Anne-Babalarının Birliktelik Durumu.....	80
TABLO 11. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Kardeş Sayıları.....	81
TABLO 12. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin	
Aile Gelir Düzeyleri.....	81
TABLO 13. Deney, kontrol ve Plasebo Gruplarındaki Deneklerin	
Saldırganlık Ölçeği Öntest toplam Puanlarına Uygulanan	
Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	92

TABLO 14. Deney Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği	
Öntest-Sontest Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli	
Sıralar Testi Sonuçları.....	93
TABLO 15. Kontrol Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği	
Öntest-Sontest Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli	
Sıralar Testi Sonuçları.....	94
TABLO 16. Plasebo Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği	
Öntest-Sontest Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli	
Sıralar Testi Sonuçları.....	95
TABLO 17. Kontrol ve Plasebo Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği	
Sontest Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U	
Testi Sonuçları.....	96
TABLO 18. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Deneklerin	
Saldırganlık Ölçeği Sontest Puanlarına Uygulanan	
Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	97
TABLO 19. Deney Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği	
Öntest-İzleme Testi Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli	
Sıralar Testi Sonuçları.....	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1. Saldırganlığın Güdüsel Belirleyicileri.....	24
ŞEKİL 2. Sosyal Bilişsel Bilgi İşleme Kuramına Göre Bilgi İşleme Aşamaları.....	27
ŞEKİL 3. Sosyal-Bilişsel Bilgi İşleme Mekanizmalarına Göre Saldırgan Davranışın Ana Hatları.....	29

GİRİŞ

İnsanoğlu kendini diğer canlılardan üstün kılan düşünme yeteneğini, varoluşundan beri, bir yandan içinde yaşadığı dünyanın gizemini çözmeye, bir yandan da kendini çözmeye çalışmakta kullanmıştır. Kendini çözmeye çalışırken yaşadığı ya da tanık olduğu duygu, düşünce ve davranışların izini sürmüş, onların nedenleri ve sonuçları üzerinde çeşitli yöntemler ışığında araştırmalar yapmıştır. İnsanoğlunun en temel duygularından olan ve davranışlara büyük ölçüde yön veren saldırganlık duygusu ve saldırgan davranışları, araştırmacıların uzun yıllar üzerinde çalıştığı ve halen de çalışmaya devam ettiği en önemli konulardan biri olmuştur.

Saldırganlık ister ikili ilişkilerde birinin diğerine aşağılayıcı sözler söylemesi, ister binlerce kişinin savaşlarda katledilmesi biçiminde ele alınsın, dünya tarihi kadar eski bir kavramdır. Hayatımızın her döneminde ve yaşadığımız her ortamda, doğrudan ya da dolaylı olarak, sözlü ya da fiziksel saldırı olaylarını görmekte hatta karşı karşıya kalmaktayız. Bu durumun nedeni, insanın doğasında varolan sosyalleşmemiş saldırgan eğilimler mi; beynimizin, hormonlarımızın ya da kromozomlarımızın bize oynadığı bir oyun mu yoksa çevremizdeki insanlardan öğrendiklerimiz mi? Belki de ilk olarak nedenlerinden önce tam olarak ne anlama geldiğini, sınırlarını ve hangi şekil ya da şekillerde karşımıza çıktığını irdeleyerek başlamalıyız.

Psikoloji Terimleri Sözlüğü'ne bakıldığında saldırganlığın, bu tür bir muameleden kaçınmak isteyen başka bir canlıya zarar vermek ya da incitmek için yöneltilen davranış olarak tanımlandığı görülmektedir. Saldırganlığın tanımı, kuramlara

göre; kökeni açısından, kişinin kendisi tarafından mı yoksa ortamsal faktörler tarafından mı yapıldığı, kontrol edilebilir bir davranış mı olduğuna göre değişmektedir (Erkuş, 1994:12).

Ertan ve Ardalı (1996:144) saldırganlığı, hakimiyet sağlamak, yenmek, yönetmek amacıyla yapılan güçlü, etkili bir hareket; yıkıcı ve yok edici bir davranış olarak tanımlamaktadır. Saldırganlık insanın varlık sebeplerinden biri olarak, yani kendini ve başkalarını tanımasını kolaylaştıran bir süreç olarak da görülebilmektedir (Doğan, 1993: 53).

Saldırganlığın ne olduğu konusunda herkesin bir fikri olsa da “hangi davranışlar saldırgan olarak değerlendirilmelidir?” sorusunun yanıtı üzerinde tam anlamıyla bir anlaşmaya varılmış değildir. Davranışçı ya da Sosyal Öğrenme Yaklaşımlarının da tercih ettiği en yalın tanım “saldırganlık, başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranıştır” biçiminde yapılabilir. Ancak bu tanımda da eylemde bulunan kişinin niyeti konusu gözden kaçırılan bir noktadır. Bu nedenle “saldırganlık başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış ya da eylemdir” şeklinde tanımlandığında eksiklik giderilmiş olmaktadır (Kaymak Özmen, 2004: 28-29).

Her kişisel acı veren ve mal tahribi sonucunu doğuran davranışlar saldırgan değildir. Saldırganın ve toplumun bu olayı saldırganca kabul etmeleri gerekir. Örneğin İspanya’da geleneksel olarak yapılan boğa güreşleri ya da boğaların sokaklara salınmaları acı ve mal tahribi sonucunu doğuruyor olsa da, İspanyol kültüründe bu olay bir spor olarak kabul edilmekte ve saldırganlık kapsamına alınmamaktadır (Kuzucu ve Özdemir, 2003:

194). Benzer bir durum da İslam dinini benimsemiş toplumlarda deve, koyun, inek gibi hayvanların kurban bayramlarında Allah'a kurban edilmeleri amacı ile kesilmelerinde yaşanmaktadır ve bu durum İslam inancının bir gereği olarak saldırganlık olarak algılanmamakta ve dinin gereği kabul edilmektedir.

İnsanın hayatta kalmak ve türünü devam ettirebilmek için iki biyolojik amacı vardır. İnsanlar tehlike karşısında iki davranıştan birini seçerler ya kaçarlar ya da savaşırlar. Savaşmayı seçen insan, doğal olarak tehlikeye karşı saldırı girişiminde bulunur. Saldırganlığın buradaki fonksiyonu ise hayatta kalma mücadelesine hizmet etmektedir.

İnsanın, tarih sahnesi çıktığı ilk yıllarında hayatta kalmak için gereken, tehlikeyi tanıma ve ne şekilde karşımıza çıkabileceğini bilme, anlama, hissetme yeteneği günümüzde ise gerek fiziksel, gerekse psikolojik anlamda kaliteli bir yaşam için gerekmektedir.

Saldırgan eğilimler insan yaşamının her döneminde varolmasına karşın, öfke ve saldırganlığın en fazla görüldüğü dönem ergenlik dönemidir. Literatür incelendiğinde aslında saldırganlığı içeren davranım bozukluğu ve suç davranışı gibi durumların da ergenlikte doruğa ulaştığına dair bildirimler görülmektedir. Türkiye dahil tüm dünyada antisosyal davranışın ve suç davranışının özellikle 14 yaş dolaylarında görüldüğü bildirilmiştir. Bu duruma, ergenlik döneminde görülen hızlı hormonal değişimin; ya da ergenlikte ortaya çıkan bedensel değişim ve aileden bağımsızlaşma gibi gelişimsel özellikler sonucu, kişiler arası ilişkilerde dışsal pekiştiricilerin öneminin azalması, bunun

da saldırganlık ve suç davranışının artmasına yol açtığı söylenebilir (Tekinsav Sütçü, 2006:4).

Gelişimsel açıdan bireye bağımsız hareket etme, sorumluluk alma, seçim yapma ve karar verme bir yandan çekici gelirken, diğer yandan da yoğun kaygı yaşatabilir. Diğer bir deyişle kişi, bir yandan bireyselleşirken diğer yandan da toplumsallaşmanın yol açtığı ikilemin yarattığı kaygı ile uğraşmak durumunda kalacaktır. Sullivan (1970:28) e göre insan, bir yandan sevgi ve yakınlık gereksinimleri, diğer yandan bağımsızlık gereksinimi yaşayan bir varlıktır. Fromm (1995: 68) a göre de sıkıntının nedeni sevgi ve yakınlık bakımından kabullenme ile özgürlük arasındaki çatışmadır.

Aslında ana-babalardan ve diğer yetişkinlerden bağımsızlığın gerçekleştirilmesinden önce de ergenler başka bir gelişim görevi ile karşı karşıya kalmaktadırlar: aynı yaşta ve her iki cinsten başkalarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak. İlk ergenlikte ilişkiler geniş ölçüde aynı cinsten kişilerken, ileri ergenlikte ilişkiler artan sayıda karşı cinsten kişileri içermeye başlar. Çocuklukta ve ilk ergenlikte kişi arkadaşlarını çoğu zaman yakınlarında yaşayan ve birbirini uzun zamandır tanıyan kişilerden seçer. Ancak ilköğretimden sonra okul değişir ve ergenler, yıllardır birlikte oldukları arkadaşlarından ayrılıp yeni bir grubun içine girerler (Gander ve Gardiner, 1998: 448-449).

Anne babasına karşı bağımsızlık mücadelesinde olan ergen, yaşadığı toplumda ve akranları arasında kabul göreceği bir grup için mücadele vermeye başlamaktadır. İşte tam da bu nokta da ergenin sosyal becerileri devreye girer ve kimi zaman onun işini kolaylaştırırken kimi zaman da problem yaşamasına neden olur. Bireyler aile, okul ve iş

ortamında duygularını ve düşüncelerini anlatma, başka insanların duygu ve düşüncelerini anlama ve onlara duyarlı olma, çeşitli durumlara göre kendini ayarlama becerileri yeterli değilse, gereksinimlerini karşılamada güçlük çekebilirler. İnsanların kendilerini anlatma ve başkalarını anlama istekleri, duygusal ve sosyal gereksinimleri karşılamak için değişik sosyal becerileri gerektirir. Bazı bireyler bu becerilere sahip değildir. Bu durum onların kendi ihtiyaçlarını karşılamada çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu durum, onların bazı istendik olmayan davranışlar göstermelerine yol açabilmektedir. Örneğin bazı bireyler utangaçtır, diğerleri yalnızlık içerisinde, bazıları ise saldırgan.

Bilindiği gibi günümüz çağdaş eğitim modellerinde bireyin sosyalleşmesi ve sosyal beceriler kazanması eğitimin tüm amaçlarının önünde gelmektedir. Bireyin sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar kazanmasında okullar, aileden sonra gelen en önemli kurumların başında yer almaktadır.

90'lı yılların ortalarından itibaren yazılı ve görsel basında çıkan haberlere göre, ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin saldırgan davranışlar gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda saldırganlığın nedenleri üzerine yapılmış birçok ilişkisel çalışmaya rastlanmıştır ancak, saldırganlık ile ilgili yapılan deneysel çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle ergenlere yönelik sosyal beceri eğitiminin, ergenlerin saldırganlıklarını kontrol edebilmelerine yardımcı olacağı düşünülen sosyal beceri programına ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. Ergenlerde saldırganlığı azaltmaya yönelik sosyal beceri programının etkililiğinin incelendiği bu çalışmada söz konusu bu boşluğu doldurmaya yönelik bir amaç güdülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sosyal Beceri Programının, Saldırganlık Ölçeği'nden yüksek puan alan ergenlerin (14-17 yaş) saldırganlık düzeyine olan etkisini incelemektir.

Bu temel amaç çerçevesinde araştırmamızda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney, kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları ile öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol ve plasebo gruplarının Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları ile öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney, kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu Saldırganlık Ölçeği izleme testi toplam puanları ile öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Denenceler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki deneceler sınanmıştır.

1. Deney, kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney grubunun Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları ile öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

3. Kontrol ve plasebo gruplarının Saldırganlık Ölçeği son test toplam puanları ile ön test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4. Kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

5. Deney, kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

6. Deney grubu Saldırganlık Ölçeği izleme testi toplam puanları ile ön test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şöyledir:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan veri toplama araçlarını içtenlikle ve objektif olarak cevaplandırmışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan Sosyal Beceri Programındaki etkinliklere gönüllü olarak katılmışlardır.
3. Araştırma kapsamına giren deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerde deney süresince deney koşulları dışında genel etkilerin aynı olduğu ve önemli özel bir etkilenme olmadığı kabul edilmektedir.
4. Bu çalışmada, Saldırganlık Ölçeği'nden elde edilen saldırganlık toplam puanları 118 ve üstünde olan öğrenciler saldırgan olarak kabul edilmişlerdir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Kocaeli İli Gebze İlçesi Darıca Neşet Yalçın Lisesi'nde okuyan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlık düzeyi Saldırganlık Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırma, Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma, saldırgan davranışları azaltmayı hedefleyen Sosyal Beceri Programı ile sınırlıdır.
5. Araştırmada uygulanan Sosyal Beceri Programı, saldırgan duygu ve davranışları tanıma ve baş etmeye yönelik becerilerin öğretilmesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Saldırganlık: Saldırganlık, bir kişinin diğerine ya da kendine, fiziksel ya da psikolojik zarar verme, incitme ve yaralama amacı güden davranış olarak tanımlandığını görmekteyiz (Eron, 1987: 435). Saldırganlık canlı ya da cansız bir objeye zarar verme ile sonuçlanan biyolojik olduğu kadar toplumsal temelleri de bulunan birbiri ardına tekrarlanan davranışlar olarak da tanımlanabilmektedir (Butovskaya ve Kozintsev, 1999: 125). Bir başka deyişle, diğer bir canlı ya da nesneye yönelik incitici ve rahatsız edici davranışlar olarak da tanımlanmaktadır (Boxer ve Tisak, 2005: 172).

Sosyal Beceri: Sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde kullanılan, başkalarından olumlu pekiştireçler gelmesini sağlayan davranışlardır (Kelly, 1982: 3). Sosyal beceriler, sosyal olarak kabul edilebilen diğer bireylerle etkileşimde bireyi yetkin

kılan öğrenilmiş davranışlardır (Uzamaz, 2000: 8). Sosyal beceriler, sadece diğer insanlarla etkileşimde pozitif ilişkileri başlatmak ve sürdürmek değil aynı zamanda amaçların doğrultusunda başarılı olma yeteneğini de kapsamaktadır (Cartledge ve Milburn, 1992:7).

Ergen: Akran ilişkilerinin önemli olduğu, sosyal, bilişsel ve biyolojik olarak ani ve hızlı değişikliklerin yaşandığı, bireysel farklılıkların yanı sıra genellikle ortalama 12-20 yaşlarını kapsayan dönem ergenlik olarak tanımlanmakta; bu dönemdeki bireyler ise ergen olarak adlandırılmaktadır (Sroufe, Cooper ve Dellart, 1996:503).

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Ergenlik, öfke duygusu ve saldırgan davranışların en yoğun olarak yaşandığı dönem olarak bilinmektedir. Özellikle 90'lı yılların ortalarından itibaren orta öğretim kurumlarında yaşanan şiddet olayları da bu bilgileri doğrulamaktadır. Ergenlik dönemindeki bu saldırganlık, ileri yaşlarda şiddet ve antisosyal davranışların bir belirleyicisi olarak görülmektedir ve saldırganlık hem yaşandığında hem de uzun süreli olumsuz sonuçları olan bir problem niteliği taşımaktadır (Tekinsav Sütçü, 2006:3).

Ülkemizdeki okullarda meydana gelen şiddet olaylarıyla ilgili düzenli bir istatistik bulunmamasına karşın, basına yansıyan haberlerden liselerde meydana gelen şiddet ve saldırganlık olaylarının diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de arttığı bilinmektedir.

Şiddet olaylarının ergenlik döneminde artmasının sebepleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Son yıllarda toplumdaki gelir adaletsizliğinin ve yoksullaşma oranının artması

2. Göç sebebiyle başta büyük kentler olmak üzere çeşitli yerleşim birimlerinde oluşan kontrolsüz yapılanma ve nüfus artışı
 3. Kültürel yozlaşma ve yabancılaşma
 4. Sosyal problemlerin çözümünde şiddete başvurma. Aile içi şiddetle okulda şiddet olgusunun olumsuzluğu
 5. Eğitim-öğretim alanında yaratılan eşitsizliklerin ve haksız uygulamaların artması
 6. Kalabalık sınıflar, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği
 7. Silâhlanma dürtüsünün kışkırtılması
 8. Yazılı basınla, görsel medyanın şiddet öğeleri içeren program ve haberleri
 9. Geleceğe dair umutlu olamama. Mutsuzluk ve kendine güven duygusunun azalması
 10. Siyasî yönetimlere duyulan güvensizlik
 11. Sürekli değişen eğitim politikaları, programları; kalitesiz, ezberci eğitime duyulan tepki
 12. Orta öğretim disiplin yönetmeliğinin katı, yasağcı kuralları ve tek tip öğrenci beklentisi
- (Durmuş ve Gürkan, 2005: 6).

Ülkemizde yalnızca ciddi düzeyde saldırganlık ve davranım bozukluğu olan ya da adli şiddet olaylarına karışmış ergenler psikiyatri kliniklerine ve tedavi merkezlerine yönlendirilmektedir. Saldırganlık problemi bu düzeye varmayan ancak öfkelerini kontrol edemeyen, saldırgan davranışlar gösteren ergenler için oluşturulmuş kurum ya da önleme merkezleri bulunmamaktadır. Ayrıca ülkemizde öfke denetimine ve saldırganlığa yönelik etkililiği sınanmış programlar ya da önleme çalışmaları da yok denecek kadar azdır.

Okullarda şiddet ve saldırganlık eğilimi olan öğrencilerin tespit edilmesi, risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilerin okulda ya da sosyal yaşamlarında olumsuz bir durum yaşamadan önlenmesi, psikolojik danışma ve rehberlik

hizmetlerinin önleme çalışmaları kapsamında yer almaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının önleme çalışmalarında kullandığı en önemli yaklaşımlardan biri sosyal yeterlilikler ile ilgili olan çözüm odaklı yaklaşımdır. Önleme çalışmaları bireysel ilişkileri içerse de grup yönelimlidir. Henüz bir uyumsuzluk yaşantısı olmamış ancak risk grubunda yer alan bireyleri kapsamaktadır. Hem psikolojik sağlığın daha iyi hale gelmesini hem de bir uyumsuzluğun önlenmesini amaçlar. Belirlenen konuya ve çalışılacak grubun özelliklerine göre hazırlanmış programlar kullanılır (Korkut, 2003 a: 445).

Saldırganlık probleminin ciddiyeti ve giderek yaygınlaşıyor olması, ülkemizde sorunun çözümüne yönelik imkanların sınırlılığı bu çalışmanın yapılmasına neden teşkil etmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar sosyal beceri programlarını ergenlerin yaşadığı bazı problemlerin (düşük benlik algısı, utangaçlık, çekingenlik, akran kabulü, vb.) çözümü olarak görmektedir (Jupp ve Griffiths, 1990; Vaughn ve Lancelotta, 1990; Uzamaz, 2000; Hasdemir, 2005).

Ancak sosyal beceri programlarının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisini inceleyen bir çalışmaya yazın taraması sonucunda ulaşılamamıştır. Ayrıca bu çalışmaya katılan ergenler herhangi bir kliniğe başvurmuş ya da tedavi gören ergenlerden değil gönüllü olarak katıldıkları Saldırganlık Ölçeği uygulamasında kendi verdikleri yanıtlar doğrultusunda saldırganlık düzeyleri normalden daha yüksek çıkan ergenlerden oluşmaktadır. Başka bir deyişle, bu öğrencilerin saldırganlık davranışı ciddi boyutta değildir ancak risk grubunda yer almaktadırlar. Bu nedenle çalışma bir önleme çalışması olarak da değerlendirilebilir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmanın okullarda saldırganlığa

müdahale konusunda yapılacak olan çalışmaların geliştirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM I

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde saldırganlık ve sosyal beceri ile ilgili kavramsal, kuramsal açıklamalara ve her iki konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırma ve yayınlara yer verilecektir.

I. 1. Saldırganlık İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Genel olarak saldırganlık, canlıların temel içgüdülerinden, dürtülerinden biridir. Belirli ölçüler içinde saldırganlık, yaşamı sürdürmek için gerekli olan davranışların kaynağı ve itici gücü olarak görülebilir. Saldırganlıkla ilgili tanımlara baktığımızda; Gill (aktaran Ağlamaz, 2006: 2) saldırganlığı, yaşayan bir organizmaya kasıtlı olarak zarar verme ya da incitmeye yönelik davranış olarak tanımlarken Alderman (aktaran Ağlamaz, 2006: 2) ise bireylere sıkıntı ya da zarar vermek için yapılan kasıtlı davranış olarak tanımlamıştır. Saldırganlık ile ilgili ilk çalışan araştırmacılardan olan ve konu ile ilgili birçok çalışması bulunan Berkowitz ise saldırganlığı, birisine fiziksel ya da psikolojik zarar verme niyeti taşıyan davranış şekli olarak tanımlamaktadır. Ayrıca saldırganlık, canlı ya da cansız bir objeye zarar verme ile sonuçlanan biyolojik olduğu kadar toplumsal temelleri de bulunan birbiri ardına tekrarlanan davranışlar olarak da tanımlanabilmektedir (Butovskaya ve Kozintsev, 1999: 125). Saldırganlık, bir kişinin diğerine ya da kendine, fiziksel ya da psikolojik zarar verme, incitme ve yaralama amacı güden davranış olarak tanımlandığını görmekteyiz (Eron, 1987: 435). Bir başka deyişle saldırganlık, diğer bir canlı ya da nesneye yönelik incitici ve rahatsız edici davranışlar olarak da tanımlanmaktadır (Boxer ve Tisak, 2005: 172).

Saldırganlık, insan davranışının pek çok nedenden kaynaklanabilen alt öğelerinden biridir. Bu açıdan saldırganlığı farklı yer ve zamanlarda, farklı şekillerde gözlemek mümkündür. Bu da farklı saldırganlık tiplerinin oluşumuna neden olur. Saldırganlığın sınıflandırılması ile ilgili literatüre bakıldığında saldırganlığın genel olarak farklı şekillerde kategorize edildiği görülmektedir.

Scott (1958: 31) etkinlik çeşidi ve etkinlik nesnesi açısından saldırgan davranışları sınıflandırmıştır.

Tablo 1. Etkinlik Çeşidi ve Etkinlik Nesnesi Açısından Saldırgan Davranış Çeşitleri

Etkinlik Çeşidi	Etkinlik Nesnesi
1. Fiziksel Saldırı	1. Teşvik Nesnesi
2. Sözel Saldırı	2. Diğer Nesnelere (insan, eşya, hayvan)
3. Hayali Saldırı	3. Kendisi
4. Sözsüz Saldırı	4. Hiçbir şey

(Scott, 1958: 31)

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere bireylerin saldırgan davranışlarının çeşidi etkinlik nesnelere herhangi birine yönelmektedir. Bu durumda bireyler saldırgan duygularını arkadaşlarına, eşlerine, hayvanlara, devlete, otoriteye, eşyalara ve kendilerine yansıtabildikleri gibi hiçbir şeye yansıtmayarak pasif saldırganlık da gösterebilmektedirler. Duygusal tatmin açısından en fazla haz veren, teşvik nesnesine yönlendirilen fiziksel saldırganlıktır. En az haz veren ise hiçbir şeye yansıtılmayan saldırganlıktır.

Buss (1973: 425) saldırganlığı biçimleri açısından incelemiştir. Buss'a göre saldırganlık biçimleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo:2. Buss'a Göre Saldırgan Davranışların Sınıflandırılması

	PASİF		AKTİF	
	Dolaylı	Doğrudan	Dolaylı	Doğrudan
Fiziksel	Gereken görevi yerine getirmemek	Bir başka kişinin yolunu kapatmak	Rahatsız edici şakalar	Hedefe yumruk atmak
Sözel	Onaylamamak (zamana bağlı olarak)	Konuşmayı reddetmek	Kin besleyici, dedikodu ve yalan söylemek	Küfür etmek

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere Buss'a göre saldırganlık aktif veya pasif; doğrudan ya da dolaylı olarak kendini göstermektedir. Hayvanlar genelde saldırganlığı aktif-fiziksel ve doğrudan göstermekte, insanlar ise daha çok pasif ve dolaylı bir şekilde dışı vurabilmektedirler (Buss, 1973: 425-426).

Saldırganlığı proaktif ve reaktif tepkiler olarak ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Reaktif saldırganlık kuramsal temelini engellenme-saldırganlık hipotezinden almakta ve engellenme ve provokasyona verilen savunmacı, misilleyici ve öfkeli bir tepkidir. Proaktif saldırganlık ise, temelini sosyal öğrenme modelinden almakta ve çevresel pekiştireçlerle kontrol edilen, kasıtlı ve amaçlı bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Crick ve Dodge, 1996: 993). Bazı çalışmalar ise aynı ayrımı düşmanca (hostil) ve araçsal (instrumental) saldırganlık olarak adlandırmışlardır. Bushman ve Anderson bu iki tür saldırganlığı daha da ayrıntılı kavramlaştırarak, ikisi arasında en az üç fark olduğunu ileri sürmüştür: a) davranışın temel amacı, b) öfkenin varlığı ve c) düşünme ve planlama içermesi. Davranışın temel amacı açısından bakıldığında, düşmanca saldırganlıkta zarar vermek nihai amaç olmasına rağmen, araçsal saldırganlıkta zarar vermek temel amaç değildir. İkinci ayırım olan öfkenin varlığına gelindiğinde, düşmanca saldırganlığın her zaman öfke içerdiği, buna karşın araçsal saldırganlıkta öfkenin olmadığı

tanımlanmıştır. Üçüncü olarak, düşmanca saldırganlık, dürtüsel, plansız ve ateşli bir davranış olarak tanımlanmıştır. Çeşitli davranışsal seçeneklerin sonucu çok az hesaba katılmaktadır. Bunun tersine araçsal saldırganlık önceden tasarlanmış, planlı ve soğukkanlı bir davranış olarak görülmektedir. Araçsal saldırganlık tipik olarak potansiyel bedel ve faydaların en azından bazılarının hesaplanmasını, en iyi alternatifin seçiminde yardımcı olması için planlar yapılmasını içermektedir (Bushman ve Anderson, 2001:275).

Ortaya çıkış nedenleri açısından saldırgan davranış çeşitleri ise, tepkisel saldırganlık ve araçsal saldırganlıktır. Tepkisel saldırganlık, hedef tarafından tahrik edilme ve hedefe duyulan öfke sonucu kontrol kaybıyla ortaya çıkan saldırgan davranışlardır. Araçsal saldırganlık ise, bir amaca erişme ya da kişisel ihtiyaçları karşılama amaçlı gösterilen saldırgan davranışlardır (Campbell, aktaran Demirhan, 2002:4).

Saldırganlığın tarihsel gelişimine baktığımızda saldırganlığı açıklamak üzere ortaya atılmış birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramların başlıcaları olan İçgüdü Kuramı, Etiyolojik Kuram, Biyolojik Temelli Kuram, Engellenme-Saldırganlık Kuramı, İpucu Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı, Akılcı Duygusal Yaklaşım, Bütüncül Yaklaşım ve Sosyal Bilişsel Bilgi İşleme Modeli ile ilgili kuramsal açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

I. 1. 1. İçgüdü Kuramı

Freud, içgüdülerin kökeni olan bedensel durumların yeterince bilinmediği gerekçesi ile önce içgüdülerin bir listesini çıkarmış, sonraları içgüdülerin tümünü iki ana bölümde toplamıştır. Yaşam içgüdü (eros) ve ölüm içgüdü (thanatos). Yaşam içgüdüleri bireysel yaşamın ve insan ırkının sürekliliğini sağlar. Açlık, susuzluk ve cinsellik bunlar arasında sayılabilir. Yaşam içgüdü (eros) enerji libido olarak adlandırılır (Geçtan,1998 b:30).

Freud, yıkıcı içgüdüler olarak nitelendirdiği ölüm içgüdülerini yaşam içgüdülerine oranla daha kapalı bir biçimde işlemiştir. “Yaşamın amacı ölümdür” derken, her insanda bilincinde olmadığı bir ölüm isteğinin olduğundan söz etmektedir. Freud, ölüm içgüdü varsayımını, Fechner tarafından geliştirilen “tüm yaşayan süreçler sonunda madensel dünyanın sürekliliğine dönüşürler” ilkesi üzerine kurmuştur. Freud’a göre ölüm içgüdü (eros) önemli bir türevi, saldırganlık dürtüsüdür. Saldırganlık, insanın kendine dönük yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki objelere çevrilmesidir. İnsan diğer insanlarla savaşır ya da onlara karşıt davranışlar geliştirir. Çünkü kendini yok etme isteği ve yaşam içgüdüleri birbirini etkisiz kılabilir ya da biri diğerinin yerine geçebilir. Cinsel içgüdü (eros) türevi olan sevgi, ölüm içgüdü (eros) türevi olan nefreti nötrleştirebilir ya da sevgi nefretin, nefret sevginin yerine geçebilir (Geçtan,1998 b:32).

Freud ve arkadaşlarına göre, insan yapısının temelinde sosyalleşmemiş kendi ve çevresindekiler için saldırgan eğilimler vardır (Freud, 1993: 13). Freud saldırganlık hakkındaki görüşlerini, 1932 yılında Albert Einstein’e yazdığı bir mektupta belirtmiştir. Dünya barışı ile ilgili çalışmalara katkıda bulunan Einstein, Freud’a insanların neden

savaştıkları konusundaki görüşlerini sormuştur. İnsanlarda, diye soruyordu Einstein, “bir nefret ve yıkma arzusu” olması mümkün müdür? Freud’un yanıtı şu olmuştur:

İnsanları savaş için coşturmanın bu denli kolay olması karşısında duyduğunuz şaşkınlığı dile getiriyor ve insanların içinde bu konuda işleyen bir şeyin –nefret ve yıkım içgüdü-, savaş çığırkanlarının işlerini yarı yarıya kolaylaştırdığı yolundaki kuşkularınızı ekliyorsunuz. Size tamamen katıldığımı belirteceğim. Bu tür bir içgüdünün varlığına inanıyoruz; aslında, şu son birkaç yıldır bunun tezahürleriyle ilgili çalışmalar yapmaktayız. Ölüm içgüdü, yıkım içgüdüne dönüşmektedir. Bu içgüdü dışarıya, nesnelere doğru yönelmiştir. Deyim yerindeyse, canlı varlık, kendisine yabancı bir varlığı yok ederek, yaşamını korumaktadır (Freud, 1963:322).

Freud saldırganlığın yok edilebileceği konusunda kötümserdi; en iyi durumda, kişiler arasındaki olumlu duygusal bağlanmalar desteklenip, kimi ikame yollar bulunarak (ödüllü karşılaşmaları izleme ya da spor yapma) saldırganlığın yoğunluğunu hafifletebilirdi (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 444-445).

I. 1. 2. Etiyolojik Kuram

Freud’un saldırganlığı bir içgüdü olarak ele alan görüşü, hayvansal davranışı doğal ortamlarında gözlemleyen etiyologların çalışmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bazı etiyologların görüşüne göre hem insanlar hem de hayvanlar doğuştan saldırgandır; ancak, hayvanlar saldırgan itkilerini denetleyen mekanizmalar geliştirmiş, oysa insanlar bunu geliştirememiştir (Eibl-Eibesfeldt, 1970: 73). Freud gibi Lorenz’de, saldırganlığın doğuştan gelen ve çıkış arayan bir içgüdü olduğuna inanmaktadır (Lorenz, 1966: 326).

Yırtıcı hayvanlar, başka hayvan türlerini beslemek için öldürürler. Ama kendi türleri arasında, özellikle yavrularını korumak amacıyla ve yiyecek, eş ve yuva yeri için dövüşürler. Lorenz' e göre, evrim süreci boyunca kendi türlerini yok etmelerini önleyen bir takım ket vurmalar geliştirdikleri için hayvanlar, saldırganlığın bu faydalarından güvenli bir biçimde yararlanmaktadır. Ama insanlar, çoğunlukla uzaktan kullanılan ve anında ölüme yol açabilecek, çok güçlü silahlar geliştirmişlerdir. Tüm dövüşler çıplak elle ya da fiziksel olarak, en ufak bir kaya parçası ya da sopa kullanmaksızın yapılabilseydi belki bizler de türümüzün yok olmasını önleyecek ket vurmaları geliştirebilirdik (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 451 .)

I. 1. 3. Biyolojik Temelli Kuram

Saldırganlık dürtüsü hakkındaki biyolojik temelli kimi kanıtlar, hipotalamusun spesifik bir bölgesinin zayıf bir elektrik akımıyla uyarılmasının hayvanlarda saldırgan davranışa yol açtığını gösteren çalışmalardan gelmektedir. Bir kedinin hipotalamus bölgesi buraya yerleştirilen elektrotlarla uyarıldığında, hayvan tıslar, tüyleri dikilir, gözbebekleri büyür ve kafesine yerleştirilen fareye ya da başka nesnelere saldırır. Hipotalamusun bir başka alanının uyarılması sonucu ise, kedi “öfke” tepkilerini bir yana bırakarak, fareye pusu kurup onu soğukkanlılıkla öldürmek gibi oldukça değişik bir davranış göstermektedir. Gelişmiş memeli canlılarda, içgüdüsel saldırganlık örüntüleri korteks tarafından kontrol edilmektedir ki bu nedenle deneyimden daha fazla etkilenmektedir. Grup halinde yaşayan maymunlar bir liderlik hiyerarşisi oluştururlar: bir ya da iki erkek maymun liderlik yapmakta, diğerleri de farklı ast düzeyleri paylaşmaktadırlar. Hipotalamusu elektrikle uyarılan bir lider maymun, ast düzeydeki erkek maymunlara saldırmakta ancak dişi maymunlara saldırmamaktadır. Alt düzeydeki bir maymunun aynı biçimde uyarılması ise

hayvanın sinme ve boyun eğme davranışı göstermesine neden olmaktadır. Dolayısıyla, saldırgan davranış hipotalamusun uyarılması ile otomatik olarak ortaya çıkmamaktadır. Hipotalamus, kortekse, “saldırganlık merkezinin” harekete geçirildiğini gösteren bir mesaj gönderiyor olabilir; ancak, korteks başlatacağı tepkiyi seçerken çevrede neler olup bittiğini ve geçmiş deneyimlerini göz önünde bulundurmaktadır. Gelişmemiş hayvanlar gibi, insanlar da, saldırganca davranmalarını sağlayan nörolojik mekanizmalara sahiptirler; ancak bu mekanizmaların harekete geçirilmesi bilişsel denetim altındadır. Beyni hasarlı bazı insanlar, normalde saldırgan davranışı tahrik etmeyen bir uyarıya saldırganca bir tepki verebilmektedir. Böyle vakalarda korteks denetimi bozulmuş demektir. Normal bireyler de ise, saldırgan davranışın dışa vurum sıklığı, bu davranışın aldığı biçim ve hangi durumlarda ortaya konduğu büyük bir çoğunlukla öğrenme ve sosyal etkilerle belirlenir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 445-446)

Saldırganlığı etkileyen diğer bir faktör de androjen hormonunun, beyin işleyişine etkisinin yanı sıra, kas gelişimini ve fiziksel büyümeyi etkileyerek, dolaylı olarak saldırganlığa yol açtığı şeklindeki varsayımdır. Genetik ve hormonal bulgular üzerinde yapılan çalışmalarla bu görüş desteklenmiştir. Örnek olarak bazı hayvanların çiftleşme döneminde androjen hormonunun yükselmesiyle erkekler arasında saldırgan ve kavgacı davranışlara neden olması gösterilmiştir. Ancak insanlardaki cinsel tepkiler hormon düzeylerinden çok sosyal çevre tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1973: 27-29).

Saldırganlığa yol açan yapısal özellikler arasında kromozomlar da incelenmiş ve özellikle erkeklerin kromozom yapıları üzerinde durulmuştur. Buna göre bazı erkekler fazladan bir “Y” kromozomu ile doğmuşlardır ve 23. kromozom çiftleri XYY yapısı

göstermiştir. Bu erkekler daha iri, daha saldırgan ve cinsel açıdan daha aktiftirler. Ancak bu iddialar son yıllarda çürütülmüş ve bu erkeklerin küçüklükten beri akranları arasında daha iri olmalarının onların daha saldırgan olmasına neden olduğu görüşü benimsenmeye başlanmıştır (Cüceloğlu, 1999: 91).

I. 1. 4. Engellenme Saldırganlık Kuramı

Freud'cu geleneğin daha sonraki kuramcıları, saldırganlığın doğuştan bir dürtü ya da içgüdü olduğu fikrini reddetmiş ve bunun, engellenmeden kaynaklanan bir dürtü olduğu önerisini getirmişlerdir. Engellenme-saldırganlık hipotezi bir hedefe yönelmiş kişinin çabalarını engellemenin, engellemeyi yapan şahıs ya da nesneye zarar vermeye yönelik bir davranışı güdüleyen saldırgan bir dürtü yarattığını varsaymaktadır (Dollard ve diğ., aktaran Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 445). Saldırganlığın dışavurumu, dürtüyü azaltmaktadır. Saldırganlık engellenme karşısında gösterilen baskın davranımdır; ancak, eğer saldırganlık geçmişte cezalandırılmışsa, başka davranımlar da ortaya çıkabilmektedir. Bu varsayıma göre saldırganlık doğuştan gelen bir dürtü değildir. Ama engellenme neredeyse evrensel bir durum olduğuna göre, saldırganlık da her zaman çıkış bulması gereken bir dürtüdür (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 445).

Çocukluk yaşantılarında özerk bir varlık olması engellenen kişiler bu durumun yarattığı düşmanca eğilimleri çeşitli tepki biçimiyle yaşarlar. Engelleyici bir durum karşısında yaşanan kızgınlığı kimi insan o anda, kimi o durum sona erdikten sonra fark edebilir; kiminde ise bu duygu öylesi bastırılır ki, yaşam boyu kişinin bilincine ulaşmayabilir. Kızgınlık yaşadığımız kişi, yitirmekten korktuğumuz ya da bizi sevmesini istediğimiz biriye bu duygunun bastırılma olasılığı daha fazladır. Bazen böylesi

durumlarda bastırılan kızgınlık, bileşik kaplar yasası uyarınca, nasıl olsa yitirmeyeceğimizi düşündüğümüz kişilere yöneltilir: örneğin, dış ilişkilerinde kızgınlığını bastıran biri, tepkilerini aile üyelerine yöneltebilir. Bu nedenle dostluk ilişkilerinde sevecen ve yumuşak başlı olmasına karşın evinde hiddetli ve hırçın olan kişilere oldukça sık rastlanır. Kızgın insan, “nasıl olsa beni engelleyecekler ya da reddedecekler!” beklentisi içinde öylesi davranışlarda bulunur ki, çoğu kez gerçekten de engellenir. Bu kez, “istenmediğimi zaten biliyordum!” biçiminde yaşanan bir duygu kızgınlıkları daha da pekiştirir ve böylece bir kısır döngü oluşur (Geçtan, 1998: 55).

I. 1. 5. İpucu Kuramı

“Engellenme-Saldırganlık Hipotezi”nin ilk ortaya atıldığı dönemde saldırganlığın en önemli belirleyicilerinden biri olan öfke üzerinde fazla odaklanılmamış, bu olgu oldukça basit bir şekilde ele alınmıştır. Buna karşın Berkowitz’in yeniden ele aldığı “Engellenme-Saldırganlık Hipotezi”nde ise öfke merkez konuma alınmıştır. Berkowitz iki nokta üzerine odaklanmıştır:

- 1- Engellenmenin bir sonucu olan saldırganlık, sadece organizmanın saldırıya geçiş safhasını oluşturmaktadır. Aynı zamanda önceden öğrenilmiş olan saldırgan davranış alışkanlığı da bu hazırlık durumuna yardımcı olmaktadır.
- 2- Bu hazırlığa rağmen, uygun uyarılarla depolanmış saldırganlık güdülerinin birlikteliği olmadığı sürece, saldırgan ve öfke dolu

tepkilerin ortaya çıkmasına imkan yoktur (Berkowitz, 1962: 20-25).

I. 1. 6. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre diğer tüm davranışlar gibi saldırganlık da öğrenilen bir davranıştır ve bireyler saldırganlığı gözleyip taklit ederek öğrenirler. Bireyler kendilerini, saldırgan davranış gösteren bireylerin yerine koyarak onlarla özdeşleşirler (Kulaksızoğlu, 2000: 241).

Sosyal Öğrenme Kuramı, saldırganlığın bir içgüdü ya da engellenmenin yol açtığı bir dürtü olduğu biçimindeki anlayışı reddetmekte ve saldırganlığın diğer öğrenilmiş tepkilerden farklı olmadığını öne sürmektedir. Saldırganlık, gözlem ya da taklit yoluyla öğrenilebilir; ne kadar pekiştirilirse meydana gelme olasılığı da o kadar yüksek olur. Hedefine ulaşması engellenen ya da stresli bazı olaylar nedeniyle rahatsız olan bir kişi, hoş olmayan bir duygusal genel uyarılmışlık hali yaşar. Bu duygusal genel uyarılmışlık haline verilen tepki, bireyin stresli durumlarla başa çıkmayı öğrendiği davranım türlerine bağlı olarak değişecektir. Engellenmiş birey, başkalarından yardım isteyebilir, saldırganlık gösterebilir, geri çekilebilir, engeli aşmak için daha çok çaba gösterebilir ya da kendini alkol veya uyuşturucularla uyuşturabilir. Davranım, geçmişte engellenmeyi en başarılı biçimde ortadan kaldıran davranım olacaktır. Bu görüşe göre engellenme, özellikle, itici olaylara saldırgan tutumlarla ve davranışla tepki vermeyi öğrenmiş insanlarda saldırganlığı kışkırtmaktadır (Bandura, 1977: 324).

Aşağıda şekil 1’de Sosyal Öğrenme Kuramına göre saldırganlığın güdüsel belirleyicileri şematik olarak verilmiştir. Sosyal Öğrenme Kuramı’nın bakış açısına göre, geçmişte başarılı olduğu belirlenen davranışa bağlı olarak, hoş olmayan deneyimlerin neden olduğu duygusal uyarılmışlık hali farklı davranışlara götürebilir. Bilişsel faktörler -bunlar arasında, geçmiş deneyimin sonuçlarının bilinmesi ve şimdiki durumlarda işlemekte olan olumlu ve olumsuz teşviklerin değerlendirilmesi de yer almaktadır- kişinin, davranışının sonuçlarını öncelmesini ve buna uygun olarak davranmasını sağlar (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 448) .

Şekil 1. Saldırganlığın Güdüsel Belirleyicileri

Sosyal Öğrenme Kuramı		
İtici Yaşantılar	→	Duygusal Uyarılmışlık Hali
Teşviksel Yönlendirmeler	→	Davranışın Öncelenmiş Sonuçları
		Bağımlılık Başarı Geri çekilme ya da teslim olma Saldırganlık Psikosomatik semptomlar Uyuşturucu-alkol kullanımı Yapıcı problem çözme

(Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 448)

Diyagram, Sosyal Öğrenme Kuramına göre saldırganlığın güdüsel belirleyicilerini şematik olarak göstermektedir.

I. 1. 7. Akılcı-Duygusal Yaklaşım ve Saldırganlık

Ellis tüm insanların temelde iki amacının olduğunu ileri sürmektedir: Birincisi canlı kalmak, ikincisi acıdan uzak kalarak görece, kendini mutlu hissetmektir. Mantıklılık, mutluluk ve yaşamı sürdürmek için seçilen amaçlara ulaşmaya yol açan düşünce yollarını içerirken, mantıksızlık, bunlara ulaşmayı engelleyen ve işi karıştıran düşünceleri içermektedir.

Ellis'e göre insanlar mantıksızlığa eğilimli olarak dünyaya gelirler, bununla birlikte bu eğilimleri çevreleri tarafından da beslenmektedir. İnsanların çocukluk döneminde etkilenmeye daha yatkın olduklarını düşünen Ellis bireysel farklılıkları da kabul etmektedir. Çocuğun başka insanların düşünce ve planlarına bağımlı olduğunu, anne-babaların ve diğer aile üyelerinin mantıksız eğilimleri, önyargıları, batıl inançlarını çocuğa geçirdiklerini ve medyanın da çeşitli öğretilerle bu düşünceleri öğrenmeyi yoğunlaştırdığını belirtmektedir. Ellis insanı hem akılcı hem mantıksız olarak görmektedir. İnsan olaylardan kolaylıkla etkilenmekte ve olumsuz duygulara (kaygı, suçluluk, düşmanlık gibi) kapılabilmektedir. Dolayısıyla insanın duygusal problemleri de onun mantıksız düşüncelerine bağlıdır. İnsan mantık gücünü yükselterek kendini duygusal rahatsızlıktan kurtarabilir. Bu yaklaşıma göre; suçluluk, kaygı ve öfke faydasız ve mantıkdışı duygulardır (Bolat Karataş, 2002:22-23).

I. 1. 8. Bütüncül Yaklaşım

İnsan davranışlarının içgüdü denilen fizyolojik olaylardan kaynaklandığı yönündeki Freudcu görüşe karşı çıkmış olan Horney, bozuk davranışların aile içi ilişkilerdeki aksaklıklar sonucu ortaya çıktığını ve ayrıca, sosyokültürel etmenlerin de bu öğrenme sürecini önemli oranda etkilediği görüşünü savunmuştur. Bir insanın diğeriyle, toplumun bireyle ve ana-babanın çocukla olan ilişkilerinin önemini vurgulayan böyle bir yaklaşımda, davranışın biyolojik belirleyicileri geri planda bırakılmıştır. Horney'e göre davranışlar, insanın çevresiyle olan ilişkileri içinde geliştirdiği tepkilerin örgütlenmiş örüntülere dönüşmesiyle oluşur. Yaşamın ilk günlerinde oldukça sınırlı sayıda olan bu tepkiler, giderek daha geniş ilişki alanlarına yönelir ve sonunda, yetişkin yaşamın oldukça

karmaşık görünümlü tepki örüntülerine dönuşürler. Dolayısıyla, davranışların belirleyicileri, insanın yaşamı boyunca geliştirmiş olduğu algılar, duygular, düşünceler, yargılar, değerler, amaçlar ve bunların birbiriyle olan karşılıklı etkileşimleridir (Geçtan, 1998:237-238).

Horney (1994: 49) e göre insanlar yaşadıkları temel kaygı ve sıkıntı ile başa çıkmak için üç yola başvururlar; 1) İnsanlardan Kaçma (çekilme), 2) İnsanlara Yaklaşma (silinme), 3) İnsanlarla Savaşma (genişleme). İnsanlarla savaşma durumunda birey her şeye karşı çıkar. Diğer insanlarla devamlı bir çatışma halindedir. Diğer insanları küçük düşürme eğilimi, diğer insanları yoksun bırakma ve onlar üzerinde egemenlik kurma ihtiyacı söz konusudur. Birey küçük düşmekten ve saygınlığını kaybetmekten korkar.

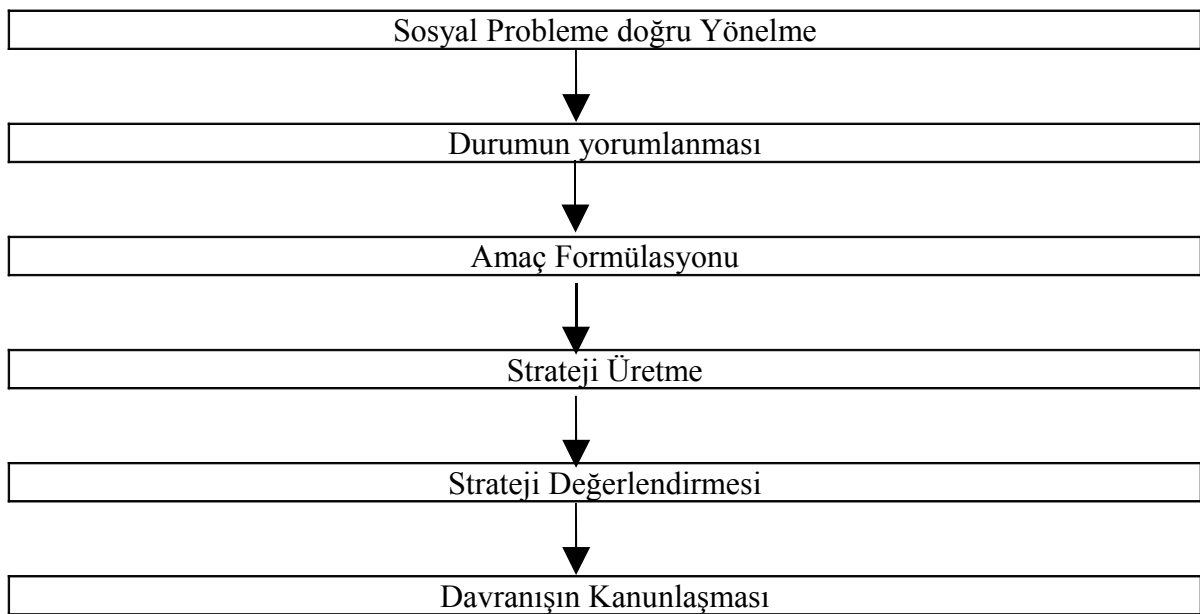
Horney, Freud'un "ölüm içgüdü" kuramına karşı çıkmıştır. İnsanın kendisine karşı yıkıcı davranışlar gösterdiğine inanmış olan Freud, "Homo Homini Ilupos" ilkesinde direnmiş ve insanlık tarihini bu inancının kanıtı olarak göstermiştir. "Yaşamın amacı ölümdür" ve "bugün organik olan yarın inorganiğe dönüşecektir" felsefesinden hareket eden Freud'a karşı Horney, yaşamın amacının yaşamak olduğu ve insanı değiştirmeye ve gelişmeye doğru yönelttiği görüşünü savunmuştur. Horney'e göre kuşkusuz insanlar yıkıcı olabilirler ancak, aslında içgüdüsel olmaktan çok tepkisel olan bu hasta eğilimlerin tedavide çözümlenebileceğinin gözlemlenmiş olması, Freud'un bu konudaki görüşlerini geçersiz kılmaktadır. Horney'e göre, nevrotik saldırganlığa yapılan yatırımlar, sağlıklı atılımlara dönüştürülebilir. Horney, doğrudan açıklamamış olmakla birlikte, insanı bir sorun çözme sistemi (problem-solving system) olarak görmüştür (Geçtan, 1998: 241-242).

I. 1. 9. Sosyal Bilişsel Bilgi İşleme Modeli

1970’lerde bilişsel psikolojinin psikoloji alanına hakim olması ile birlikte saldırganlığın doğasını anlamaya ilişkin yeni görüşler ortaya atılmaya başlamıştır. Bilişsel psikoloji ve onun doğurguları sayesinde, saldırganlık üzerinde yapılan çalışmalara bu dönemden itibaren bireyin bilişsel kapasitesi ve becerileri de eklenmiştir (Pakaslahti, 2000: 467-468).

Sosyal Bilişsel Bilgi İşleme Kuramı’na göre bireyler sosyal davranışlarını bilişsel kapasite ve becerilerine göre altı aşamadan geçerek oluştururlar. Şekil 2.’de sosyal davranışlarımızı oluşturan Bilgi İşleme aşamaları verilmiştir.

Şekil 2. Sosyal Bilişsel Bilgi İşleme Kuramı’na Göre Bilgi İşleme Aşamaları



(Pakaslahti, 2000: 470)

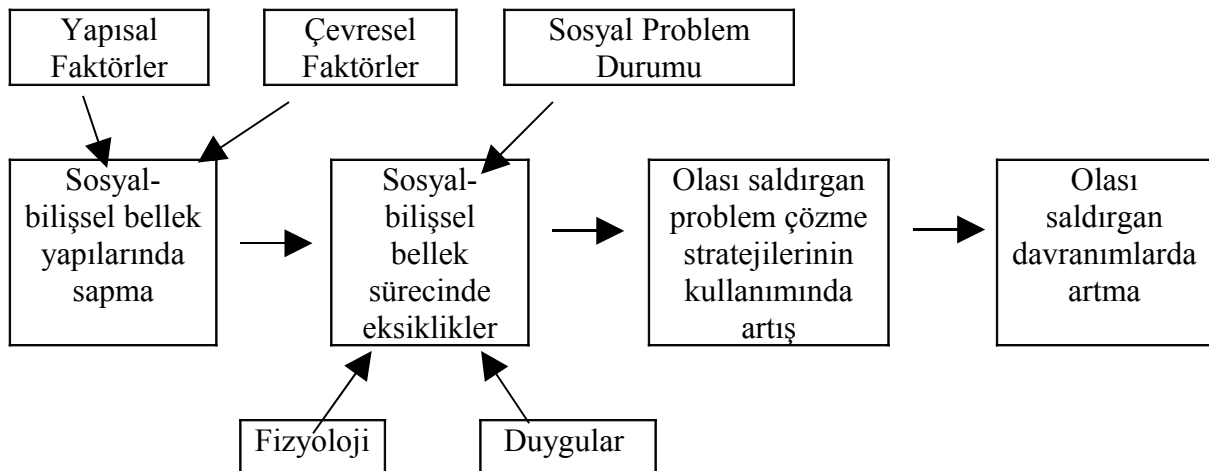
Sosyal bilgi işleme modeli, temel sosyal problem çözme stratejileri üzerinden, sosyal davranışları açıklamak üzere oluşturulmuş bir modeldir. Sosyal problem çözme

stratejilerinin birinci aşamasında birey, sahip olduğu zihinsel modeller (şemalar ya da senaryolar) aracılığı ile karşılaştığı özel sosyal durumu zihnine kodlar. Sosyal bilişsel bilgi işleme modeline göre bireyler, karşılaştıkları sosyal durumu ya da problemi ikinci aşamada analiz etmeye başlarlar. Üçüncü aşamada ise birey olayı ve olayla ilişkili kişilerin niyetini yorumlayıp bunlara ilişkin bir çıkarsamada bulduktan sonra problem ya da duruma ilişkin ortaya koyacağı olası tepkileri belirler. Dördüncü aşamada ise karşılaştığı durumu ya da sorunu sonuçlandırmak için birey belirlediği olası tepkilerden ya da stratejilerden bir veya daha fazlasını bilişsel düzeyde düşünmeye başlar. Verilecek tepki hakkındaki karar belirli ölçütlere göre değerlendirilir. Örneğin verilecek yanıtın değerlendirilmesi, sonuç beklentileri ve bireyin istediği sonuca varıp varmayacağını değerlendirilmesi yapılır. Beşinci aşamada ise olası davranışsal tepkiler ve alternatifler oluşturulduktan sonra birey öznel olarak sergileyeceği en uygun stratejiyi bulur. Son olarak ise, bireyin kişisel kapasitesi ve yerine getirilecek davranışsal tepkinin güvenilirliği değerlendirilir ve eylemin gördüğü tepkilere göre davranışlarını kanunlaştırır (Pakaslahti, 2000: 469-473).

Saldırgan olarak nitelendirilen çocuklar ilk iki aşamada bilişsel çarpıtmalar, üçüncü ve dördüncü aşamada bilişsel eksiklikler ve son olarak beşinci ve altıncı aşamada davranışsal kusurlar ya da eksiklikler sergilerler. Saldırgan çocukların bilgi işleme süreçleri, örtük olmayan davranışsal sonuçlardan ve genel bilişsel işleyişten ve şemalardan çok fazla etkilenir (Lochman ve Dunn,1993: 9-10).

Yukarıda açıklanan sosyal bilişsel bilgi işleme süreçlerine göre saldırgan davranışların oluşumunun ana hatları Şekil 3.'te gösterilmektedir.

Şekil 3. Sosyal-Bilişsel Bilgi İşleme Mekanizmalarına Göre Saldırgan Davranışın Ana Hatları.



(Pakaslahti, 2000: 469)

Saldırganlıkla ilgili şemalar üzerinde önemle duran Bilgi İşleme Kuramı'na göre sosyal davranış belli bir düzeye kadar bireyin geçmiş yaşantılarında öğrenilen davranış programları tarafından kontrol edilir. Bu programlar, hafızada depolanan bilişsel yapılar olarak tanımlanır. Davranış, sosyal problemleri çözmek için bir yoldur. Şemalar, gözlem, pekiştirme, deneyim yoluyla öğrenilmekte, kodlanmakta, tekrar edilmekte, depolanmakta ve geri getirilmektedir. Bir şema geri getirildiğinde hemen davranışa dönüşmemekte, duruma uygunluğuna ve normlara göre olası sonuçlarına bakılmakta, değerlendirilmektedir. Saldırgan davranmanın normal olduğunu düşünen bir birey saldırgan şemalar oluşturmakta ve saldırgan davranışlar sergilemektedir (Pakaslahti, 2000:468-469).

I. 2. Saldırganlık İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Saldırganlık ile ilgili yapılmış araştırmalar yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar olarak iki başlık altında değerlendirilmiştir.

I. 2. 1. Saldırganlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Saldırganlık ile ilgili yurtiçinde yapılmış araştırmalar incelendiği zaman bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun betimsel nitelikte olduğu, yapılmış bu çalışmalarda genellikle saldırganlığın, sosyo-demografik ve bazı psikolojik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca az da olsa, saldırganlıkla ilgili yapılmış deneysel çalışmalara da rastlanmıştır.

Kocatürk (1982: II) üniversitede eğitim ve spor alanlarında öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda spor alanını seçen öğrencilerin saldırganlık puanlarının eğitim alanındaki öğrencilerin saldırganlık puanlarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca her iki grupta, bireysel mücadeleyi gerektiren spor türlerinden olan boks, yüzme ve güreş sporlarına karşı ilgi duyanlarla, duymayanların saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Güner (1995: III,IV) 1079 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada ergenlerin dinledikleri müzik türünün saldırganlık ve depresyon düzeylerine etkisini incelemiştir. İstatistiksel analizler sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: çoğunlukla arabesk müzik dinleyen, ana-babaları okur-yazar olmayan ve ana-babaları işçi statüsünde bulunan 17 yaşındaki kız öğrencilerin depresyon düzeylerinin diğer grupların depresyon düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, çoğunlukla “heavy metal” türü müzik dinleyen, anne-babaları lisansüstü eğitim görmüş ve anneleri serbest meslek sahibi olan 16 yaşındaki erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin diğer grupların saldırganlık düzeylerinden

daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İkizler, Balcıoğlu ve Atay (1996: 41,42) birden fazla sakatlanma geçiren bireysel mücadele sporcularında sakatlığın saldırganlık ve düşmanlık duygularıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya katılan 20'si kız ve 20'si kontrol grubunda yer alan yaşları 18-24 arasında değişen toplam 40 öğrenci Beden Eğitimi ve Spor Yüksek okulunda okumaktadırlar. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 14 tanesi, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de 16 tanesi erkek, diğerleri bayan sporcudur. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubundaki öğrencilerin, aktif olarak spor yapmalarına engel olacak düzeyde birden fazla sakatlık geçirmiş olmalarına önem verilmiş, kontrol grubunda ise hiçbir sakatlığı bulunmayan öğrencilere yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında deney grubundaki sporcuların % 70'inde, kontrol grubundaki sporcuların % 85'inde saldırgan ve düşmanca duygulara rastlanırken, deney grubundaki sporcuların % 30'unda, kontrol grubundaki sporcuların ise % 15'inde saldırgan eğilimlere rastlanmamıştır. Bu sonuçlar ise engellenme-saldırganlık hipotezinin tersine, bu sporcuların sakatlanmalarıyla birlikte psikolojik, sosyal ve fiziksel hasara bağlı olarak saldırganlığa karşı otokontrol geliştirmiş olmalarını düşündürmektedir.

Doğan (2001: I) örneklemini 30'u kız ve 30'u erkek olmak üzere 60 öğrencinin oluşturduğu araştırmasında ergenlik dönemindeki kız ve erkeklerin ana-baba tutumları ile saldırgan davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. araştırmanın sonuçlarına göre anne-baba davranışları ile saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer bir sonuca göre, ana-baba davranışlarının kızlar ve erkekler

üzerindeki etkileri konusunda anlamlı bir farklılık görülmemiş; erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olduğu bulunmuştur.

Gürsoy (2002: 7) orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarına devam eden 210 öğrenci ile yaptığı çalışmada annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimini saptayıp, cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinin saldırganlık eğilimlerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık puanlarının arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Annesi çalışmayan çocukların saldırganlık puan ortalamalarının annesi çalışan çocukların puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen yaş ve annenin çalışma durumu cinsiyet etkileşiminin saldırganlık puan ortalamalarında anlamlı farklılık yarattığı saptanırken doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumunun önemli farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur.

Aydos ve Oral (2002: 29) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada saldırganlık türlerinin cinsiyet, takım ve mücadele sporları ile olan ilişkisini incelemiştir. Sonuçta, beden eğitimi ve spor öğrenimi gören kız, erkek, takım sporcusu ve ferdi sporcu olan öğrencilerin yıkıcı saldırganlık puanları en yüksek, atılgan saldırganlık puanları 2. sırada ve edilgen saldırganlık puanları ise 3. sırada yer almıştır. Yıkıcı saldırganlık puanları ve edilgen saldırganlık puanları arasındaki fark 0.05 önem seviyesinde bulunmuştur.

Doğan, Moralı, Toros Kazak ve Tok (2002) bireylerin saldırganlık düzeylerini, spor yapma durumu, cinsiyet, ve sürekli kaygı düzeylerine göre karşılaştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini tesadüfi olarak seçilmiş yaşları 16-29 arasında değişen farklı spor dallarıyla ilgilenen (atletizm, basketbol, futbol, hentbol, karate, voleybol, yelken, yüzme) 52'si bayan, 160'ı erkek 212 spor yapan ve 101'i bayan, 74'ü erkek olmak üzere 175 spor yapmayan toplam 387 birey oluşturmaktadır. Sonuçlar, spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere göre yıkıcı saldırganlık ve atılğanlık düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, kaygı düzeyi değişkenlerinin temel etkisi saldırganlık boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Edilgen saldırganlık ve atılğanlık boyutlarında sadece kaygı düzeyi arasında anlamlı fark varken, yıkıcı saldırganlıkta, hem cinsiyet hem de sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark belirlenmiştir.

Korkut (2003: 279) saldırganlık düzeyi farklı lise öğrencilerinin stresle başa çıkma yollarını incelemek amacı ile yaptığı araştırmada 491 öğrenci ile çalışmıştır. Saldırganlık düzeyi farklı olan gençlerin, kişisel özelliklerini stres kaynağı olarak görüp görmemelerinin stres yaşarken problem çözme yolunu kullanmalarında farka yol açtığı bulgusu araştırmada elde edilen tek ortak etki bulgusudur. Bunun dışında elde edilen bulgular; annelerinin mezuniyeti orta öğrenim olan ve stres kaynağı olarak aile içi iletişimsizliği göstermeyen gençlerin daha fazla sosyal destek arama yolunu tercih ettikleri; saldırganlık düzeyi az olan gençlerin ve ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme yolunu daha fazla kullandıkları; saldırganlığı fazla olan ve anneleri ilkökul ve orta öğrenim mezunu olan gençlerin kaçınma yolunu daha fazla kullandıkları biçimindedir.

Ekşi (2003: 78) dünyadaki gençlerin sorunları hakkında en son bilgileri toplamak amacı ile bir çalışma yapmıştır. Bu doğrultuda son on yıldaki yayınları taramış ve şu sonuçlara ulaşmıştır: madde kötüye kullanımı, intihar, cinsel yolla bulaşan hastalık, saldırgan davranış, depresif belirti oranları ülkelerin çoğunda artmakta, saldırganlık ve kabadayı davranışlar özellikle ABD, Kanada, Avustralya ve İsrail’de endişe verici noktaya ulaşmaktadır. ABD de silaha kolay ulaşabilme ciddi bir sorundur, en yüksek depresif belirtiler ABD çocuk ve gençlerinde görülmektedir. Çalışmada bu sorunların, aile denetiminin azlığı, boşanmaların artması, çocuk yetiştirmede yeni yöntemlerin denenmesi, saldırganlığı ve cinsel yaşamı vurgulayan basın-yayın araçlarının etkisiyle arttığı ifade edilmektedir.

Aktaş, Çobanoğlu ve Yazıcılar (2004: 127,130), yaşları 19-36 arasında değişen 41 erkek basketbolcu ile profesyonel erkek basketbolcuların saldırganlık düzeyleri ile maç başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta oyuncuların maç başarıları ile edilgen saldırganlık puanları, yıkıcı saldırganlık puanları ve atılganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yalnızca edilgen saldırganlık puanları ile yıkıcı saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Oyuncuların edilgen saldırganlık puanları arttıkça yıkıcı saldırganlık puanları da artmaktadır (Aktaş, Çobanoğlu ve Yazıcılar, 2004: 127,130).

Kaya, Güneş, Kaya ve Pehlivan (2004: 5), Tıp Fakültesi öğrencileri üzerinde boyun eğici davranışların şiddet ile ilişkisini araştıran bir çalışma doğrultusunda erkek öğrencilerin daha fazla boyun eğici davranışta bulunduğu, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da aile geliri ve anne-babasının öğrenim durumu düşük olan öğrencilerin de boyun eğici davranışta daha fazla bulunduğu; ayrıca, anne-babası arasında fiziksel

şiddet olan öğrencilerin boyun eğici davranış puan ortalamasının diğerlerinden daha yüksek bulunduğunu saptamışlardır (Kaya ve diğ., 2004:5).

Durak Batıgün (2004:49), intihar ile ilgili literatür konusunda özellikle problem çözme becerilerinde yetersizlik, öfke/saldırganlık, dürtüsel davranışlar ve yaşamı sürdürme nedenleriyle çalışmaların yoğunluğuna dikkat çekmektedir ve bu çalışmasında son yıllardaki literatür çalışmalarını aktarmaktadır. Çalışmalarda problem çözme becerileri, öfke/saldırganlık ve dürtüsellikğin intihar davranışlarının anlamlı yordayıcıları olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir.

Dizman ve Gürsoy (2004: 7) yaptıkları araştırmada, alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden seçilen ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden çocuklar üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda anne babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Çocukların sosyo-ekonomik düzeyi, doğum sırasının toplam saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı belirlenmiştir. Anne yoksunluğunun nedeni, anneden ayrılık yaşı değişkenlerinin anne yoksunu olan çocukların toplam saldırganlık eğilimi puanları üzerindeki etkisinin önemli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aral, Bütün Ayhan, Türkmenler ve Akbıyık (2004: 17), ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerini incelemiş ve saldırganlık eğiliminin bazı değişkenlerle olan ilişkisini araştırmışlardır. Bu doğrultuda çalışma alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarından her düzeyden 100 öğrenci olmak üzere 300 öğrenci ile yürütülmüştür. Cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba

öğrenim düzeyi, arkadaşına sinirlendiğinde verdiği tepki durumunun çocukların saldırganlığının bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

Erdoğan ve Oto (2004: 14, 17) Sosyal Hizmetler Gençlik Merkezine çeşitli eğitim etkinliklerine katılmak üzere gelen tesadüfi yolla seçilen 8-15 yaşları arasında 50 sokakta çalışan çocuk ve alt sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının gittiği ilköğretim okulundan sokakta çalışmayan 50 çocuğu örneklem olarak seçtikleri araştırmada, sokakta çalışan çocukların çoğunluğunu erkek öğrenciler oluşturduğu için kız çocuklarını araştırmaya dahil etmemişlerdir. Bu doğrultuda yapılan çalışmada sokakta çalışan çocukların saldırganlık puanı sokakta çalışmayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak atılganlık puanları açısından iki grubu karşılaştırdıklarında anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir.

Dizman ve Gürsoy (2005: 437), anne yoksunu olan ve olmayan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ilköğretim okullarından dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, anne yoksunu olan ve olmayan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları açısından önemli farklılıklar olduğu; çocukların sosyo-ekonomik düzeyi, yaşı, baba öğrenim düzeyinin toplam saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı; ancak, anneden ayrılığın süresi, anneyi görme sıklığı değişkenlerinin anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimi puanları üzerindeki etkisinin önemli bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

Erdoğan (2005: 106), çalışmasında suça yönlendirilen ve yönlendirilmeyen çocukların aile ilişkileri ile saldırganlık davranışlarını karşılaştırmayı ve çocuğu suça iten

nedenleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Sosyal Hizmetler Gençlik Merkezi'ne gelen suça yönlendirilmiş 12-16 yaşları arasında 50 çocuk ve suça yönlendirilmemiş 50 çocuk oluşturmuştur. Sonuçlara bakıldığında suça yönlendirilmiş çocuklarla, suça yönlendirilmemiş çocukların saldırganlık ve aile ilişkileri açısından gruplara göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Suça yönlendirilmiş çocukların, suça yönlendirilmemiş çocuklara göre saldırganlık ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları belirtilmiştir. Ayrıca suça yönlendirilmiş çocukların, suça yönlendirilmemiş çocuklara göre aile ilişkilerinin daha sağlıklı olduğu saptanmıştır.

Karataş Bolat (2005: 30) çalışmasında, lise düzeyinde okula devam eden öğrencilerin anne-baba saldırganlık düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş türü açısından saldırganlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. 276 öğrenci ve bu öğrencilerin anne babalarının katıldığı araştırma verileri ile yapılan analizlerin sonucunda; anne-baba saldırganlık düzeyleri ile öğrencilerin saldırganlık puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık puanlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Buna karşın sınıf düzeyi ve anne saldırganlık düzeyinin öğrencilerin puanları üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre anne-babanın saldırganlık düzeyi arttıkça lise öğrencilerinin de saldırganlık düzeyi de artmaktadır.

Aktaş, Şahin ve Aydın (2005: 57), çalışmalarında olumsuz niyet yüklemeye eğiliminin çocukların sosyal ilişkilerinde saldırgan olup olmamalarına ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediği; fiziksel, pasif ve sözel saldırganlık türlerinde düşmanca yüklemeye bulunma açısından saldırganlık düzeyi ve cinsiyete göre bir farklılık gözlenip gözlenemeyeceğini incelemişlerdir. Çalışma 236 kız ve 293 erkek ilköğretim beşinci sınıf

öğrencisi ile yürütülmüştür. Bulgulara bakıldığında, sosyal ilişkileri açısından saldırgan olarak tanınan çocukların olumsuz tepkileri içeren davranış seçeneklerini (kişisel nedenlere ve olumsuz niyete yapılan yüklemeler) saldırgan olmayan çocuklara kıyasla daha fazla seçtikleri görülmektedir. Saldırganlığın alt boyutları açısından bakıldığında ise, sadece fiziksel saldırganlık gösteren çocukların fiziksel saldırganlık göstermeyen çocuklara kıyasla daha fazla olumsuz yüklemelerde bulunduğu görülmüştür. Sosyal ilişkileri açısından genellikle saldırgan tanınan erkeklerin, saldırgan tanınan kızlardan daha fazla düşmanca niyet yüklemesinde bulunma eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir.

Ağlamaz (2005: XIII-XIV) araştırmasında, orta öğretim kurumlarında öğrenim gören (577 kız ve 646 erkek toplam 1223 öğrenci) lise öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği puanları ile kendini açma düzeyleri, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre; kendini açma düzeyi açısından öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puanları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Kendini açma düzeyleri düşük öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puanları kendini açma düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksektir. Öğrenim gördükleri okul türüne göre öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puanları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Endüstri Meslek ve Teknik Lise ve Anadolu Endüstri Meslek Lisesi ve Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği puanları diğer gruplardan daha yüksek, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanları diğer gruplara göre daha düşüktür. Cinsiyete göre öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puanları arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puanları arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır. Anne öğrenim düzeyine göre

öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puanları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puanları diğer gruplara göre daha yüksektir.

Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan öğrencilerin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerini inceleyen Bilgi (2005: II-III) çalışmasını 6.7. ve 8. sınıfta eğitim gören 13-15 yaşındaki 134'ü kız 176'sı erkek olmak üzere toplam 310 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığı, savaş-strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin bilgisayar oyunu oynamayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu, evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımının internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kurtyılmaz (2005: II-III) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı ve saldırganlık davranışlarının akademik başarı, iletişim ve problem çözme becerileriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırma Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri'nin Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerine devam eden 3366 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ise kızlara göre önemli bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarı arasındaki

ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı, yaş, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordayıcılığı ele alındığında, sadece iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir. İlgili değişkenlerin saldırganlığı yordayıcılığının kızlara ve erkeklere göre değişmediği, hem kızlarda hem de erkeklerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığı, akademik başarı ve yaş değişkenlerinin ise saldırganlığı yordamadığı belirlenmiştir.

Çelik (2006, III), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasındaki ilişkiyi sınıadığı araştırmasında, saldırganlık tepkileri ile bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin saldırganlık tepkilerinin bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalarına göre yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Halıcı ve Baran (2006: 23), yatılı ilköğretim bölge okullarına devam eden ve aileleriyle birlikte yaşayan 12-14 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerini incelemek üzere yatılı ilköğretim bölge okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 360 çocuk üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, çocuğun yaşadığı yer ve yaşının, cinsiyetinin yatılı ilköğretim bölge okulunda okuyan çocuklarda yatılı ilköğretim bölge okuluna gelme nedeninin saldırganlığa ait çeşitli boyutlardan alınan puanlarda anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Aktaş ve Güvenç Berkem (2006: 233), çalışmalarında erken ve orta ergenlik dönemindeki kız ve erkek ergenlerin saldırgan davranışları ve olumlu sosyal davranışları

ile ilişkisel (ebeveyn ve akranlara bağlanma) ve kişiler arası duyarlık (empati, başkalarının bakış açısına duyarlık ve kişisel sıkıntı) değişkenleri arasındaki ilişki örüntülerini incelemiştir. Araştırma köyde yaşayan, yoksul ailelerden gelip, ilköğretim okuluna devam eden, 11-16 yaş grubu 134 kız ve 152 erkek olmak üzere 286 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma bulguları genel olarak, saldırgan ve olumlu sosyal davranışları yordayan yaş, ilişkisel değişkenler ve kişiler arası duyarlık düzeyinin kızlar ve erkekler için farklı örüntüler yansıttığını, yoksul ailelerden gelen katılımcıların saldırganlık eğilimlerinin genelde ana-baba-akranlara bağlanma gibi ilişkisel faktörler tarafından yordandığını, olumlu sosyal davranışların ise, yaşa bağlı gelişimden ve daha çok kişilerarası duyarlık düzeylerinden yordandığını ortaya koymuştur.

Turgut, Lagace, İzmir ve Dursun(2006: 179) klinik önemine rağmen az araştırılmış bir konu olan saldırganlık hakkında saldırganlık, ajitasyon, eksitasyon ve şiddet anahtar kelimelerini kullanarak ayrıntılı bir Medline araştırması yapmışlar ve 5000 makaleye ulaşmışlardır. Bu doğrultuda; ruhsal hastalık ile şiddet arasında orta derecede bir ilişki bulunduğunu, en yüksek şiddet oranlarının madde kötüye kullanımı ve antisosyal kişilik bozukluğu olan bireylerde görüldüğü, hekimlerin kısıtlı da olsa şiddet olaylarını öngörebildiklerini, önerilen risk etkenleri arasında en güçlü öngörücünün geçmiş şiddet davranışı olduğunu, bugün ileriki şiddet olaylarının, henüz kabaca olsa da öngörülmesine yardımcı olacak ve istenmeyen sonuçları önlemek için gerekli adımların atılmasını sağlayacak değerlendirme araçlarının bulunduğunu belirtmektedirler.

Takım ve bireysel spor yapan oyuncuların saldırganlık düzeylerini, cinsiyet faktörü ile birlikte incelediği çalışmasında Çobanoğlu Güner (2006: II) ferdi sporlar

(tekvando, güre yüzme) ve takım sporları yapan (basketbol, futbol, voleybol) gruplar arasında yıkıcı saldırganlık, edilgen saldırganlık ve genel saldırganlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında bayan sporcularla erkek sporcular arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Takım ve bireysel spor yapan erkek sporcular karşılaştırıldığında ise; yıkıcı saldırganlık, edilgen saldırganlık ve genel saldırganlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Spor branşlarının kendi aralarında karşılaştırılmasında ise; güreş ve tekvando sporu yapanların yıkıcı saldırganlık envanteri alt ölçeği yüksek değerde olduğu saptanmıştır. Atılganlık envanteri alt ölçeğinde ise; en yüksek puan güre, basketbol ve yüzme branşlarında saptanmıştır. Edilgen saldırganlık envanteri alt ölçeğinde ise en yüksek değer güreş , tekvando branşlarında saptanmıştır. Genel saldırganlık envanteri alt ölçeğinde ise en yüksek değer güreş ve tekvando branşlarında saptanmıştır.

Dervent (2007: I), lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılım ilişkisini incelediği araştırmasına göre; spor yapan denekler spor yapmayanlardan daha atılgandırlar. Yıkıcı, edilgen ve genel saldırganlık özellikleri açısından spor yapmayan ve spor yapan denekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. Cinsiyetlerine göre tüm deneklerde saldırganlık özellikleri açısından da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Spor yapan kız deneklerin yapmayan kızlardan daha atılgan oldukları saptanmış ancak diğer saldırganlık özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Spor yapan kız ve erkek deneklerin atılganlık özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiş ve kızların erkeklerden daha atılgan oldukları saptanmıştır. Spor yapan kız ve erkeklerin diğer saldırganlık özelliklerinin ise birbirlerine yakın olduğu belirlenmiştir. Spor yapmayan erkek ve kız deneklerin

saldırganlık özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bireysel ve takım sporlarına ve branşlarına göre spor yapan deneklerin saldırganlık özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde spor yapan deneklerin yıkıcı saldırganlık envanter alt ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmuş, babasının eğitim düzeyi ortaokul olan deneklerin daha fazla yıkıcı saldırganlık özelliğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer saldırganlık özelliklerinde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Babalarının eğitim durumlarına göre spor yapmayan deneklerden babalarının eğitim düzeyi lise olanların edilgen saldırganlık özelliklerinin diğer deneklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Güner (2007: III), çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelediği araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunun yanında kontrol grubu yer almıştır. Çatışma çözme beceri grup rehberliği her biri 90 dakika süren 12 oturumda uygulanmıştır. Deney grubu 18 saatlik ‘Çatışma Çözme Becerileri’ eğitimi almıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; deney ve kontrol grubundaki deneklerin saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde denemelere bağlı olarak .005 düzeyinde farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında gözlenen azalma ile problem çözme becerilerinde artma yönündeki önemli farklılığın uygulanan çatışma çözme grup rehberliğinden kaynaklandığını göstermiştir. Çatışma çözme grup rehberliğinin saldırganlığı azaltıcı, problem çözme becerilerini artırıcı etkisinin uzun süreli olup olmadığını test eden izleme çalışmasının sonuçları ise, çatışma çözme grup rehberliğinin olumlu etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Algül, Semiz, Ateş, Başoğlu, Doruk, Ebrinç, Pan ve Çetin(2007: 141), GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Psikiyatri Servisinde adli gözlem amacı ile yatırılan olgulardan antisosyal kişilik bozukluğu (AKB) tanısı almış 124 genç yetişkin erkek hasta ile çalışmışlar ve sonucunda AKB tanısı konulan genç erişkin erkeklerin % 90.3'ünde yaşam boyu psikoaktif madde kullanma öyküsü olduğu ve deneklerin % 75.8'inde AKB'na ek olarak madde kullanım bozukluğu olduğunu, şiddet içeren suçları işleyen AKB olgularında madde kullanım bozukluğu oranı, bu tür suçları işlemeyen AKB olgularından anlamlı şekilde fazla olduğunu ayrıca madde kullanım bozukluğu olan AKB olgularının saldırganlık düzeyinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Ayan (2007: 206,208,211), ilköğretim 6.,7. ve 8. sınıf düzeylerinden 11-16 yaş arası 315'i kız ve 340'ı erkek olmak üzere toplam 655 öğrenci ile yaptığı çalışmada aile içinde şiddete maruz kalan çocukların saldırganlık eğilimlerini incelemiştir. Çalışmada, anneleri tarafından şiddete uğradığı belirlenen öğrencilerin oranı %54, babaları tarafından şiddete uğradığı belirlenen öğrencilerin oranı ise %46 olarak saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin saldırganlık ölçeğinden aldığı puanların sadece ailesinde yaşayan birey sayısı ve annesinin davranış tarzına göre anlamlı farklılık gösterdiği; öte yandan öğrencinin saldırganlık ölçeğinden aldığı puanların öğrencinin ailesinin kökeni, anne ve babasının eğitim düzeyi ve mesleği, ailesinin gelir düzeyi, ailesinde kararların alınma biçimi, anne ve babası arasında şiddet olması, babasının kendisine karşı davranış tarzı, anne ve babasının kendisine ilgisi, anne ve babasının arkadaşlarını tanıması ve eve gelmesine izin vermesi, anne ve babasından korkması, anne ve babası ile sorunlarını paylaşabilmesine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu (2007: 353,358,359), erkek ve kız yetiştirme yurtlarında kalan 2828 sayılı yasa ile koruma ve bakım altında bulunan yaş ortalamaları 15.20 olan 201 ergenin saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile ergenlerin yaş ve yurttaki kalma süreleri ile öfke ve saldırganlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı üzerine bir çalışma yapmışlardır. Yapılan analizlerde ergenlerin sürekli öfke puanları ile genel saldırganlık ve saldırganlık alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin sürekli öfke düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeyleri de artmaktadır. Ergenlerin öfkelerini dışa yansıtma düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeyleri de artmaktadır. Yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin öfke kontrol puanları ile saldırganlık alt boyutları ve genel saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ergenlerin yaşları ile saldırganlık alt boyutlarından atak, dolaylı, sinirli, negatif ve genel saldırganlık puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken; yaş ile sözel saldırganlık arasında bir ilişki bulunamamıştır. Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yurttaki kalma süreleri ile atak ve genel saldırganlık puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle ergenlerin yurttaki kalma süreleri arttıkça atak ve genel saldırganlık düzeylerinde de artış görölmektedir. Diğer taraftan, yurttaki kalma süreleriyle dolaylı, sinirli, negatif ve sözel saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Liselerde öğrenim gören 639 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada Yalçın (2007: 209), ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, gelir durumunu algılama biçimi, ailede ortaya çıkan şiddet ve okuldaki arkadaşlık ilişkileri açısından fark olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda aileden algılanan destek düzeyi ile okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden

memnun olma durumunun saldırganlık üzerindeki ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Ayrıca aileden algılanan destek düzeyi, ailenin gelir durumunu algılama biçimi ve ailede şiddet uygulanma durumu değişkenlerinin saldırganlık üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmuştur.

Akduman, Çolak ve Cantürk (2007: 3), 7-15 yaş arası ve toplam 150 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada çocukların kendilik algısının saldırganlık düzeyine etkisini incelemiştir. Bulgulara bakıldığında çocukların yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeylerinin kendilik algısı puanlarında, kardeş sayısı ve sosyo-ekonomik düzeyin ise hem kendilik algısı, hem de saldırganlık eğilimi puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açtığı diğer taraftan, kendilik algısı ve saldırganlık eğilimi arasında negatif yönde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Aktaş ve Coştur (2007: 15), üniversitede okuyan 887 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada sorumluluk yüklemesi çerçevesinde öfke ve sempati duyguları ile yardım etme ve saldırganlık davranışlarına uygulanması açısından sosyal davranış kuramının Türk örnekleminde ne derece geçerli olduğunu sınımlamıştır. Elde edilen bulgular, Türk örnekleminde sosyal davranış kuramının kısmen geçerli olduğunu, saldırgan davranışların ya da yardım etme davranışlarının aynı kavramsal çerçevede ele alınabileceğini göstermiştir. Biliş-duygu- davranış ardışıklığı açısından bakıldığında, genel olarak, saldırganlık koşulunda ya da yardım etme koşulunda olayların nedenlerine ilişkin sorumluluk yargılarına bağlı olarak öfke ve sempati duygularının ortaya çıktığı, bu duyguların da davranışlar üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bulgular saldırganlık söz konusu olduğunda öfke ve sempati duygularının algılanan kontrol ile saldırganlık

arasındaki ilişkide aracı değişkenler olarak rol oynadıklarını, bilişlerin (sorumluluk algısının) ise davranış üzerinde doğrudan bir etkilerinin olmadığına işaret etmektedir.

Efiliti (2008: 213,218-223) 580 lise öğrencisi ile saldırganlık ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; erkek öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları, kız öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Okul türleri açısından bakıldığında, ticaret lisesi öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları genel lise ve anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmezken; ticaret lisesi öğrencileri ile endüstri meslek lisesi, fen lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ticaret lisesinde okuyan öğrencilerin puan ortalamaları diğer lise türlerinde okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Lise ikinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları lise birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden daha düşük bulunmuştur. Eşit ağırlık bölümünde okuyan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları sözel ve sayısal alanda okuyan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin saldırganlık puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada denetim odağının, öğrencilerin saldırganlık puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür.

I. 2. 2. Saldırganlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Saldırganlık ile ilgili yapılan yazın taraması sonucunda ulaşılabilen araştırmalar ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Bandura, Ross ve Ross (1961: 575), deneysel bir çalışma yaparak çocuklarda saldırganlığa tanık olmanın saldırganlık üzerindeki etkisinin incelemiştir. Toplam 72 çocukla deney düzeni içerisinde çalışmışlardır ve buna göre; oyuncak bebeklere saldırganca davranıldığını izleyen çocukların, bebeklere sakin bir şekilde davranan yetişkinleri izleyen çocuklara göre, oyuncak bebeklere yalnız kaldıklarında daha saldırganca davrandıklarını gözlemişler ve çalışmanın sonunda taklit süreci içinde bu çocukların daha saldırgan eğilimler gösterdikleri sonucuna varmışlardır (Bandura, Ross ve Ross, 1961:575).

Straus ve Kantor (1994: 543) ABD'de 6000 Amerikan ailesi ile bir çalışma yapmışlar ve yetişkinlerin yaklaşık yarısının 10 yaş ve civarında aileleri tarafından bedensel cezaya uğradıklarını ve fiziksel istismara maruz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, gençlik döneminde bedenen ceza görmüş ve fiziksel istismara maruz kalmış bireylerin sonraki yaşamlarında depresif belirtiler, intihar düşünceleri, alkol kullanımı, çocuklara yönelik fiziksel istismar ve eş dövme riskinin yükseldiğini ortaya çıkmıştır.

Ergenlerde saldırganlık ve öfkenin ifadesinin, sosyal beceri yoksunluğu ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında Morrison ve Sandowicz (1994) sonuç olarak saldırganlık, öfke ve öfkenin ifadesinin sosyal beceri yoksunluğu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Buna göre saldırgan davranış gösteren ergenlerin muhtemelen yanlış sosyalleşme ve kendini kontrol etme problemleri olduğu belirtilmiştir (aktaran Şahin 2004:71, 72).

Martin, Gordon ve Kupersmidt (1995: 268) şiddete maruz kalma durumunu sezonluk çalışan ve göçmen olan çiftçi ailelerin çocukları üzerinde incelemişler ve çocukların % 33'ünün sadece şiddete tanık olduğunu, %6'sının şiddete maruz kaldığını, %13'ünün hem şiddete tanık olduğunu ve hem de şiddete maruz kaldığını belirtmişlerdir.

Wright, Wright ve Isaac (1997: 186) ABD ve Kanada'da 1995 yılında kadının şiddete maruz kalması ve çocuk şiddetini araştırmak üzere bir çalışma yapmışlardır. Bu doğrultuda 162 çocuk acil servis hekimine anket göndermişlerdir. Yapılan analizler sonucu; çalışmaya katılan hekimler çocukların aile içi şiddetin yaşandığı evde fiziksel istismar ve ihmal riski altında yaşadıklarını, gelişim geriliği ve travma sonrası stres belirtileri gösterdiklerini belirtmişler ve çocukların ihmal ve istismar edilmesi ile kadının şiddet görmesi arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır.

Rozsahegyi (aktaran Şahin 2004:77), en az dört oturumluk sanat terapisinin ergenlerin öfke dereceleri üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile ergenlere özel sanat terapisi uygulamalarında bulunmuş ve uygulama sonrasında ergenlerin öfke derecelerinde azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Campbell ve Muncer (1998: 413), saldırganlığın nedenlerinin ve türlerinin cinsiyet açısından ne gibi farklılıklar gösterdiğini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, kadınlar erkeklere oranla daha fazla dolaylı saldırganlığa başvurmaktadırlar. Ayrıca kadınlar ve erkekler saldırganlığı farklı tanımlamaktadırlar. Saldırganlığı kadınlar sosyal açıdan temsil edilmenin etkileyici bir yolu olarak tanımlarken, erkekler ise başkalarını kontrol etmeyi amaçlayan yararlı bir davranış olarak tanımlamaktadırlar.

Orpinas, Murray ve Kelder (1999: 774) Teksas'da bulunan sekiz büyük kent okuluna devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin ve ailesinden oluşan 8865 kişilik grup üzerinde yaptıkları araştırmada çocukların saldırgan davranışları üzerinde ailesel etkenleri incelemiştir. Saldırganlık ölçümlerinde erkeklerin saldırganlık oranı kızlardan yüksek çıkmıştır. Her iki ebeveyn ile yaşayan çocukların saldırganlık puanları daha farklı ortamlarda yaşayan çocukların saldırganlık puanından daha düşük olduğu, kız ve erkeklerin saldırganlığı ile aile ile olumlu ilişkiler arasında ters bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Anderson ve Dill (2000, 788-789), şiddet içerikli video oyunlarının saldırganlığa olan etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda video oyunlarında gösterilen saldırganlığın gerçek yaşama da yansıdığını saptamışlardır. Bireylerin video oyunlarından çatışma durumlarında saldırganlığı bir çözüm yolu olarak kullanmayı öğrendiklerini ve uzun vadede yapılan çalışmalarda şiddet içerikli oyunlara maruz kalmada saldırganlığın kişinin temel kişilik yapısına hakim olduğunu vurgulamaktadırlar. Popülaritesi artan şiddet içerikli oyunları potansiyel bir riskin habercisi olarak görmektedirler. Bu durumda bilim adamlarının toplumdaki saldırganlık riski karşısında ne yapmaları gerektiğini araştırmaları kapsamına almalarını önermektedirler.

Pakaslahti (2000: 484-485), çocuklarda ve ergenlerdeki sosyal bilgi işleme modellerinin onların saldırgan davranışlarına olan etkisi üzerinde çalışmıştır. Bu modele göre; saldırgan davranış çocuk ya da ergenlerin günlük yaşamın problemleri ile başa çıkmada kullanılan bir yoldur. Saldırgan davranışların büyük bir kısmı sosyal bilgi işleme

modelindeki basamaklardaki bilgi eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Duygular ve fizyolojik faktörlerde saldırganlığa neden olan etmenlerdendir. Sosyal bilgi işleme modelinin gelişimi birçok biyolojik ve çevresel faktöre bağlıdır. Özellikle anne-babanın ve akranların çocukların, ergenlerin sosyal bilgi işleme modeline göre saldırgan davranış temelini oluşturmaya katkısı olduğunu düşünmektedir.

Jarvinen (2001: 236), sosyal problem çözme becerileri ile saldırgan davranış arasındaki ilişkiyi, çocukluktan geç ergenliğe kadar süren bir süreçte izleme çalışmaları kapsamında incelemiştir. Çalışma yedi yıl sürmüştür. Çocukluktan geç ergenliğe kadar olan süreçte sosyal becerilerin gelişmesini saldırganlığa odak nokta olarak sınımlamıştır. Sosyal stratejilerin saldırgan davranışı açıkladığını ve bu stratejilerde meydana gelen değişimlerin saldırgan davranışları da etkilediğini sonucuna varmıştır. Özellikle çocukluktan toplumsal bir ergene dönüşürken saldırgan davranışlarda kendiliğinden bir değişim gözlemiştir. Saldırganlık konusunda anne-babaları eğiterek (sosyal stratejileri bakımından) çocukların saldırganlıklarının erken yaşta önlenmesinin en uygun çözüm yolu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çocuklukta çevresindeki yaşlıları da sosyal strateji ve saldırgan davranışa etkilidir.

Gentile, Lynch, Linder ve Walsh (2004: 5), son yıllarda Amerikalı ergenlerin favori faaliyetlerinden biri olan şiddet içerikli video oyunlarının ergenlerin gerçek hayatındaki saldırgan davranışlarına olan etkisini sınımlamıştır. 9. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, şiddet içerikli video oyunları oynayan ergenlerde saldırganlığın dışa vurumunun , fiziksel düşmanlık davranışlarının daha fazla gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

Baumeister ve Bushman (2004: 205)'in yaptıkları çalışmanın konusu, saldırganlık teorisinde uzun yıllardır süren görkemli bir tartışma olan saldırganlığın insan doğasında doğuştan mı var olduğu yoksa yaşadığı kültür içinde öğrendiği bir davranış mı olduğudur. Bu çalışmada saldırganlığın kültürel bağlamda sosyal çatışmaların çözümünde kullanılan bir strateji olduğu üzerinde durulmuştur. Araştırmacılara göre; saldırganlık sosyo kültürel bir kavramdır ve onu durdurmak, kontrol etmek üzerine çalışmalar yoğunlaştırılmalıdır.

Williams ve Skoric (2005: 217), şiddet görüntüleri içeren bilgisayar oyunlarının saldırgan davranışa olan etkisini incelemek üzere deney-kontrol gruplu bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda şiddet içerikli ve saldırganlık görüntüleri içeren bilgisayar oyunları oynayan deney grubunun kontrol grubundan daha fazla saldırgan davranışlar gösterdiğini gözlemişlerdir. Bu doğrultuda oyunların içeriğindeki şiddet görüntülerinin gerçek dünya saldırganlığında önemli bir artışa neden olduğunu saptamışlardır.

Miller ve Lynam (2006: 1469), proaktif ve reaktif saldırganlığın benzer ve farklı yönlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. 211 genç üzerinde çalışmışlar ve genel kişilik, sosyal bilgi işleme modelleri, suç, madde kullanımı ve riskli seks davranışını sınınamışlardır. Bu konularda reaktif saldırganlık ilişkisi daha güçlü bulunmuş, proaktif saldırganlık ilişkisi zayıf bulunmuştur. Ancak nevrozizm ile ilişkilendirildiğinde davranışları dışa vurma konusunda proaktif saldırganlık ilişkisi daha güçlü bulunmuştur.

Singh, [Lancioni](#), [Winton](#), [Curtis](#), [Wahler](#), Sabaawi, Singh, J. ve McAleavey (2006: 545), çalışanlarda dikkat geliştirme eğitiminin erişkinlerde saldırganlığı azaltıp azaltmadığını sınımlamışlardır. Gelişimdeki bir takım yetersizliklerin saldırganlığı arttırdığını ve bunun da toplumu tehdit eden bir konu olduğunu vurgulamışlardır. Davranışsal eğitim ve dikkat geliştirme eğitiminin çalışan erişkinlerin saldırgan davranışlarındaki etkisini araştırmışlardır. Davranışsal eğitim sonunda çalışanların davranışlarında daha özenli olduklarını gözlemişlerdir. Ancak saldırgan davranışlarında anlamlı bir azalma asıl olarak dikkatlilik eğitimi sonucu gerçekleşmiştir.

Eisenberger, Way, Taylor, Welch ve Lieberman (2007: 1100), kadın ve erkeklerde görülen saldırgan davranışların ‘monoamine oxidase A ‘ (MAO-A) enzimi arasındaki ilişkiyi sınımlamışlardır. Bu doğrultuda insanlarda görülen saldırgan davranışların nedeninin sosyal beceri eksikliği yüzünden olmadığını, suç geninin kontrol ettiği MOA-A enziminin salgılanmasındaki problemlerden kaynaklandığını vurgulamışlardır.

Maxwell ve Siu (2008: 1049)’e göre; kızgınlık duygusunun şiddeti, kinci anlayış eğilimi ve sıklığı nedeni ile bireylerin başa çıkma stratejisi olarak saldırgan davranışları muhtemel kılmaktadır. Bu değişkenlerle ilgili Çin’de araştırma sayısı oldukça azdır. Yapılan bu çalışmada ise sonuçlara bakıldığında saldırganlık ve kinci düşüncede, aktif başa çıkma stratejileri öfkenin kontrolünde etkili olmaktadır. Erkekler aktif başa çıkma stratejilerin kullanımında kadınlardan daha yetersiz görünmektedir. Fiziksel saldırganlığında erkeklerde daha fazla başvuru olan bir strateji olduğu vurgulanmıştır.

Goldstein, Chesir-Teran Ve Mcfaul (2008: 251), gençlerin romantik ilişkilerinde rastlanan ilişkiyel saldırganlığı dört boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar; 1- sosyal anlayış, 2-ilişki, 3-huy-mizaç, 4-zihinsel sağlıktır. Kadınlarda suç işleme daha yüksek düzeyde iken erkeklerde kurban etme davranışı daha yüksek düzeyde ilişkilendirilmiştir. Sosyal anlayıştaki problemlerin, ilişkiye bağı olma durumunun, ilişkiyedeki endişe ve depresiflik düzeyi saldırgan davranışlar üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmaktadır.

Sosyal bir varlık olan insan, kişiler arası ilişkilerini olumlu biçimde düzenleyebilmesi için doğduğu günden itibaren bilgi ve beceriler kazanır. Bireylerin sosyal becerileri yaşamlarını kolaylaştırırken bir yandan da bu becerilerdeki eksiklik ya da yanlışlıklar onun kendisi ve çevresiyle uyumunu bozabilir. Bu bağlamda bireylerin, özellikle okul çağındaki ergenlerin, sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi oldukça önemlidir. Araştırmanın bu kısmında sosyal beceri ile ilgili bazı kavramsal ve kuramsal açıklamalara, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

I. 3. Sosyal Beceri İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireylerin belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir (Gander ve Gardiner, 1998: 274).

Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması diğer bir deyişle, toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir. Sosyal gelişim, bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği, ilgi duyduğu davranışların tümüdür. Bireyde çeşitli tutum ve davranışların oluşması sosyal gelişimin bir ürünüdür. Kişilik özellikleri sosyal çevrenin etkisi altında gelişir. Daha yalın bir deyişle, sosyal gelişim bireyin toplum içinde insanlarla iyi ilişkiler kurması ve toplum yaşayışına uygun davranışlar sergilemesidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 156).

Sosyal yönden gelişmiş yani sosyalleşmiş bir birey, içinde yaşadığı toplumun normlarına ve beklentilerine uygun davranışlar gösterir, kendi gereksinim ve istekleriyle toplumun istek ve beklentileri arasında denge sağlayabilir. Yine, birlikte yaşadığı insanlarla yardımlaşmayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı başarır ve duygularını yaşadığı kültüre uygun bir biçimde ifade edebilir (Çağdaş ve Seçer, 2002: 35-36). Öte yandan, bireylerin sosyal gelişimlerini tamamlayamamaları ya da sosyal gelişimde eksikliklerinin olması onların gelecekteki sosyal davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. En azından, bu bireylerin ileride sosyal ve duygusal sorunlarla karşılaşma olasılığı artmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 157).

Sosyal beceriler, çeşitli etkileşimlerde, bireyin hem kendisinin ve hem de diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranışlar gösterebilme olarak tanımlanmaktadır. Trower (1980), “sosyal beceriler” kavramı ile

“sosyal beceri” kavramını birbirinden ayırmaktadır. Sosyal beceriler, “sıradan insanların sosyal etkileşimde kullandıkları ve kurallar tarafından yönetilen gerçek normatif öge davranışlar veya eylemler (bakış, sözcükler, vb.) ve tekil ögeler (selamlaşma) gibi ögelerin, eylemlerin veya senaryoların belirlenebilir ardışıklığı”, sosyal beceri ise, “bir hedefe yönelik, becerikli davranışın ortaya konması süreci” olarak tanımlanmaktadır. Genelde sosyal beceriler, sosyal olarak kabul edilebilen diğer bireylerle etkileşimde kişiyi yetkili kılan öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler, sadece diğer insanlarla etkileşimde pozitif ilişkileri başlatmak ve sürdürmek değil, fakat aynı zamanda amaçları doğrultusunda başarılı olma yeteneğini de kapsar (Cartledge ve Milburn, 1992: 7).

Sosyal beceri tanımlarının çoğunda şu ögelerin ortak olarak bulunduğu belirtilmektedir. Bu ögeler:

1. Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi olanaklı kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,

2. Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler,

3. Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler,

4. Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal ögeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler (Cartledge ve Milburn, 1992: 7).

Akkök (1996:2-3) ise, sosyal becerileri altı grupta toplamaktadır. Bunlar:

1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma sürdürme, teşekkür etme, kendini takdim etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme.

2. Grupla Bir İŖi Yürütme Becerileri: Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, Ŗikayeti iletme.

3. Duygulara Yönelik Beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başetme, olumlu duygularını ifade etme, korku ile başetme.

4. Saldırgan DavranıŖlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler: İzin isteme, paylaşma, diğerklerine yardım etme, kızgınlığa uygun ifade etme ya da kontrol etme.

5. Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri: Başarısız olunan durumla başetme, grup baskısıyla başetme, yalnız bırakılma ile başetme.

6. Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri: Çevreden bilgi toplama, amaç oluŖturma, iŖe yoğunlaŖma Ŗeklinde özetlenebilir.

Bireyin topluma ve sosyal yaŖantılara karşı tepkilerinin biçimi, başkalarıyla nasıl iletişim kuracağı, yaŖamının ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağıldır. Bu deneyimler de, çocuğa sunulan olanaklara, bu olanakları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağıldır. Bütün bu etkenler onun sosyal becerileri kazanarak sosyalleŖmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, sosyal davranıŖlar açısından önemlidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 158).

Bugün eğitim sürecinde, bireyin sosyal gelişimi, diğerk gelişim alanları kadar önemli görölmektedir. Kendini ifade etme, kendine güven, çevresindeki insanlardan kabul görme, sosyal bağımsızlık vb. tüm bu becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde, sosyal davranıŖları geliŖtirebilmek ve çocukların uygun davranıŖta bulduklarında

desteklenmesi yer almaktadır (Akkök, 1996: 20). Nitekim, eğitimin gelecekte daha iyi bir yaşama rehberlik edebilmesi için öğrencinin gereksinim duyacağı kimi becerileri kazandırması gerektiği; bu becerilerin ise eleştirel düşünme becerisi, insan ilişkileri becerisi, kişisel beceriler ve sosyal beceriler olduğu, bu nedenle insanların kendi davranışlarından sorumlu olma ve başkalarını da düşünmek için sosyal becerileri öğrenmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Cartledge ve Milburn, 1992: 72).

Sosyal beceri eğitimi programlarında, geliştirilmesi amaçlanan beceri, çeşitli teknik ve yöntemler ile bireylere kazandırılmaktadır. Bu tekniklerin çoğu davranışçı tekniklerdir. Ancak sosyal beceri eğitiminde bilişsel davranışçı yaklaşıma doğru yönelmeler de olmaktadır. Sosyal beceri eğitiminde en yaygın olarak kullanılan teknikler; temel sosyal beceri alıştırmaları, modelden öğrenme (canlı ve simgesel modelden öğrenme), öğretim, davranışın prova edilmesi, geri iletim, pekiştirme, rol oynama, kademeli yaklaşım, önemli olayların analizi ve sosyal problem çözmedir (Yıldırım, 2006: 28,29,30,31).

İnsanların sosyal gelişimlerini açıklayan pek çok kuram bulunmaktadır. Bunların içerisinde Erikson'un psikolojik açıdan geliştirdiği kuram adından en çok sözü edilen kuramlardan birisidir. Erikson'a göre, bireyin psikososyal gelişimi doğumdan ileri yaşlara doğru uzanan sekiz dönemde gerçekleşmektedir. Birbiri ile ilişkili olan bu dönemlerin her birinde birey, o döneme adını veren gelişim çatışması ya da karmaşası ile karşılaşmaktadır. Daha sonraki dönemlere sağlıklı olarak geçebilmek için bireyin bulunduğu dönemin gelişim çatışması ya da karmaşasını başarı ile atlatması

gerekmektedir. Birey bu karmaşa ya da çatışmalarla başa çıkabildiği oranda daha sağlıklı bir kişilik geliştirebilecektir (Eripek, 1993: 155; Can, 2000: 59).

Bireylerin sosyal gelişimlerinin bir sonucu olan sosyal beceriler ile ilgili çeşitli kuramlar ortaya konmuştur. Bunlardan en önemlileri arasında Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Kuram ve Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı yer almaktadır.

I. 3. 1. Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Beceriler

Davranışçı psikologlara göre bütün insan davranışları öğrenilmiştir. İnsan davranışları kalıtımla getirilen yapının çevre ile etkileşiminde doğar. İnsanı anlamak ve onun gözlenebilir davranışlarını inceleyerek davranışı belirleyen nedenleri bulmak mümkündür. Davranışların mekanizması anlaşıldıktan sonra kontrol edilebileceği savunulmaktadır (Kuzgun, 1997: 116).

Davranışçı kurama göre davranışların amacı organizmanın gerilimini azaltmaktır. İlk olarak açlık, susuzluk gibi fizyolojik güdüler ve sevilme, ait olma gibi psikolojik güdüler insanları davranışa yönlendirir. İnsan zamanla öğrenme yolu ile kazanılan başarıya, üstün olma gibi güdülerle de davranışta bulunur. Organizmanın gerilimini azaltan davranışların tekrarlanma olasılığı yükselir. İnsan davranışlarını pekiştirme ya da ceza ile biçimlendirme yöntemi eğitimin yollarındandır. Kişilerarası ilişkilerde de insanlar öğrenme ilkelerini bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanarak karşılarındaki kişilerin davranışlarını biçimlendirmektedir (Kuzgun, 1997: 116-117).

Sosyal beceri eğitiminde davranışçı teknikler (modelden öğrenme, rol oynama, önemli olayların analizi, vb.) kullanılmaktadır ve özellikle kişilerarası davranışlarda yetersizlik gösteren çocuklarda, davranışçı yaklaşımın başvurulabilecek önemli bir yaklaşım olduğu savunulmaktadır (Uzamaz, 2000: 18-19).

I. 2. 3. Bilişsel Kuram ve Sosyal Beceriler

Bilişsel kurama göre davranışları insanların çok erken yaşlardan itibaren geçirdikleri yaşantılar belirler. İnsan çocukluğunda, kendisi ve çevresi hakkında bazı değer yargıları edinir. Bu yargılar ana-baba ve yetişkinler tarafından aşılır. Çocuğun sevilme, korunma, iyi bir insan olarak yaşama gibi gereksinimleri vardır ve çocuk bu gereksinimlerini doyuran yetişkinlerin değerlerini kolayca benimser ve özümser (Kuzgun, 1997: 119).

Bilişsel yaklaşım sosyal becerilerin öncelikli olarak bilişsel bir beceri olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre sosyal beceri eksikliği çeken kişiler aslında bilişsel yetersizlikleri nedeniyle bu durumdadırlar. Başka bir ifadeyle onlar sosyal ortamlarda ne yapacaklarını bilememektedirler. İnsanların zihinlerinde bilişsel senaryolar vardır ve bu senaryolar onların olayları anlamalarına, uygun davranışları göstermelerine yardımcı olmaktadır. Bu anlayışa göre sosyal beceri alanında verilecek olan eğitim daha çok kişinin bilişsel yeteneğini arttırmaya yönelik olmalıdır (Bacanlı,2000).

I. 3. 3. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Sosyal Beceriler

Sosyal öğrenme kuramlarına göre de davranış, kişisel ve çevresel değişkenler arasındaki sürekli bir etkileşimin sonucudur. Çevresel koşullar, öğrenme yoluyla davranışı

şekillendirir; buna karşılık kişinin davranışı da çevreyi şekillendirir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 535). Sosyal öğrenme kuramcıları, davranışları belirlemede çevresel etmenler kadar bilincin de önemli bir rolünün olduğunu belirtmektedirler. Sosyal öğrenme kuramı, çevresel koşullanmalar karşısında bireyin edilgen olmadığını, aksine bireyin düşünerek, plan yaparak, karşılaştırmalarda bulunarak, yorum ve değerlendirmeler yaparak tepkide bulunduğunu savunmaktadırlar (Can, 2000: 59).

Sosyal öğrenme kuramları, sosyal beceri eğitiminde çok yaygın olarak kullanılan prosedürlere ilişkin çerçeveyi ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme modeline göre bir birey, diğer bireylerin davranışlarını gözler ve sonra benzer koşullarda benzer bir biçimde davranarak davranışını sergiler. Bu modele göre pek çok sosyal davranış, öğrenilir. Özellikle gelişim yıllarında çocuklar yaşamlarındaki diğer bireylerin (aile, öğretmen akranları vb.) davranışlarını taklit ederek öğrenirler (Cartledge ve Milburn, 1992: 73).

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, modelden alma ya da gözleyerek gerçekleşmektedir. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı altı temel ilke vardır. Senemoğlu (1997: 228-230) bunları şu biçimde özetlemektedir:

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura'ya göre, bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir. Davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilir.

2. Sembolleştirme Kapasitesi: İnsanoğlu, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan, geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir.

3. Öngörü Kapasitesi: İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceğini planlayabilmelidirler.

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler.

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsanlar, kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahiptirler. Elbette ki insanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmektedir. Ancak, yine de davranışlarından kendileri sorumludur.

6. Öz Yargılama Kapasitesi: İnsanlar kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahiptirler.

I. 4. Sosyal Beceri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Sosyal beceriler ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

I. 4. 1. Sosyal Beceri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Yurt içinde ilgili literatüre bakıldığında, sosyal beceri kavramının yeni araştırılmaya başlanan bir konu olduğu görülmektedir. Yurt içinde sosyal beceri ile ilgili ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Aral ve Köksal (1999: 127), sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından

incelemek amacıyla 157 ile öğrenci çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda sanat eğitimi alma, sınıf düzeyi ve sanat eğitimi-sınıf düzeyi etkileşiminin değişkenlerinin yaratıcılık boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu; cinsiyetin ise yaratıcılık boyutlarında herhangi bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Empatik beceri üzerinde sanat eğitimi alma, cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerinin farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin empatik becerileri ile yaratıcılığın sadece esneklik boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Uzamaz (2000: II), çalışmasında, sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisini incelemek amacı ile ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modelini kullanarak, Adana Anadolu Lisesine devam eden 9. sınıf öğrencileri arasından 28 kişilik gönüllü bir grupta çalışmıştır. Deney grubuna 9 haftalık sosyal becerilerin; iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutlarını içeren bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında genel olarak sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı, aynı zamanda sosyal beceri eğitiminin Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin bir alt boyutu olan Besleyici İlişkiler üzerinde etkili olduğu fakat Zehirleyici İlişkiler alt boyutunda etkili olmadığı saptanmıştır.

Deniz (2003: 503,507,511,517), 486 üniversite öğrencisiyle çalışmış ve öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu doğrultuda şu sonuçlar elde edilmiştir; kız öğrencilerin sosyal beceri toplam puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir, dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal beceri toplam puanları birinci sınıf öğrencilerinin

toplam puanlarından anlamlı derecede yüksektir, sözel puan türüne göre üniversiteye giren öğrencilerin sosyal beceri toplam puanları diğer puan türlerine göre üniversiteye giren öğrencilerin toplam puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Genç (2005: 45,46,48), çalışmasını ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla Erzurum il merkezindeki 20 ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen ile yürütmüştür. Bulgulara bakıldığında, ilişkiyi başlatma, sürdürme ve grupla bir işi yapma, yürütme becerilerinde ortanın üzerinde; duygulara yönelik, saldırgan duygular ile başa çıkmaya yönelik, stres durumu ile başa çıkma, plan yapma ve problem çözme becerilerinde ise sosyal becerilerinin gerçekleşmesi orta düzeyde bulunmuştur.

Hasdemir (2005: I), yaptığı araştırmada, sosyal beceri eğitimi programının lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 9. sınıf öğrencilerinden utangaçlık düzeyi yüksek olan 22 denekle yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı, sosyal beceri eğitimi programının utangaçlık düzeyini azaltmadaki etkisini ortaya koymaktır. Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ve bilişsel-davranışçı yaklaşımı temel alan sosyal beceri eğitimi programı uygulanırken; kontrol grubunda hiçbir etkinlik yapılmamıştır. Sosyal beceri eğitimi programı, deney grubuna haftada bir kez olmak üzere, 10 oturum uygulanmıştır. Oturumlar, ortalama 90 dakika sürmüştür. Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol grubundaki deneklerin utangaçlık düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin utangaçlık düzeylerinde gözlenen azalma yönündeki önemli farklılığın uygulanan sosyal beceri eğitimi programından kaynaklandığını göstermiştir.

Yıldırım (2006: III), utangaçlık düzeyi yüksek olan lise 2. sınıf öğrencilerine verilen gruba sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin utangaçlık düzeylerini azaltıp azaltmayacağını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinden utangaçlık düzeyi yüksek olan 24 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceri eğitimi programı uygulanırken; kontrol grubuna hiçbir etkinlik yapılmamıştır. Analizler sonunda, sosyal beceri eğitiminin (SBE) gruba katılan öğrencilerin utangaçlık düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığı görülmüştür.

Utangaçlıkla ilgili olarak yapılan diğer bir çalışmada Kozanoğlu (2006: I) grup yaşantısı yoluyla verilen utangaçlıkla başa çıkma eğitiminin ergenlerin utangaçlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Örneklem, Çağrıbey lisesi 10. sınıf öğrencilerinden 15'i deney ve 15'i kontrol grubunda olmak üzere 30 öğrenciden oluşmuştur. Sonuçlar, grup yaşantısı yoluyla uygulanan utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının deney grubunun utangaçlık düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve ortaya çıkan bu sonucun 15 hafta sonrasında da devam ettiğini göstermiştir.

Çilingir (2006: I) yaptığı çalışmada, Fen lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Fen Lisesi ve Düz Lisede okuyan toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir: Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ölçeği toplam puanı Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol,

Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutları arasında farklılaşma gözlemlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet farklılığı açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmiştir. Sosyal Beceri Ölçeğinin Duyuşsal Kontrol boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sözel olmayan mesajları, duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha yetkin oldukları gözlemlenmiştir. Lise öğrencilerinin kardeş sayıları açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmemiştir. Lise öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu açısından sosyal becerilerinde farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir. Lise öğrencilerinin ailenin sosyo-ekonomik durumu açısından sosyal becerilerinde fark olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal beceri ölçeği Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Duyarlılık boyutunda öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik durumlarına göre aralarında fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Tosuntaş Karakuş (2006: III) 12-14 yaş grubu ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını ilköğretim 2. kademe öğrencisi 425 ergen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin sosyal beceri düzeyleri olan olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarının, algılanan duygusal istismar seviyeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kalafat (2006: I) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin, beden memnuniyeti düzeyleri ve sosyal beceri düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, beden memnuniyetinin genel olarak erkeklerde kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kızların ise genel sosyal beceri düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Sadece duyuşsal kontrol sosyal beceri alt ölçeğinde yer alan özellikleri bakımından

erkekler, kızlara göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda üniversite öğrencilerinin beden memnuniyetleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Alakır (2006: 97-98-99), ilköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesine ve sosyal beceriler geliştirmelerine, büyük alışveriş merkezlerinin etkisinin bulunup bulunmadığını; iş merkezlerinde düzenlenen sosyal faaliyetler ve bu faaliyetlerin, çocukların sosyal becerileri kazanmasına ve sosyalleşmesine olan etkilerini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma; alışveriş merkezlerinin halkla ilişkiler müdürlerinden, müze koordinatörü ve rehberlerinden, ziyaret eden sınıf öğretmenleri ve öğrencilerden bilgi toplanarak hazırlanmıştır. Veri toplama için görüşme, gözlem ve sosyal beceri gözlem formu (SBGF) kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırma sonucunda, bu tür sosyal etkinliklerin, faaliyete katılan öğrencilerin gelişim seviyelerine göre çeşitli sosyal becerileri edinmelerinde faydalı olduğu ve özgüven kazanmalarında da etkili olduğu görülmüştür.

Hamamcı ve Duy (2007: 121) sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutumlar, akılcı olmayan inançlar ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızlıkla olan ilişkisini incelemek amacıyla 336 üniversite öğrencisi üzerinde çalışmışlardır. Yapılan analizler sonucunda yalnızlıkla en yüksek korelasyona sahip olan değişkenlerin İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin "yakınlıktan kaçınma" alt boyutu Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği'nin "mükemmeliyetçi tutumlar" alt boyutu ve Sosyal Beceri Envanteri'nin "sosyal anlatımcılık" alt boyutu olduğunu, özellikle yakınlıktan kaçınma alt boyutunun yalnızlığa ilişkin varyansın %31'ni açıkladığını bulmuşlardır.

Avşar ve Öztürk Kuter (2007: 197), üniversitede eğitim fakültesi beden eğitimi ve spor bölümünde öğrenim gören 208 öğrenci ile yaptıkları çalışmada beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak, cinsiyet değişkenine göre envanterin tümünden alınan puanlar ile duyuşsal anlatımcılık ve duyuşsal duyarlık alt ölçeğinden alınan puanlarda kız öğrenciler, duyuşsal kontrol alt ölçeğinden alınan puanlarda ise erkek öğrenciler; mezun olunan lise değişkenine göre duyuşsal kontrol alt ölçeğinde meslek lisesinden mezun öğrenciler, mezun olunan alan türüne göre duyuşsal duyarlık alt ölçeğinde sayısal alandan sayısal alandan mezun olan öğrenciler; yaşamlarının ilk 10 yılını geçirdikleri yere göre sosyal kontrol alt ölçeğinde şehirde geçirenler ilçede geçirenlerden, ilçede geçirenler ise köyde geçirenlerden daha yüksek sosyal beceri puanı elde etmişlerdir (Avşar ve Öztürk Kuter, 2007:197).

I. 4. 2. Sosyal Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Sosyal beceri kavramı ile ilgili gerek deneysel gerekse ilişkiyel çalışmalar incelendiğinde yurtiçi çalışmalara kıyasla çok daha önce araştırmacıların ilgisini çekmiş bir konu olduğu dikkati çekmektedir. Bu bölümde yurtdışında sosyal beceri ile ilgili yapılan çalışmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Rigio, Tucker ve Coffaro (1989: 695), lise mezunu 171 öğrenci ile bir araştırma yapmış ve sosyal beceri ve empati arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araştırmanın sonucunda sosyal beceri ve empati arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, kadınların duyuşsal empati düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Jupp ve Griffiths (1990: 165), iki farklı sosyal beceri eğitiminin ergenlerin çekingenlikleri ve benlik saygıları üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada onar kişiden oluşan iki deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Deney gruplarından birincisine sosyal beceriler ile ilgili grup tartışmalarından oluşan bir program; ikincisine ise, sosyal yetersizlik durumlarında hissedilenler ile ilgili rol oyunlarından oluşan bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. 13 haftalık uygulamanın sonunda rol oyunlarını içeren grupta ve geleneksel tartışma grubunda sosyal davranışlarda gelişmelerin olduğu ve rol oyunları grubundaki öğrencilerin benlik saygılarında olumlu yönde bir değişim olduğu saptanmıştır.

Vaughn ve Lancelotta (1990: 191), arkadaşları tarafından az kabul gören öğrenciler üzerinde sosyal beceri eğitiminin etkisi üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Sosyal becerisi düşük olan 35 öğrenciyi üç gruba ayırmışlar ve birinci grubu kontrol grubu olarak almışlar, ikinci gruba yüksek sosyal becerili çıkan öğrenciler ile birlikte sosyal beceri eğitimi vermişler, üçüncü gruba ise yüksek sosyal becerili olmayan öğrencilerle oyun aktiviteleri vermişlerdir. Yapılan çalışma sonunda sosyal beceri eğitimi verilen grubun etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Elliot ve Gramling (1990: 427), 141 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal destek ve kişisel atılganlık durumlarını bazı değişkenler doğrultusunda incelemişlerdir. Araştırma bulgularına bakıldığında stresli koşullarda atılgan kişiler atılgan olmayan bireylere göre insanlarla olan ilişkilerinde daha fazla sosyal destek gördükleri, atılgan kişilerin stresli durumlarda daha az depresyon belirtisi gösterdikleri saptanmıştır.

Parish ve Parish (1991: 441), ailedeki sosyal desteğin ergenlerin benlik kavramı ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Toplam 356 lise öğrenci ile yapılan çalışmada ergenlerin çocuklukları süresince algıladıkları ailesel sosyal desteğin benlik kavramları ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Chung ve Watkins (1995: 527-528), Hong Kong’lu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırladıkları sosyal beceri eğitimi programını 60 ilkokul öğrencisine 8 oturumluk bir sürede uygulamışlardır. Sözel ve sözel olmayan becerileri, düşünceyi aktarma becerileri, problem çözme becerileri, vb. eğitimlerin kullanıldığı eğitim programının sonunda öğrencilerin benlik saygılarında ve sosyal ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğunu gözlemlemişlerdir.

Aldridge ve Campbell (1995: 487), sosyal becerilerinde yetersizlik yaşayan ve kendine güveni olmayan 9-11 yaş çocuklarını kapsayan bir grup psikoterapisi üzerine çalışmışlardır. Psikoterapi sürecinden sonra çocukların bir kısmının evde ve okulda sosyal beceriler ile ilgili yeni stratejiler kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ancak sonuç araştırmacıların istediği etkilikte çıkmamıştır. Bu durumu seansların 90dk dan fazla sürmesi gerektiği, arkadaşlık becerileri ile ilgili daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiği ve terapistlerin çocuklarla terapi konusunda tecrübelerinin daha fazla olması gerektiği şeklinde yorumlamışlardır.

Scheier ve Botvin (1998: 77), okul temelli önleme müdahaleleri içerisinde yer alan sosyal ve kişisel becerilerin geliştirilmesi çalışmalarının ergenlerde alkol kullanımına

etkisini incelemişlerdir. Sosyal becerileri gelişen gençlerin alkol tekliflerini reddedebildiklerini, ayrıca ilaç kötüye kullanımında da azalmaların olduğunu bulmuşlardır. Sosyal becerilerin alkol tüketimini etkilediğini ancak bu konuda sosyal çevre etkisinin de tartışılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Matson, Anderson ve Bamburg (2000: 20), çalışmalarında hafif ve orta zihinsel gerileme ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi sınıamışlardır. Psikopatoloji ve sosyal performans inceleme ölçümü kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda zihinsel gerileme ile sosyal beceri arasında anlamlı bir farka rastlamışlardır.

Landeen (2001: 115), aile terapisi, sosyal beceri eğitimi, bilişsel davranış terapisi ve bireysel terapinin şizofreni hastaları üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Bu doğrultuda, aile terapilerinde çözüm bulan problem davranışların şiddetinde ve biçiminde anlamlı şekilde etki sağlamadığı, sosyal beceri eğitiminin şizofreni hastalarının sosyal becerilerini geliştirdiğini, bireysel terapilerin şizofreni hastalarının sosyal kontrol konusunda söz verme davranışında etkili olduğunu, bilişsel davranışçı yaklaşımın ise ilaç tedavisinde aldatma davranışını ve dirençli hastalarda sanrıların azalmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Morris (2002: 70), öğrencilerin sözsüz iletişim becerilerinin geliştirilmesinin onların sosyal becerilerine olan etkisi üzerine çalışmıştır. Morris'e göre öğretmenler öğrencilerinin problem çözmede kullandıkları stratejileri, kendilerini ayarlama davranışlarını ve onların sosyal yetersizliklerini tanımalıdır. Öğretmenler öğrencilere daha fazla sosyal beceri kazandırarak onların yaşamda karşılaştıkları engellerin etkisini

hafifletebileceklerdir. Bu konudaki çalışmalarında yetersizliklerin üzerinde yoğunlaşma ve çalışmayı öğrenme bakımından ısrarcı olmalıdırlar. Öğretmenlerin etkili sosyal stratejileri kullanmaları öğrencilerin kişisel yeterliliklerini geliştirdiğini, hedefe ulaşmak için cesaretlerinin arttığını, sözlü ve sözsüz iletişim şekillerini etkili kullanabildiklerini ve okul tecrübesinden tam olarak yararlandığını belirtmektedir.

Sesnan ve diğ. (2004: 35), gençler için sosyal beceri programı uygulamalarını farklı açılardan ele almışlardır. Bu doğrultuda sosyal beceri programlarının acil durumlarda planlanması, finansmanının ayarlanması, gerekli izinlerin alınması ve formların hazırlanması ve program geliştirilmesi konusunda problemlere neden olduğunu belirtmektedirler. Ancak yine de planlanmış sosyal beceri eğitimlerinin gençlerin entellektüel ve yaşam becerilerini desteklediğini de vurgulamaktadırlar.

Romanczyk, White ve Gillis (2005: 177)'e göre; otizm de açık verilen ilk konulardan biri de sosyal gelişmedir. Araştırmacılara göre, otizm de usta sosyal davranışların ve sosyal becerin kazandırılması yaşam kalitesi bakımından kritik bir noktadır.

Piper, Brien, Morris ve Winograd. (2006: 1-10), asperger sendromlu ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmede grup etkili iş becerilerinin kullanıldığı bilgisayar oyununun etkisini sınınamışlardır. Onlar, yardımcı bilgisayar oyunlarının yeni bir paradigma olduğuna inanmaktadırlar. Grup etkili iş becerilerinin, sosyal becerilerin geliştirilmesinde bir masa üstü bilgisayar oyununun etkisinden söz etmektedirler. Asperger sendromlu ergenler

üzerindeki çalışmalarında masa üstü bilgisayar oyununun grup etkili iş becerilerini geliştirebildiği ve sosyal etkileşimde güveni inşa edebildiğini saptamışlardır.

Rowley (2008:1), 2005-2007 yılları arasında sosyal beceriler ile ilgili yapılan araştırmalar doğrultusunda bir rapor hazırlamıştır. Buna göre; çocukların sosyal beceri düzeyleri okula başlamadan belirlenmeli, bu doğrultuda onların sosyal beceri eğitimlerinin ana hatları çizilmeli ve gelecek planlamaları yapılmalıdır. Çünkü özellikle çocukların iletişim becerilerindeki gelişmeler onların başarı düzeylerini etkilemektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin toplanması, uygulanan programlar, verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar verilmiştir.

II. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, kavram analizi ve genelleme analizi temel alınarak yapılan öğretimin, bununla birlikte “bir kavramın içerik öğelerinin” açıklanmasının; kavramların, genellemelerin öğrenilmesine ve bilişsel esnekliğe etkisini araştıran yarı deneysel bir çalışmadır. Kerlinger (1986)’ inde belirttiği gibi, eğitim kurumlarında yürütülen araştırmalarda tam random atanmanın düşük bir olasılığa sahip olması nedeni ile araştırmanın modeli, yarı-deneysel olarak desenlenmiştir. Araştırmada, ön test- son test 1 deney, 2 kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol ve plasebo gruplu modelde, üç grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, öteki kontrol diğeri de plasebo grubudur. Her üç grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 1995). Araştırma modeli simgesel olarak Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Modeli

G^1	$O^{1.1}$	X	$O^{1.2}$
G^2	$O^{2.1}$	plasebo	$O^{2.2}$
G^3	$O^{3.1}$		$O^{3.2}$

- G^1 : Deney Grubu
 G^2 : 1. Kontrol Grubu
 G^3 : 2. Kontrol Grubu
X : Deneysel işlem
 $O^{1.1}$: Deney grubunun ön ölçümü
 $O^{1.2}$: Deney grubunun son ölçümü
 $O^{2.1}$: Kontrol grubu ön ölçümü
 $O^{2.2}$: Kontrol grubu son ölçümü
 $O^{3.1}$: Plasebo grubu ön ölçümü
 $O^{3.2}$: Plasebo grubu son ölçümü

II. 2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu Kocaeli Darıca Neşet Yalçın Lisesi 2007-2008 eğitim öğretim yılında 9. sınıfa devam eden 14-17 yaşları arasındaki 236 kız ve 222 erkek olmak üzere toplam 458 öğrenci arasından seçilen 48 öğrenci ile yapılmıştır.

Bunun için;

İlk aşamada, Saldırganlık Ölçeği, 9. sınıfa devam eden 14-17 yaşları arasında olan 458 öğrenciye dağıtılmış, Saldırganlık Ölçeğinde yer alan yazılı yönerge ve gerekli açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından öğrencilere belirtilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen saldırganlık toplam puan ortalaması 118 bulunmuştur. Bu araştırma için saldırganlık toplam puanları 118 ve üstünde olan öğrenciler “saldırgan” olarak kabul

edilmişlerdir. Yapılan uygulamadan sonra 458 öğrenciden 211 öğrencinin saldırganlık toplam puanının 118 ve üstü olduğu görülmüştür.

Saldırganlık toplam puanı yüksek 211 öğrenci içinden deney, kontrol ve plasebo gruplarında eşit sayıda kız ve erkek öğrenci olması için grup çalışmasına gönüllü olan 48 öğrenci seçilip üç gruba eşit şekilde dağıtılmıştır (8 kız, 8 erkek). Her bir gruptaki denek sayılarının 16 tutulmasındaki amaç programın uygulanması sırasında yaşanabilecek denek kaybı riskinin çalışmayı aksatmasını önlemektir. Buna göre öğrenci sayılarıyla deney, kontrol ve plasebo grubu Tablo 4’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrenci Sayıları

Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Gruplar			
Deney Grubu	8	8	16
Plasebo Grubu	8	8	16
Kontrol Grubu	8	8	16
Toplam	24	24	48

Deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin yaş, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslekleri, anne-babanın birliktelik durumu, kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyi açısından benzer özellikler göstermesi göz önünde bulundurulmuştur. Açıklamada belirtilen değişkenlerle ilgili veriler Tablo 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Yaşları

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Yaşları				
Grup	Yaş			
	14	15	16	17
Deney	-	9	5	2
Plasebo	3	8	4	1
Kontrol	-	9	6	1

Tablo 5’de deney, kontrol ve plasebo grubuna katılan öğrencilerin yaşlarının 14-17 arasında değiştiği ancak yoğunluğun her üç grupta da 15 yaş olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri

Anne Eğitim Düzeyi					
Grup	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü
Deney	10	3	3	-	-
Plasebo	9	5	1	1	-
Kontrol	10	3	4	-	-

Tablo 6’da deney, kontrol ve plasebo grubuna katılan öğrencilerin, annelerinin çoğunun ilkokul mezunu olduğu dolayısıyla annelerinin eğitim düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri

Baba Eğitim Düzeyi					
Grup	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü
Deney	8	7	1	-	-
Plasebo	9	3	3	1	-
Kontrol	5	5	4	2	-

Tablo 7’de deney, kontrol ve plasebo grubuna katılan öğrencilerin, babalarının çoğunun ilkokul mezunu olduğu dolayısıyla babalarının eğitim düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Anne Meslekleri

Anne Mesleği				
Grup	Ev Hanımı	İşçi	Esnaf	Memur
Deney	13	2	1	-
Plasebo	13	-	2	1
Kontrol	16	-	-	-

Tablo 8’de deney, kontrol ve plasebo grubuna katılan öğrencilerin, annelerinin büyük bir çoğunlunun ev hanımı olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Baba Meslekleri

Baba Mesleği						
Grup	İşçi	Memur	Mühendis	Güvenlik	Esnaf	Emekli
Deney	10	-	-	-	4	2
Plasebo	8	2	-	-	3	3
Kontrol	8	1	1	2	4	-

Tablo 9’da deney, kontrol ve plasebo grubuna katılan öğrencilerin, babalarının mesleklerine bakıldığında çoğunun işçi olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Anne-Babalarının Birliktelik Durumu

Anne-Babanın Birliktelik Durumu				
Grup	Birlikte	Ayrı	Anne Vefat Etmiş	Baba Vefat Etmiş
Deney	16	-	-	-
Plasebo	15	-	-	1
Kontrol	16	-	-	-

Tablo 10’da deney, kontrol ve plasebo grubuna katılan öğrencilerin, anne-babalarının birliktelik durumuna bakıldığında bir öğrencinin babasının vefat etmiş olması dışında diğerlerinin hepsinin anne-babasının birlikte yaşadığı görülmektedir.

Tablo 11. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Kardeş Sayıları

		Kardeş Sayısı					
Grup	Tek çocuk	2	3	4	5	6	7
Deney	-	5	6	1	3	1	-
Plasebo	2	3	5	3	2	-	1
Kontrol	2	5	5	1	2	-	1

Tablo 11’de deney, kontrol ve plasebo grubuna katılan öğrencilerin, kardeş sayılarına bakıldığında kardeş sayılarının özellikle 2-3 kardeşte yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 12. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyleri

		Ailenin Aylık Gelir Düzeyi				
Grup	400-1000	1000-1500	1500-2000	2000-3000	3000-↑	
Deney	4	8	2	2	-	
Plasebo	4	8	2	1	1	
Kontrol	6	5	2	-	3	

Tablo 12’de deney, kontrol ve plasebo grubuna katılan öğrencilerin, ailelerinin gelir düzeylerinin 1000-1500 arasında yoğunlaşmış olduğu görülmektedir.

Tablo 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 122 ye bakıldığında deney, kontrol ve plasebo grubundaki deneklerin yaş, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslekleri, anne-babanın birliktelik durumu, kardeş sayıları ve ailenin aylık gelir düzeyleri değişkenleri açısından benzer özellikteki gruplar olduğu söylenebilir. Grupların bu özelliğinin araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek olan karıştırıcı değişken riskini azalttığı düşünülmektedir.

II. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin saldırganlık düzeyini belirlemek için Tuzgöl (1998)’ün geliştirdiği “Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır. Diğer veriler ise araştırma kapsamında geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

II. 3. 1. Saldırganlık Ölçeği

Saldırganlık Ölçeği Tuzgöl (1998) tarafından -1982’de Kocatürk tarafından geliştirilen- Saldırganlık Envanteri’nden yararlanılarak oluşturulmuştur. Saldırganlık Ölçeği gençlerde açık, gizli, fiziksel, sözel ve dolaylı saldırganlıkla ilgili davranışları ölçmeye yöneliktir.

Saldırganlık Ölçeği 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 30 saldırgan içerikli ve 15 saldırgan olmayan madde vardır. Ölçekteki saldırgan olmayan ifadeler şunlardır: 2-4-8-10-13-16-24-28-33-35-37-38-39-40-44 olup, diğer maddeler saldırgan içeriklidir. Ayrıca 9 madde geçerlik puanı elde etmek üzere -biri durumun o kişi için geçerli olduğunu

diğeri olmadığını ifade edecek şekilde- iki defa sorulmuştur. Ölçekteki geçerlik maddelerinin numaraları şöyledir: (4-20), (18-24), (10-26), (22-33), (8-36), (14-37), (19-39), (23-40) ve (34-44) (Tuzgöl, 1998: 64).

II. 3. 1. 1. Saldırganlık Ölçeğinin Puanlaması

Ölçek, 5'li likert tipi derecelendirilmiş cevaplama sistemine sahiptir. Ölçekte bireylerin kendi duygu ve davranışlarını içeren maddeler yer almaktadır. Birey okuduğu ifadenin kendine ne derece uygun olduğunu belirtmek için (5) Her zaman, (4) Sıklıkla, (3) Ara sıra, (2) Nadiren, (1) Hiçbir zaman şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekte 13 madde negatif ifade olduğundan puanlamaları da tersine çevrilerek yapılmaktadır. Tersine çevrilen sayılar ve diğerlerinin toplamı kişinin saldırganlık puanını oluşturmaktadır. Aritmetik ortalamanın üstündeki puanlar yüksek saldırganlık düzeyine, altındaki puanlar düşük saldırganlık puanını temsil etmektedir (Tuzgöl, 1998: 64-65).

II. 3. 1. 2. Saldırganlık Ölçeğinin Güvenirliği

Saldırganlık Ölçeği, Tuzgöl tarafından 55 öğrenciden oluşan bir gruba 2 hafta arayla uygulanmış ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu $r = .75$ olarak elde edilmiştir. Başlangıçta 50 madde olan Saldırganlık Ölçeği'nde maddeler arası korelasyonlara bakılmış en az 3 madde ile 0.25 oranında ilişkili olan maddeler seçilmiş ve bu şartlara uymayan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece envanterin madde sayısı 45'e düşmüştür. Ölçeğin bu haliyle Cronbach α güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .71 bulunmuştur. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı tekrar hesaplanmış ve $r = .85$ bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir (Tuzgöl, 1998: 65).

II. 3. 1. 3. Saldırganlık Ölçeğinin Geçerliliği

Tuzgöl tarafından Saldırganlık Ölçeği için yapılan geçerlik çalışmasında araştırmacının çalıştığı lisede derslere giren 20 öğretmen ile görüşülmüştür. Saldırgan davranışlar gözlemledikleri öğrencilerin isimleri belirlenmiştir. Ancak öğretmenler, saldırgan öğrenci ile derslerin akışını bozan ilgisiz ya da aşırı hareketleri öğrencileri karıştırmamaları konusunda uyarılmış, “saldırganlık”tan ne kast edildiği açıklanmıştır. Böylece en az 3 öğretmenin “saldırgan” olarak tanımladığı 45 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Daha önce uygulama yapılan 45 kişilik saldırgan olarak tanımlanmamış bir grup ile saldırgan davranışları olduğu kabul edilen grubun puan ortalamaları arasında t testi uygulanmış ve t değeri 3.25 olarak saptanmıştır. Böylece ölçeğin saldırgan davranışları ölçtüğü yönünde karar verilmiştir (Tuzgöl, 1998: 65-66).

II. 3. 2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmanın saldırganlık ile ilgili değişkenlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne-babanın öğrenim durumu, mesleği, birliktelik durumu, kardeş sayısı, ailenin aylık geliri, vb. hakkında bilgileri almaya yönelik sorular bulunmaktadır (Ek: 1).

II. 4. Uygulanan Programlar

Araştırmanın amacı; Sosyal Beceri Programının saldırganlık puanı normalden yüksek çıkan ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından yurt içinde ve yurt dışında hazırlanmış olan öfke denetimi, sosyal beceri eğitimi ve kişilerarası ilişkiler ile ilgili grup çalışmalarını içeren kaynaklardan (Yalom, 2002; Naar, 1993; Morganett, 2001; Fulford ve diğ., 2001;

Davaslıgil ve diğ., 1998; Çetin ve diğ., 2002; Yüksel Şahin ve Çakır, 2005; Sümer Hatipoğlu ve Akgül, 2005; Erkan, 2000; Kulaksızoğlu, 2003; Voltan Acar, 1998-2001-2002; Altınay, 2003; Selçuk ve Güner, 2003; Yananer Eroğlu ve Bilge, 2001; Saldıroğlu, 2002) yararlanılarak bir Sosyal Beceri Programı oluşturulmuştur. Deney grubuna haftada bir gün uygulanan bu program toplam 8 oturumdan oluşmuştur ve oturumların süresi ortalama 90 dakika sürmüştür. Çalışmanın plasebo grubuna ise yine 8 oturumluk bir Mesleki Rehberlik Programı uygulanmıştır. Mesleki Rehberlik Programı da haftada bir kez ve ortalama 90 dakika süreyle toplanmıştır. Çalışmanın kontrol grubu ile bu süreç içerisinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Tüm bu uygulamalar 2007-2008 eğitim öğretim yılının 2. döneminde yapılmıştır.

II. 4. 1. Sosyal Beceri Programı

Çalışmanın deney grubuna uygulanan Sosyal Beceri Programı'nın her oturumuna ait konuları ve oturumların amaçları aşağıda belirtilmiştir.

1.Oturum: Tanışma, Duyguları Tanıma

Amaçlar:

- Grup üyelerinin birbirini tanımalarını sağlamak,
- Grup oturumları için gereken temel kuralları belirlemek,
- Grup üyelerinin grubun genel amacını kavramasını sağlamak,
- Grup üyelerinin gruptan beklentilerini belirlemek,
- Grup üyelerinin duygularını tanımaları ve isimlendirebilmeleri,
- Grup üyelerinin duygular arasındaki ince farkları algılayabilmeleri.

2. Oturum: Duyguları Dışa Vurma

Amaçlar:

- Grup üyelerinin farklı duygular karşısında nasıl davrandıklarını fark edebilmesi
- Grup üyelerinin farklı duygular karşısında vücutlarının nasıl tepki verdiğini fark edebilmesi
- Duygusal tepkilerin öğrenmeyle olan ilişkisi konusunda farkındalık sağlanabilmesi

3. Oturum: Öfkeyi Başlatanlar ve Öfke Belirtileri**Amaçlar:**

- Grup üyelerinin öfkelenmelerine neden olan olayları gözden geçirmelerini sağlamak
- Öfkelendiklerinde önceden düşünmedikleri yeni durumları fark edebilmek
- Öfke sonrasında önceden düşünmedikleri yeni durumları fark edebilmek
- Öfkeli bir davranışa yol açan bilişsel, durumsal ve fiziksel ipuçlarının farkına varma gücünü geliştirmek
- Kendi öfke davranışlarını fark edebilmek

4. Oturum: Duygu Düşünce Tepki Zinciri**Amaçlar:**

- Duygularımızın nedenlerinin olay değil o olaya dair düşünce ve inançlarımız olduğunu vurgulamak
- Grup üyelerinin uygun olan ve olmayan duygu ifade tarzlarını belirlemesine yardımcı olmak

5. Oturum: Öfkeyi İfade Etme

Amaçlar:

- Öfke ve kızgınlık yönelttiğimiz kişinin duygularını da anlamak

6. Oturum: Öfke Kontrolü ve Başa Çıkma İfadeleri

Amaçlar:

- İçsel konuşmanın duygularımız üzerindeki etkisini göstermek
- Öfke kontrolünde yardımcı olacak başa çıkma ifadelerini uygulamalı olarak ortaya koymak

7. Oturum: Düşünce Biçimini Değiştirme

Amaçlar:

- Olaylara karşı düşünce, inanç ve yorumlarımızın değişmesinin duygularımızı da değiştireceğini göstermek
- Düşünce biçimini değiştirme tekniğini günlük yaşamlarında kullanmaları için grup üyelerini cesaretlendirmek

8. Oturum: Vedalaşma

Amaçlar:

- Geçen yedi oturumu gözden geçirmek

- Grup üyelerinin grubun sona ermesi ile ilgili duygularını ve yorumlarını anlamalarına yardım etmek
- Grup çalışmalarının bitiminde vedalaşmanın önemini vurgulamak

II. 4. 2. Plasebo Programı-Mesleki Rehberlik Programı

Çalışmanın plasebo grubuna uygulanan Mesleki Rehberlik Programının oturumlarına ait konuları ve oturumların amaçları aşağıda belirtilmiştir.

1.Oturum: Tanışma ve Bilgilendirme

Amaç:

- Grup üyelerinin birbirini tanınması, grup çalışmasının genel amacını anlamaları, meslek seçiminin önemini kavrayabilmeleri.

2.Oturum: Meslek Seçimine Etki Eden Faktörler

Amaç:

- Grup üyelerinin meslek seçimine etki eden faktörleri kavrayabilmesi.

3.Oturum: Meslek Seçiminde Alan Seçiminin Önemi

Amaç:

- Grup üyelerinin seçecekleri alanın meslek seçimine olan etkisini kavrayabilmeleri.
- Alan seçerken gerekli olan koşulları kavrayabilmeleri.
- Hangi alanda hangi derslerin okutulduğunu öğrenebilmeleri

4.Oturum: Meslekleri Tanıyalım -1-**Amaç:**

- Grup üyelerinin FM (Fen-Matematik Alanı) alanındaki meslekleri tanıyabilmesi.

5.Oturum: Meslekleri Tanıyalım -2-**Amaç:**

- Grup üyelerinin TM (Türkçe-Matematik Alanı) alanındaki meslekleri tanıyabilmesi.

6.Oturum: Meslekleri Tanıyalım -3-**Amaç:**

- Grup üyelerinin sosyal bilimler ve yabancı dil alanındaki meslekleri tanıyabilmesi.

7.Oturum: Kendimize Yakından Bakalım**Amaç:**

- Grup üyelerinin kendi özelliklerini tanıyabilmeleri ve bu özelliklerine uygun alan ve meslekleri belirleyebilmeleri.

8.Oturum: Değerlendirme ve Grubun Sona Ermesi**Amaç:**

- Grup üyelerinin son oturuma kadar öğrendiklerini özetleyebilmeleri
- Meslek seçiminin önemini anlatabilmeleri
- Seçecekleri alanı belirlemiş olmaları

II. 5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları uygulandıktan sonra, her bir veri seti araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilerek veriler kod yönergesine göre kodlandıktan sonra elde edilen toplam saldırganlık puanları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. SPSS-WINDOWS 11.5 paket programlarından, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılan, istatistiksel analizler yapılmıştır. Grupların 16 öğrenciden oluşması nedeniyle parametrik olmayan analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır (Balcı, 2001:262; Büyüköztürk, 2006:155-158-162-166; Kalaycı, 2006:99-101-104-106).

Araştırmanın denencelerine uygun olarak sırasıyla aşağıdaki analizler yapılmıştır.

II. 5. 1. Deney, kontrol ve plasebo grubu deneklerin Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile araştırılmıştır.

II. 5. 2. Deney grubu deneklerinin Saldırganlık Ölçeği öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile araştırılmıştır.

II. 5. 3. Kontrol ve plasebo grubu deneklerinin Saldırganlık Ölçeği öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile araştırılmıştır.

II. 5. 4. Kontrol ve plasebo grubu deneklerinin saldırganlık ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile araştırılmıştır.

II. 5. 5. Deney, kontrol ve plasebo grubu deneklerinin Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis Testi ile araştırılmıştır.

II. 5. 6. Deney grubunun Saldırganlık Ölçeği izleme testi ile öntest toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile araştırılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen Saldırganlık Ölçeği ile ilgili toplanan verilere dayalı bulgular, denencelerin sırasına uygun olarak verilmiştir.

III. 1. Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları Saldırganlık Ölçeği Öntest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.

Deney, kontrol ve plasebo grubu deneklerin Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları Deneklerinin Saldırganlık Ölçeği Öntest Toplam Puanlarına Uygulanan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Öntest		
		Sıra Ort.	X ²	P

Deney	16	25.63	.186	.911
Kontrol	16	24.38		
Plasebo	16	23.50		

Tablo 13’de görüldüğü gibi, Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre; deney, kontrol ve plasebo grupları saldırganlık ölçeği öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı izlenmektedir ($X^2 = .186$, $p > 0.05$).

III. 2. Deney Grubunun Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.

Deney grubu deneklerinin Saldırganlık Ölçeği öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra işareti	N	Sıra ortalaması (Mean Rank)	Z	P
Deney	Negatif Sıra (-)	16	8.50	-3.520	.000
	Pozitif Sıra (+)	0	.00		
	Nötr (=)	0			

Tablo 14’de verilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu Saldırganlık Ölçeği öntest ve sontest sonuçlarının sıra ortalamaları arasında negatif sıra lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($z = -3.520$, $p < 0.05$).

III.3. Kontrol ve Plasebo Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Öntest- Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.

Kontrol ve plasebo grubu deneklerinin Saldırganlık Ölçeği öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 15 ve 16’ da gösterilmiştir.

Tablo 15. Kontrol Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra işareti	N	Sıra ortalaması (Mean Rank)	Z	P
------	--------------	---	--------------------------------	---	---

Kontrol	Negatif Sıra (-)	7	9.71	-.000	1.000
	Pozitif Sıra (+)	9	7.56		
	Nötr (=)	0			

Tablo 15’de izlendiği gibi, kontrol grubu Saldırganlık Ölçeği öntest ve sontest sonuçlarının sıra ortalamaları arasında negatif sıra lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($z = -.000$, $p>0.05$).

Tablo 16. Plasebo Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra işareti	N	Sıra ortalaması (Mean Rank)	Z	P
Plasebo	Negatif Sıra (-)	6	9.75	-.497	.619
	Pozitif Sıra (+)	10	7.75		
	Nötr (=)	0			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, plasebo grubu Saldırganlık Ölçeği ön ve son test sonuçlarının sıra ortalamaları arasında negatif sıra lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z = -.497$, $p>0.05$).

III. 4. Kontrol ve Plasebo Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.

Kontrol ve plasebo grubu deneklerinin saldırganlık ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Kontrol ve Plasebo Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği Sontest Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sontest			
		Sıra Ort.	U	Z	P
Plasebo	16	16.81	123.000	-.189	.850
Kontrol	16	16.19			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, Mann-Whitney U Testi sonest sonuçlarına göre, kontrol ile plasebo grubu deneklerin saldırganlık ölçeği sonest toplam puanlarının, iki gruba ait sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U= 123.000, $p>0.05$).

III. 5. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Deneklerinin Saldırganlık Ölçeği Sonest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.

Deney, kontrol ve plasebo grubu deneklerinin saldırganlık ölçeği sonest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis Testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği Sonest Puanlarına Uygulanan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sonest		
		Sıra Ort.	X ²	P
Deney	16	19,16	3.512	.173
Kontrol	16	27,44		
Plasebo	16	26,91		

Tablo 18 incelendiğinde, Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre; deney, kontrol ve plasebo grubu deneklerinin saldırganlık ölçeği son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($X^2= 3.512$, $p>0.05$).

III. 6. Deney Grubunun Saldırganlık Ölçeği Öntest Toplam Puanları İle İzleme Testi Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.

Deney grubunun Saldırganlık Ölçeği öntest ile izleme testi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Deney Grubundaki Deneklerin Saldırganlık Ölçeği Öntest-İzleme Testi Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra işareti	N	Sıra ortalaması (Mean Rank)	Z	P
------	--------------	---	--------------------------------	---	---

Deney	Negatif Sıra (-)	16	8.50	-3.519	.000
	Pozitif Sıra (+)	0	.00		
	Nötr (=)	0			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu Saldırganlık Ölçeği öntest ve izleme testi sonuçlarının sıra ortalamaları arasında negatif sıra lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -3.519$, $p < 0.05$).

BÖLÜM IV

TARTIŞMA ve YORUM

Sosyal Beceri Programının, ergenlerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada, elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

IV. 1. Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları Saldırganlık Ölçeği Öntest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Deney, kontrol ve plasebo grubu deneklerin saldırganlık ölçeği öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark görülmemiştir. Deney, kontrol ve plasebo grubu deneklerin saldırganlık ölçeği öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farkın bulunmaması, deney, kontrol ve plasebo gruplarının, saldırganlık düzeyleri bakımından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu; “*Deney, kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark yoktur*” olarak ifade edilen araştırmanın 1. denencesini destekler niteliktedir. Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları arasında anlamli bir fark görülmemesi çalışmaya başlanması ile ilgili önemli bir veri olarak kabul edilebilir.

IV. 2. Deney Grubunun Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Deney grubunun Saldırganlık Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, deney grubuna uygulanan Sosyal Beceri Programı'nın ergenlerin saldırganlık düzeylerini azaltmada olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

Çalışma kapsamında, ergenlerin saldırganlık düzeyleri üzerinde olumlu gelişmeler sağlayacağı düşünülen etkinliklere yer verilmesinin öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin düşmesine olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir. Sosyal Beceri Programı'nda duyguları tanıma ve dışa vurma, öfke, öfkeyi başlatan nedenler, duygudüşünce-tepki zinciri, öfkeyi ifade etme, öfke kontrolü ve başa çıkma ifadeleri, düşünce biçimini değiştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlik kapsamında konu ile ilişkili formların ergenlerin kendi kişisel özellikleri ile ilgili yeni farkındalıklar yarattığı gözlenmiştir. Ayrıca etkinlikler sırasında rol oyunlarının kullanılması öğrenilen becerileri deneme fırsatı sağlamıştır. Rol oyunları etkinliklerinin öğrenilen becerilerin hayata transfer edilmesini kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Sosyal Beceri Programı uygulamasının ergenlerin saldırganlık düzeyleri üzerinde olumlu sonuçlar vermesi yurt içinde ve yurt dışında yapılan benzer çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Türkiye de yapılan bir çalışmada ergenlere uygulanan bilişsel davranışçı grup terapisi programının ergenlerin saldırganlık düzeylerine

olan etkisi incelenmiştir. Toplam 40 ergen ile yürütülen çalışma deney ve kontrol gruplu bir çalışmadır. Toplam 12 seanslık bir çalışmayı kapsamaktadır. Araştırma sonucu bilişsel davranışçı terapi programının ergenlerin öfke, dışa yöneltilen öfke ve saldırganlık puanlarında anlamlı düzeyde azalma olduğuna yöneliktir (Tekinsav Sütçü, 2006: 195).

Yurt dışında yapılan iki araştırma da sonuçları destekleyen bulgular içermektedir. Deffenbacher ve diğerleri (1990), öfke semptomlarını ve öfkenin yaşandığı öfke durumlarını azaltmaya yönelik, sosyal beceri programı geliştirmişlerdir. Bu program bilişsel yaklaşımla hazırlanmıştır ve gevşeme egzersizlerini de içermektedir, haftada 75 dakikalık seanslardan oluşmakta ve 8 hafta sürmektedir. Deney ve kontrol gruplu bir çalışma olup toplam 29 öğrenci ile çalışılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öfke bileşenlerinde bir azalma tespit edilmiştir (Deffenbacher ve diğ., 1990: 351).

Deffenbacher, (1994) ise, öfkeyi azaltmada üç farklı tedavinin –bilişsel gevşeme programı, sosyal beceri programı ve tümevarımcı sosyal beceri programı- öfke uyandıran durumlarla başa çıkmada etkililiğini araştırmışlardır. Tümevarımcı sosyal beceri programı daha az yapılandırılmıştır ve danışanların önerdiği kendini kontrol yöntemlerini kapsayan danışan odaklı bir programdır. Çalışma 180 genç üzerinde 8 hafta süre ile yapılmıştır. Öfkenin bileşenlerini azaltmada her üç tedavi yöntemi de etkili bulunmuştur. Ancak tümevarımcı sosyal beceri eğitiminin ciddi sosyal beceri eksikliği olan bireylerde, davranış repertuarlarında uygun davranış bulunmadığı için pek işlemeyeceği, ayrıca her iki sosyal beceri eğitimi programının da sadece kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan öfkeyi azaltabileceği tartışılmıştır (Deffenbacher ve diğerleri, 1994: 386).

Ergenlerin saldırganlık düzeylerinde olumlu gelişmeler sağlamak amacı ile düzenlenen Sosyal Beceri Programı uygulamaları sonunda, deney grubunun Saldırganlık Ölçeği sontest ve öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, araştırmada elde edilen bu bulgu “*Deney grubunun Saldırganlık Ölçeği öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır*” olarak ifade edilen araştırmanın 2. Denence’sini destekler niteliktedir. Ayrıca bu bulgudan yola çıkarak Sosyal Beceri Programı’nın ergenlerin saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olduğu ifade edilebilir.

IV. 3. Kontrol ve Plasebo Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Öntest-Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın plasebo grubuna, uygulanan Mesleki Rehberlik Programı sonunda plasebo grubu deneklerin Saldırganlık Ölçeği öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer bir şekilde araştırma sürecinde hiçbir işlem yapılmamış olan kontrol grubu deneklerin Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları ve sontest toplam puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Elde edilen bu bulgular; “*Kontrol ve plasebo gruplarının Saldırganlık Ölçeği öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur*” olarak ifade edilen araştırmanın 3. denencesini destekler niteliktedir.

IV. 4. Kontrol ve Plasebo Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Kontrol ve plasebo gruplarının Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç bize Mesleki Rehberlik Programı'na katılan plasebo grubu denekler ve araştırma boyunca hiçbir işlem yapılmayan kontrol grubu deneklerinin Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında farkın olmadığını farklı bir deyişle plasebo grubuna uygulanan Mesleki Rehberlik Programı ile hiçbir işlem yapılmamasının, ergenlerin saldırganlık düzeyleri üzerinde aynı etkiye sahip olduğunu, her ikisinin de ergenlerin saldırganlık düzeyleri üzerinde hiçbir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular; *“Kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark yoktur”* olarak ifade edilen araştırmanın 4. denencesini destekler niteliktedir.

IV. 5. Deney, Kontrol ve Plasebo Grubu Deneklerinin Saldırganlık Ölçeği Sontest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Deney , kontrol ve plasebo grubu deneklerinin Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgu; *“Deney, kontrol ve plasebo grubu deneklerinin*

saldırganlık ölçeği son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” olarak ifade edilen araştırmanın 5. denencesini destekler nitelikte değildir.

Deney grubu deneklerinin Saldırganlık Ölçeği son test toplam puanlarına bakıldığında, kontrol ve plasebo grubu deneklerin son test toplam puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir ancak saldırganlık düzeyinde gerçekleşen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde değildir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun kuramsal açıdan ve araştırma kapsamında uygulanan Sosyal Beceri Programı açısından tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Bu duruma kuramsal açıdan yaklaşıldığında; Sosyal Beceri Programı'nın içeriğinde yer alan etkinliklerin ergenlerde saldırganlık ile ilgili farkındalık yaratmada etkili olduğu ancak saldırgan davranışların olumlu davranışlara dönüştürülmesinde yetersiz kalması ile açıklanabilir. Davranışçı Yaklaşım'a göre deney grubundaki ergenler geçmiş yaşantılarında saldırganlık ile ilgili uygun davranışlar göstermemiş veya gösterdiklerinde bu davranışları pekiştirilmemiş olabilir. Bu yüzden bu ergenlerin şu anda davranış repertuarlarında saldırganlık duygusuna yönelik uygun sosyal davranış bulunmaması olası bir durumdur (Bacanlı, 2000: 179). Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre saldırganlık edinilmiş bir davranıştır ve taklit, örnek alma ve öğrenmenin saldırganlık üzerinde büyük etkileri vardır (Berkowitz, 1962: 24). Taklit, örnek alma ve öğrenmenin bu etkisi düşünüldüğünde ergenlerin ailelerinin, yaşadıkları çevrenin, arkadaş gruplarının, izledikleri televizyon programlarındaki favori karakterlerin onların saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi yadsınamaz. Yine Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre birçok davranış edimsel koşullanma yolu ile öğrenilir. Yani davranışın sonucu birey için olumlu bir sonuç yaratıyorsa, davranışın tekrarlanma olasılığı artacaktır (Savaşır, 1978: 46-53). Bu durumda, saldırganlık açısından baktığımızda, ergenler arasında saldırgan

öğrencilerin lider pozisyonuna yerleştirilmesi, onlardan çekinilmesi, arkadaş grubunda sözü dinlenen olmaları onlar için bir ödül olduğu göz önüne alındığında, ergenlerin bu zamana kadar ödüllendirilen saldırgan davranışlarının sürdürülme olasılığı yüksek olacaktır. Dolayısıyla onlara avantaj sağlayan bu olumsuz durumun değiştirilmesi de kolay olmayacaktır. Biyolojik kuramlara göre ise saldırganlığın nedeni beynin ilgili bölümleri ve hormonların işleyişlerindeki bir takım fizyolojik problemlerdir ki çözümü de doğal olarak fizyolojik olmalıdır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995: 446). Görüldüğü gibi saldırganlık tek boyutlu bir kavram değildir. Bu nedenle çözümünün de tek boyutlu olamayacağı düşünülmektedir. Yani, yalnızca sosyal becerilerin geliştirilmesi, ergenlerin saldırganlık probleminin çözümünde yetersiz kalmaktadır. Saldırganlık probleminin çözümü için saldırganlığa neden olan değişkenler üzerine daha kapsamlı çalışmalara ve farklı yaklaşımlara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, saldırganlık ile ilgili yapılan bireysel ya da grup çalışmalarında bireylerin saldırganlığına neden olan noktalar baz alınarak müdahale programları oluşturulmasının da daha etkili sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Ergenlerin saldırganlık düzeylerinde daha olumlu gelişmeler sağlanması ile ilgili araştırma sürecindeki birkaç önemli noktaya da değinmek yerinde olacaktır. Yukarıda saldırganlık kavramının kuramsal açıklamalarına kısaca değinilmiş ve çok boyutlu bir kavram olduğundan bahsedilmiştir. Dolayısı ile bu denli çok yönlü bir problemin çözümünün uzun zaman alacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, 8 oturumluk bir sürenin saldırgan davranışların, olumlu sosyal davranışlarla değiştirilmesinde yeterli olmadığı görülmektedir. Aile içinde şiddet gören ergenlerin saldırganlık düzeylerinin aile içinde şiddet görmeyen ergenlerin saldırganlık düzeyinden anlamlı derecede yüksek bulunduğu

yapılan çalışmalarda görülmektedir (Ayan, 2007: 206-208-211). Ayrıca saldırganlığın öğrenme, model alma ve taklit yoluyla öğrenildiği, bu bağlamda ailenin saldırganlık üzerindeki etkisinin önemi ortadadır. Ancak, ergenler ile yapılan bu çalışmada yalnızca ergenlere saldırganlığı azaltmaya yönelik Sosyal Beceri Programı uygulanmıştır. Oysa ki benzer bir programın deney grubundaki deneklerin anne-babalarına da uygulanmasının, ergenlerin grup yaşantısında gördükleri olumlu sosyal davranış modellerini, evde de anne-babalarından görmeleri, öğrenmelerini kolaylaştırabileceği, aynı zamanda hızlandırabileceği ve dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde daha fazla bir düşüşe neden olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmada gruptaki denek sayısı 16'dır. Yine taklit yoluyla öğrenmenin saldırganlıktaki etkisi düşünülerek gruptaki öğrenci sayısı daha az tutulabilir. Çünkü grup sürecinde deneklerin birbirlerinin olumsuz davranışlarını taklit etme olasılığının yüksek olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda gruptaki saldırganlık düzeyi daha düşük ve olumlu sosyal davranışlar gösteren deneklerin sayısı da diğer deneklere olumlu örnek teşkil etmeleri amacı ile artırılabilir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları Sosyal Beceri Programı'nın ergenlerin saldırganlık düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğunu desteklemektedir. Ancak bu etkinin daha üst düzeyde olabilmesi adına saldırganlığı açıklamaya yönelik daha fazla güncel yurtiçi ve yurtdışı araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

IV. 6. Deney Grubunun Saldırganlık Ölçeği İzleme Testi Toplam Puanları İle Öntest Toplam Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Deney grubunun Saldırganlık Ölçeği izleme testi toplam puanları ile öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, ergenlerin saldırganlık düzeyi üzerinde olumlu bir etki sağlayan, ergenlerin saldırganlık puanlarında düşüşe neden olan Sosyal Beceri Programı'nın ergenlerin saldırganlık düzeyindeki olumlu etkisinin sürmekte olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu; *“Deney grubu Saldırganlık Ölçeği izleme testi toplam puanları ile öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır”* olarak ifade edilen araştırmanın 6. denencesini destekler niteliktedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi yapılarak, araştırmanın sonuçlarıyla ilgili olarak uygulamaya ve bu konuda yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada, Sosyal Beceri Programı'nın ergenlerin (14-17 yaş) saldırganlık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, deney, kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, deney grubunun Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları ile öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu, kontrol ve plasebo gruplarının Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları ile öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, deney grubu Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları ile kontrol ve plasebo grupları sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ve deney grubu Saldırganlık Ölçeği izleme testi toplam puanları ile öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında, Sosyal Beceri Programı'nın ergenlerin saldırganlık düzeylerinde olumlu gelişmeler sağladığı; yani, ergenlerin saldırganlık düzeyini azaltmada rolü olduğu ifade edilebilir. Sosyal Beceri Programı uygulaması ile ergenlerin duygularını tanımları, duygularını dışa vurmalarını, öfke duygusunu tanımlarını, öfkeyi başlatan

nedenleri anlamalarını, öfkelerini ifade etmelerini ve öfke ile başa çıkma ifadelerini kullanmaya yönelik becerileri kazandırmak hedeflenmiştir. Sosyal Beceri Programı uygulamasında rol oynama, bilgi verme, geribildirim verme ve ev ödevi gibi teknikler kullanılmıştır. Konu ile ilgili uygulanan formlar ergenlere kendilerini daha yakından tanıma ve değerlendirme imkanı tanımıştır. Verilen ev ödevleri bir önceki oturumla kurulan bağlantının her oturumda yenilenmesini sağlamıştır. Ergenlere verilen geri bildirimler öğrendikleri becerinin devam etmesine yardımcı olmuştur. Kullanılan tekniklerin ergenlerin saldırganlık düzeyinin azaltılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Ergenlik dönemindeki bireylerde görülen saldırganlığın birçok nedeni olmakla birlikte, sosyal becerilerdeki yetersizlik de saldırganlığın görülmesindeki en önemli etkenlerden biridir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda saldırganlığın, saldırgan duygu, düşünce, davranışları tanımaya ve baş etmeye yönelik becerilerin geliştirilmesini amaçlayan Sosyal Beceri Programı ile azaltılabileceği söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlarına dayanılarak, bu konuda çalışacak olan araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan bu araştırmada kullanılan ölçek yalnızca genel saldırganlık puanını vermektedir. Dolayısı ile son test sonuçları da genel saldırganlık düzeyi üzerinden değerlendirilmiştir. Saldırganlığın alt boyutlarını ölçmeyi kapsayan bir ölçekle aynı çalışma yapılabilir ve Sosyal Beceri Programının saldırganlığın alt boyutlarına olan etkisi daha ayrıntılı bir biçimde incelenebilir.
- Bu araştırma 14-17 yaş arasında bulunan ergenler üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle özellikle davranışların daha kolay şekillendiği ilköğretim dönemindeki öğrenciler üzerinde saldırganlık ve problem davranışlara yönelik uygulanan Sosyal Beceri Programları daha etkili sonuçlar verebilir.
- Genel lisede yapılan bu çalışma Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Liseleri, vb. gibi çeşitli lise türlerinde yapılabilir. Ayrıca farklı lise türlerinde karşılaştırmalı bir çalışma da yürütülebilir.
- Bu çalışma devlete bağlı bir lisede yürütülmüştür. Başka bir çalışma özel liselerde yürütülebilir. Ayrıca devlete bağlı ve özel liselerde karşılaştırmalı bir çalışma da yürütülebilir.

- Saldırganlık kişilik özelliği bakımından birçok nedenden kaynaklanan ve zor değişen bir özellik olarak düşünülürse, bu çalışmanın sekiz haftadan daha uzun süren ve farklı yaklaşımları içeren çalışmaları yapılabilir.
- Ergenlerin saldırganlık eğilimleri üzerinde aile içi şiddet yaşantılarının olumsuz etkisi göz önünde bulundurularak ergenlere uygulanan Sosyal Beceri Programı'na paralel bir de aileler için hazırlanmış bir Sosyal Beceri Programı uygulaması ergenlerin saldırganlık düzeyinde daha etkili sonuçlar doğurabilir.
- Saldırganlığın çeşitli nedenlerden kaynaklanan bir problem olduğu düşünülerek ortak neden grupları oluşturulabilir, çalışma saldırganlık nedeni aynı ya da benzer olan ergenlerden oluşturulan farklı gruplarla yapılabilir.
- Saldırganlığa neden olan değişkenlerle ilgili daha ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Saldırganlık okullarda idarecilerin ve okul psikolojik danışmanlarının en fazla karşısına çıkan problemlerden biridir ve tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de artmakta olduğunu yazılı ve görsel basından öğrenmekteyiz. Bu nedenle daha fazla olumsuz sonuçlarını yaşamadan okullarda önleyici rehberlik ilkesini benimseyen saldırganlığa yönelik bireysel ve grup çalışmalarına önemle yer verilmelidir.
- Saldırganlığa yönelik grup çalışmalarını özellikle bu alanda özel eğitim almış grup liderlerinin yönetmesi daha yararlı olabilir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarına saldırganlığa yönelik sosyal beceri geliştirme programları hizmet içi eğitimlerle verilebilir.
- Bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda yaşadıkları engellenmelerin saldırganlığa neden olduğu düşünülürse özellikle okulda çalışan idareci ve öğretmenlere ayrıca ergenlerin

ailelerine ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmaları konusunda eğitim verilebilir.

- Sosyal Beceri Eğitimi ve olumlu sosyal davranışlar konusunda okul çalışanları, hizmet içi eğitim kursları ile kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilere olumlu örnek teşkil etmeleri bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Akduman, G.G., Çolak, M. ve Cantürk G. (2007). Çocuklarda kendilik algısı ve saldırganlık eğilimi ilişkisi: Erzurum Örneği. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 4 (3), 3-12.

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.

Aktaş, V., Şahin, D. ve Aydın, O. (2005). Saldırgan olan ve olmayan çocuklarda düşmanca niyet yükleme yanlılığının cinsiyete bağlı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 57-59.

Aktaş, V. ve Güvenç Berkem, G. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler-arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 233-264.

- Aktaş, V. ve Coştur R. (2007). Sorumluluk yüklemesi çerçevesinde öfke ve sempati duyguları ile yardım etme ve saldırganlık davranışları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22 (59), 15-42.
- Aktaş, Z., Çobanoğlu, G. ve Yazıcılar, İ. (2004). Profesyonel erkek basketbolcuların saldırganlık düzeyleri ile maç başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 127-134.
- Alakır, A. (2006). *Büyük iş merkezlerinin ilköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesine ve sosyal beceriler geliştirmelerine katkıları (Konya örneği çerçevesinde bir araştırma)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aldridge, S. J. ve Campbell H. J. (1995). A social skills and assertiveness group for 9- to 11-year-old children: implications for training. *Psychiatric Bulletin*. 19, 485-487.
- Algül, A.; Semiz, Ü.B.; Ateş, M.A.; Başoğlu, C.; Doruk, A.; Ebrinç, S.; Pan, E. ve Çetin, M. (2007). Antisozyal kişilik bozukluğu olan bireylerde madde kullanımı ve saldırganlık ilişkisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 20 (3), 141-150.
- Altınay, D. (2003). *Psikodrama grup psikoterapisi el kitabı yaşama dair çok şey*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Anderson, C. A. ve Dill, K. E. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78, 772-790.

Aral, N.; Bütün Ayhan, A.; Türkmenler, B. ve Akbıyık, A.(2004). İlköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29 (315), 17-25.

Aral, N. ve Köksal, A. (1999). Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7 (1), 127-139.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C. ve Hilgar, E.R. (1995). *Psikolojiye giriş I.-II.* (Çev. Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz) İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Avşar, Z. ve Öztürk Kuter, F. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 197-206.

Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214.

- Aydos, L., ve Oral, F. (2002). Saldırganlık türlerinin cinsiyet, takım ve mücadele sporlarıyla olan ilişkisinin araştırması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 29-37.
- Bacanlı, H. (2000). *Sosyal beceri eğitimi, ilköğretimde rehberlik*. Editör: Yıldız Kuzgun. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 171–188.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Ross, D. ve Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Baumeister, R. F. ve Bushman, B. J. (2004). Human nature and aggressive motivation: Why do cultural animals turn violent? *International Review of Social Psychology*, 17, 205-220.
- Berkowitz, L. (1962). *A social psychological analysis*. New York: McGraw Hill.

Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bolat Karataş, Z. (2002). *Anne-baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bolat Karataş, Z. (2005). Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30 (317), 30-39.

Boxer, P. ve Tisak, M.S. (2005). Children's beliefs about the continuity of aggression. *Aggressive Behavior*, 32 (2), 172-188.

Bushman, B.J. ve Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.

Buss, A. (1973). *Psychology-man in perspective*. New York: John Willey and Sons Inc.

Butovskaya, M. ve Kozintsev, A. (1999). Agression, friendship and reconciliation in Russian primary school children. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 125-139.

- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, A. ve Muncer, S. (1998). Female criminal assault: an avolutionary perspective. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 35 (4), 413-428.
- Can, G. (2000). *Çocuk gelişimi kuramları çocuk gelişimi ve psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Cartledge, G. ve Milburn, J.F. (1992). *Teaching social skills to children*. New York: Pergamon Pres.
- Chung, C.H. ve Watkins D. (1995). Evaluating a social skills training program for hong kong students. *Journal of Social Psychology*, 135 (4), 527-528.
- Crick, N.R. ve Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çelik, H. (2006). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalarının incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çetin, F., Alpa Bilbay, A. ve Albayrak Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çobanoğlu Güner, B. (2006). *Takım sporları ve bireysel sporlar yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, 37, 155-147.

Davaslıgil, Ü., Çakıcı, M. ve Ögel, K. (1998). *Yaşam becerilerini geliştirme klavuzu*. İstanbul: MEM.

Deffenbacher, J. L. ve diğ. (1990). A combination of cognitive, relaxation, and behavioral coping skills in the reduction of general anger. *Journal of College Student Development*, 31, 351- 358.

- Deffenbacher, J.L. ve diğ.(1994). Social skills and cognitive relaxation approaches to general anger reduction. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 386-396.
- Demirhan, M. (2002). *Kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Deniz, M.E. (2003). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 501-522.
- Dervent, F. (2007). *Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılma ilişkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2004). Anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (27), 7-17.
- Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden anne yoksunu olan ve olmayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 437-446.

Doğan, B.; Moralı, S.; Toros Kazak, Z. ve Tok, S. (2002). Bireylerin spora katılım, cinsiyet ve sürekli kaygı düzeylerine göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Performans Dergisi*, 8 (3-4).

Doğan, S. (2001). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Doğan, Y.B. (1993). Sinema ve agresyon. *3P: Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi*, 1 (4), 52-56.

Durak Batıgün, A. (2004). İntihar ile ilişkili bazı değişkenler: öfke/saldırganlık, dürtüsel davranışlar, problem çözme becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri. *Kriz Dergisi*, 12 (2),49-61.

Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Gazi Üniversitesi Türk eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-17.

Efiliti, E. (2008). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 213-230.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Ethology: The biology of behavior*. (Çev. E. Klinghammer) New York: Holt, Rinehart and Winson.

Eisenberger, N. I; Way, B. M.; Taylor, S. E.; Welch, W. T. ve Lieberman, M. D. (2007). Understanding Genetic Risk for Aggression: Clues From the Brain's Response to Social Exclusion. *Biological Psychiatry*, 61, 1100-1108.

Ekşi, A. (2003). Gözden geçirme: beş kıtada genç sorunları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10 (2), 78-87.

Elliot, T.R., Gramling, S.E. (1990). Personal assertiveness and he effects of social support among college students. *Journal of Counselling Psychology*, 37 (4), 427-436.

Erdoğan, M.Y. ve Oto, R. (2004). Sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların atılganlık ve saldırganlık davranışları açısından karşılaştırılmaları. *Kriz Dergisi*, 12 (3), 11-23.

Erdoğan, M.Y. (2005). Suça yönlendirilen ve yönlendirilmeyen çocukların aile ilişkileri ile saldırganlık davranışlarının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12 (3),106-114.

Eripek, S. (1993). *Gençlik Döneminin Bedensel Zihinsel ve Psiko-sosyal Gelişim Özellikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

- Erkan, S. (2000). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Erkuş, A. (1994). *Psikoloji terimleri sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Eron, L.D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42 (5), 435-442.
- Ertan, Y. ve Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, şiddet ve terörün psikososyal yapıları. *Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 6 (7), 143-163.
- Freud, S. (1963). *Character and culture*. New York: Collier Boks.
- Freud, S. (1993). *Yaşamım ve psikanaliz*. (Çev. Kamuran Şipal) İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, E. (1995). *Sevgi ve şiddetin kaynağı*. (Çev. Selçuk Budak) Ankara: Öteki Yayınevi.
- Fulford, J. ve diğ. (2001). *İlköğretimde drama*. (Çev.: Leyla Küçükahmet, Hande Borçbakan, S. Sadri Karamanoğlu) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gander, J.G. ve Gardiner, H.W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur,) Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1998) a. *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (1998) b. *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Genç, S.Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.

Gentile, D. A.; Lynch, P. J.; Linder, J. R. ve Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*. 27, 5-22.

Goldstein, S. E.; Chesir-Teran, D. ve Mcfaul, A. (2008). Profiles and correlates of relational aggression in young adults' romantic relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 251-265.

Güner, N. (1995). *Ergenlerin dinledikleri müzik türünün depresyon ve saldırganlık düzeyine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gürsoy, F. (2002). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 7-15.

Halıcı, P. ve Baran, G. (2006). Yatılı ilköğretim bölge okullarına devam eden ve ailesiyle birlikte yaşayan 12-14 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3 (2), 23-30.

Hamamcı, Z. ve Duy, B. (2007). Sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutumlar, akılcı olmayan inançlar ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızlıkla ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 121-130.

Hasdemir, A. (2005). *Sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Horney, K. (1994). *Psikanalizde yeni yollar*. (çev. Selçuk Budak) İstanbul: Öteki Yayınevi.

İkizler, C., Balcıoğlu İ. ve Atay, S. (1996). Birden fazla sakatlanma geçiren bireysel mücadele sporcularında sakatlığın saldırganlık ve düşmanlık duygularıyla ilişkisi. *Yeni Symposium*, 34 (1-2), 40-42.

Jarvinen, L. K. (2001). Aggressive behaviour and social problem-solving strategies: a review of the findings of a seven-year follow-up from childhood to late adolescence. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11, 236-250.

Jupp, J.J. ve Griffiths, M.D. (1990). Self-concept changes in shy, socially isolated adolescents following social skills training emphasis role plays. *Australian psychologist*, 25 (2), 165-177.

Kalafat, T. (2006). *Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Çanakkale ili örneği)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karabıyık, Ç. (2003). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenler*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık

Kaya, M.; Güneş, G.; Kaya, B. ve Pehlivan, E. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinde boyun eğici davranışlar ve şiddetle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 5-10.

Kaymak Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 27-39.

- Kesen, N.F., Deniz, M.E. ve Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 353-364.
- Kelly, J.A. (1982). *Social Skills Training A Practical Guide For Interventions*. New York: Springer Publishing Company.
- Kerlinger, F.N. (1986), *Foundations of behavioral research library of congress cataloging in*. New York: Publication Data Third Edition.
- Kocatürk, R. (1982). *Saldırganlık güdüsünün spor ve eğitim alanında meslek seçimine etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Korkut, F. (2003) a. Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Korkut, F. (2003) b. Saldırganlık düzeyleri farklı lise öğrencilerinin stresle başa çıkma yolları. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 11 (4), 279-288.
- Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitimi programının ergenlerin utangaçlık düzeyine etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel gelişim uygulamaları*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler (Anadolu üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzucu, Y. ve Özdemir, E. (2003). *Küçükler için büyüklere*. Ankara: Mamak Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayınları.

Landeen, J. (2001). Review: social skills training, supported employment programmes, and cognitive behaviour therapy improve some outcomes in schizophrenia. *Evidence-Based Nursing*. 4, 115.

Lochman, J.E. ve Dunn, S.E. (1993). An intervention and consultation model from a social cognitive perspective: a description of the anger coping program. *School Psychology Review*, 22 (3), 8-20.

Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Martin, S.L., Gordon, T.E. ve Kupersmidt J.B. (1995). Survey of exposure to violence among the children of migrant and seasonal farm workers. *Public Health Reports*, 110 (3), 268-276.
- Matson, J. L.; Anderson, S. J. ve Bamburg, J. W. (2000). The relationship of social skills to psychopathology for individuals with mild and moderate mental retardation. *The British Journal of Developmental Disabilities*. 46 (1), 15-22.
- Maxwell, J. P. ve Siu, O. L. (2008). The Chinese coping strategies scale: Relationships with aggression, anger, and rumination in a diverse sample of Hong Kong Chinese adults. *Personality and Individual Differences*, 44 (5), 1049-1059.
- Miller, J. D. ve Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41 (8), 1469-1480.
- Morganett, R.S. (2001). *Yaşam becerileri*. (Çev.: S. Sonay Güçray) Adana: Baki Kitabevi.
- Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities. 34 (3), 66-70.
- Naar, R. (1993). *Grup psikoterapisine ilk adım*. (Çev.: Nesrin Hisli Şahin) Ankara: İmge Kitabevi.

- Orpinas, P., Murray, N. ve Kelder, S. (1999). Parental influences on students' aggressive behaviors and weapon carrying. *Health Education & Behavior*, 26 (6), 774-787.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: the development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5 (5), 467-490.
- Parish, T.S. ve Parish, J.G. (1991). The effects of family configuration and support system failures during childhood and adolescence on college students, self concepts and social skills. *Adolescence*, 26 (102), 441-447.
- Piper, A. M.; O'Brien, E.; Morris, M. R. ve Winograd, T. (2006). A cooperative tabletop computer game for social skills development. *Computer Supported Cooperative Work*, 1-10.
- Rigio, R.E., Tucker, J. Ve Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*, 12 (7), 695-702.
- Romanczyk, R. G.; White, S. ve Gillis, J. M. (2005). Social skills versus skilled social behavior: a problematic distinction in autism spectrum disorders. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention-JEIBI*, 2 (3), 177-193.

- Rowley, J. (2008). Raising standards in communication and social skills for children prior to entry to school. *Children and Young People Scrutiny Panel*, 2008, 1-8.
- Saldıroğlu, H. ve diğ. (2002). *Rehberlik etkinlikleri 9-10-11*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Savaşır, I. (1978). Çocukta saldırganlığın gelişmesinde önemli olan faktörler. *XIII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi*, Ankara: Ajanstürk.
- Scheier, L. M. ve Botvin, G. J. (1998). Relations of social skills, personal competence, and adolescent alcohol use: A developmental exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 18 (1), 77-114.
- Selçuk, Z. ve Güner, N. (2003). *Sınıf içi rehberlik uygulamaları*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sesnan, B.; Wood, G.; Anselme, M. L. Ve Avery, A. (2004). Skills training for youth. *Forced Migration Review*, 20, 33-35.
- Scott, J.P. (1958). *On aggressive behavior in animals*. New York: Doubleday-Doran.

- Singer, M.I. ve diğ. (1995). Adolescents' exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *Journal of the American Medical Association*, 273, 477-482.
- Singh, N. N.; Lancioni, G.E.; Winton, A. S. W.; Curtis, W. J.; Wahler, R. G.; Sabaawi, M.; Singh, J. ve McAleavey, K. (2006). Mindful staff increase learning and reduce aggression in adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 27 (5), 545-558.
- Straus, M. A. ve Kantor, G. K. (1994). Corporal punishment of adolescents by parents: a risk factor in the epidemiology of depression, suicide, alcohol abuse, child abuse, and wife beating. *Adolescence*, 29 (115), 543-561.
- Sullivan, S.H. (1970). *Psychiatric interview*. USA: Norton, W.W. & Company.
- Sümer Hatipoğlu, Z ve Akgül, H. (2005). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları I*. Editörler: Serdar Erkan, Alim Kaya. Ankara: Pegema Yayıncılık, 147-224, 295-342.
- şahin, H. (2004). *Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Tekinsav Sütçü, G.S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Turgut, T.; Lagace, D.; İzmir, M. ve Dursun, S. (2006). Psikiyatri kliniklerinde şiddet ve agresyonun değerlendirilmesi: tanısal yaklaşımlar. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 16 (3), 179–194.
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Williams, D. Ve Skoric, M. (2005). İnternet fantasy violence: A test of aggression in an online game. *Communication Monographs*, 22 (2), 217-233.

Wright, R.J., Wright, R.O. ve Isaac, N.E. (1997). Response to battered mothers in the pediatric emergency department: a call for an interdisciplinary approach to family violence. *Pediatrics*, 99 (2), 186-192.

Vaughn, S. ve Lancelotta, G. (1990). Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students: peer-paining versus non-peer painning. *Journal of School Psychology*, 28, 188-191.

Voltan Acar, N. (1998). *Terapötik iletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.

Voltan Acar, N. (2001). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Voltan Acar, N. (2002). *Grupla psikolojik danışma-da alıştırmalar deneyler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalçın, İ. (2007). Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 209–220.

Yalom, I. (2002). *Grup Psikoterapisinin teori ve pratiği*. (Çev.: Ataman Tangör, Özgür Karaçam) İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.

Yananer Eroğlu, Ç. Ve Bilge, F. (2001). *Sınıfta rehberlik etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yapıcı, Ş. Ve Yapıcı, M. (2005). Çocukta sosyal gelişim. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5 (2), 1-5.

Yıldırım, M. (2006). *Sosyal beceri eğitiminin lise 2. sınıf öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yüksel Şahin, F. Ve Çakır, M.A. (2005). *DeneySEL olarak sınılanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II*. Editörler: Serdar Erkan, Alim Kaya. Ankara: Pegema Yayıncılık, 1-64, 297-338.

EKLER**EK 1- KİŞİSEL BİLGİ FORMU****ADI SOYADI :**.....**Cinsiyeti : (K) (E)****Yaşı :.....****Annenin Yaşı:.....****Babanın Yaşı:.....****Annenin Eğitim Durumu**

- *İlkokul ()
- *Ortaokul ()
- *Lise ()
- *Üniversite ()
- *Lisans Üstü ()

Babanın Eğitim Durumu

- *İlkokul ()
- *Ortaokul ()
- *Lise ()
- *Üniversite ()
- *Lisans Üstü ()

Annenin Mesleği:.....**Babanın Mesleği:.....****Anne ve Baba: Birlikte () Ayrı ()****Kardeş Sayısı (kendiniz dahil):.....****Ailenin Aylık Geliri Ne Kadar?.....**

EK 2 - SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ**Sevgili Gençler,**

Bu ölçek kişilere uygun bazı etkinlikleri ya da duygusal durumları içeren ifadelerden oluşmaktadır. Siz bu ifadeleri tek tek okuyarak, ifadenin size ne derece uyduğuna karar vereceksiniz. İfade sizin için “Her Zaman” geçerli ise cevap kağıdındaki (5); “Sıklıkla” geçerli ise (4); “Arasına” geçerli ise (3); “Nadiren” geçerli ise (2); “Hiçbir Zaman” geçerli değil ise cevap kağıdındaki (1) numaralı boşluğun altına (x) işareti koyacaksınız. Tüm ifadelere bu şekilde boş bırakmadan cevap vereceksiniz. Unutmayın ki; araştırma sonuçlarının gerçekleri yansıtmaları, cevapları içten ve samimi bir şekilde vermenize bağlıdır. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Göstereceğiniz özen ve ilgiye şimdiden teşekkürler.

Arzu KUMRU SARICA**1 (HİÇBİR ZAMAN) 2 (NADİREN) 3 (ARASIRA) 4 (SIKLIKLA) 5 (HER ZAMAN)**

NO	MADDELER	1	2	3	4	5
1	Kendime kazandığım başarı derecesine göre değer veririm					
2	Kavga ve çatışmadan kaçınırım					
3	Benim görüşlerime zıt olan görüşleri alt etmekten hoşlanırım					
4	İnsanlar özde iyiliksever ve yumuşaktırlar					
5	Beni kıran insanların mahvolduğunu görmek isterim					
6	İnsanları eğitmek için hatalarını cezalandırmak gerekir					
7	Bana hakaret eden insanı yumruklayıp yere sermek isterim					
8	Karşımdakinin anlamını bilmediğini düşündüğüm kelimeleri kullanmaktan kaçınmam					
9	İnsanın her durumda kendi çıkarını koruması doğaldır					
10	Başkalarının görüşümü kabul etmemeleri beni rahatsız etmez					
11	Bana yapılan her tür eleştiri kendime duyduğum saygıyı zedeler					
12	Karşılık göreceğimden emin olmadan sevgimi açığa vurmam					
13	Davranışlarımda kendi çıkarlarımı ön plana aldığım zaman suçluluk duyurum					
14	Konuşmalarım küfür kullanırım					
15	İnsanlar bencil ve acımasızdır					
16	Başkalarına zarar vermemeye özen gösteririm					
17	Bir yarışmada kazanamadığım zaman hakkımın yendiği duygusuna kapılırım					
18	Karşımdakiler üstünlüğümü kabul etmediği zaman bozulum					
19	Gazetelerde özellikle cinayet haberlerini okurum					
20	İnsanların özünde kavgacı ve yıkıcı olma eğiliminin olduğuna inanırım					
21	Hatalarımı kolay kolay kabul edemem					
22	Elime geçeni fırlatıp atacak kadar sinirlendiğim olur					
23	Tv de cinayet sahnelerini seyretmekten hoşlanırım					
24	Karşımdakiler herhangi bir konuda üstünlüğümü kabul etmezlerse aldırış etmem					
25	Sokakta kavga ede insanları gördüğümde ilgi ile seyrederim					
26	Başkaları görüşümü kabul etmediği zaman bozulum					
27	Beni kıran insanları bağışlamam					
28	İnsanları eğitmek için iyi davranışları ödüllendirilmelidir					
29	İnsanların bir arada yaptıkları haksızlıklar için suçluluk duymalarına gerek yoktur					
30	Bu dünyada yaşamın tek yolu sert ve acımasız olmaktır					
31	Bana biri zarar verdiğinde "öcümü almalıyım" diye düşünürüm					
32	Benim görüşlerime zıt olan görüşleri dinlemekten hoşlanırım					
33	Elime geçeni atıp kırmak isteyecek kadar öfkelenmediğim olmaz					
34	Üstünlüğümü kabul eden insanlarla beraber olmaktan hoşlanırım					
35	Eleştiriye kendimi geliştirmek için bir fırsat sayıp hoş karşılarım					
36	Başkalarının anlamını bilmedikleri kelimeleri kullanmaktan hoşlanırım					
37	Konuşmalarım küfüre yer vermem					
38	Bir yarışmayı kazanamadığım zaman rakibimin zayıf yanlarını düşünerek avunurum					
39	Gazetelerde özellikle sanatsal ve kültürel etkinliklere ilişkin haberleri okurum					
40	Filmlerdeki cinayet sahnelerine bakmam					
41	Akıllıca davranmayan kimseler alaya alınmaya mahkumdur					
42	Bende hata bulanların gördüğüm hatalarını hemen yüzüne vururum					
43	İnsanlara yanıtlayamayacaklarını bildiğim sorular sorarım					
44	Benimle özelliklerim açısından aynı düzeyde olan insanlarla beraber olmak isterim					
45	Kızdığım insanların kusurlarını bulup çevremdekilere anlatırım					

EK 3 - SOSYAL BECERİ PROGRAMI

DENEY GRUBU

1.OTURUM: TANIŞMA ve DUYGULARI TANIMA

AMAÇLAR:

- Grup üyelerinin birbirini tanımaları,
- Grup oturumları için gereken temel kuralların belirlenmesi,
- Grup üyelerinin grubun genel amacını kavraması,
- Grup üyelerinin gruptan beklentilerini belirlemesi,
- Grup üyelerinin duyguları tanımaları ve isimlendirebilmeleri,
- Grup üyelerinin duygular arasındaki ince farkları algılayabilmeleri.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;

- Grup üyelerinin isimlerini ve genel özelliklerini söyleyebilme,
- Grup kurallarını söyleyebilme,
- Grubun genel amacını anlatabilme,
- Gruptan beklentilerini söyleyebilme,
- Çeşitli duyguları tanıyabilme ve isimlerini söyleyebilme,
- Duyguları olumlu-olumsuz ve hoş giden-gitmeyen olarak ayırabilme.

KULLANILACAK ARAÇLAR:

Kağıt-kalem, yazı tahtası, projeksiyon makinesi, duygular listesi, duyguları ayırt etme formu, grup isim listesi

SÜREÇ:

Grup lideri kısaca kendini tanıtır ve grubun genel amacını anlatır.

Grup üyelerinin birbirini tanıması amacı ile bir etkinlik yapacaklarını ve bunun için herkesin ayağa kalkmasını istediğini söyler. Grup üyelerinin serbest bir şekilde dolaşmaya başlamasını ve işaret parmakları ile karşılaştıkları grup üyelerinin burnuna dokunarak “Merhaba benim adım.....” diyerek tanışmalarını ister. Her grup üyesinin birbirinin burnuna dokunduğu gözlemlenene kadar etkinlik devam eder. Etkinlikle ilgili grup üyelerinin neler düşündüğü ve tanımadıkları bir insanın burnuna dokunmanın nasıl bir duygu olduğu üzerine konuşulur.

Grup lideri grup üyelerine farklı renklerde iki kağıt ve kalem vererek bu kağıtlardan birine “şu anda sahip oldukları üç olumlu özelliği” diğerine ise “gelecekte sahip olmak istedikleri üç olumlu özelliği” yazmalarını ister. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra grup üyelerine gruptan istedikleri bir üye ile bir çift oluşturmalarını ve kağıtlara yazdıklarını birbirleriyle paylaşmalarını söyler. Daha sonra her çift eşlerini gruba tanıtır. Grup üyeleri kendileriyle ilgili olumlu özellikleri yazarken zorluk yaşayıp yaşamadıkları eğer yaşadılarsa şu andaki mi yoksa gelecekte sahip olmak istedikleri özellikleri için mi zorluk yaşadıkları paylaşılır.

Grup lideri üyelere grup içinde herkesin hakkına saygı gösterilmesi ve herkese eşit konuşma zamanı verilebilmesi için bazı temel kurallar konulması gerektiğini söyler. Bu kuralların neler olabileceğini gruba sorar ve grubun cevaplarını aldıktan sonra temel

kurallarla birlikte (gizlilik, gönüllülük, tek ses, eşit konuşma hakkı, gruba devam, gruba zamanında gelme, vb.) grup kurallarını tekrar eder.

Grup lideri üzerinde durulacak ilk konunun “duygular” olduğunu söyler, duygularla ilgili kısa bir tanımlama ve açıklama yapar ve grup üyelerine birer kağıt dağıtarak bildikleri duygu isimlerini yazmaları için üç dakika verir. En fazla duygu yazan grup birincisi seçilir. Daha sonra lider, Duygu Listelerini dağıtır ve üyelerden bu listelere göz atmalarını ister. Duygu listesinde daha önce duymadıkları duygu olup olmadığını ya da anlamını tam olarak bilmedikleri bir duygu olup olmadığını sorar. Varsa soruları yanıtlar. Bunun ardından grup üyelerine Duyguları Ayırt Etme Formu dağıtılır ve her duygunun karşısına o duygunun olumlu (hoşa giden) mu olumsuz (hoşa gitmeyen) mu olduğunu yazmaları için zaman tanınır. Sırayla duyguların olumlu mu olumsuz mu olduğu söylenir.

Grup lideri, her üyeye Grup İsim Listesi dağıtır ve isimlerin karşısına o üyeye ilgili üç olumlu duygu yazmalarını ister ve herkes yazdıktan sonra üyelerle ilgili yazılan duygular nedenleri ile birlikte sırayla açıklanır ve o üyenin neler hissettiği sorulur.

Grup lideri, grup üyelerine paylaşımlarından dolayı teşekkür eder. Grup üyelerine sormak istedikleri bir şey olup olmadığını sorar. Oturumun özetini yaparak, gelecek oturum üzerinde durulacak konuyu söyler ve gizlilik kuralı ile birlikte gelecek oturumun tarihini hatırlatarak oturumu kapatır.

2. OTURUM: DUYGULARI DIŞA VURMA

AMAÇLAR:

- Grup üyelerinin farklı duygular karşısında nasıl davrandıklarını fark edebilmesi
- Grup üyelerinin farklı duygular karşısında vücutlarının nasıl tepki verdiğini fark edebilmesi
- Duygusal tepkilerin öğrenmeyle olan ilişkisi konusunda farkındalık sağlanabilmesi

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;

- Aynı duygunun her insanda farklı ifade edilebileceğini örnekleyebilme,
- Duyguları ile bedensel tepkilerini ilişkilendirebilme,
- Duygusal tepkilerini öğrenmeyle ilişkilendirebilme.

KULLANILACAK ARAÇLAR:

Kalem, vcd- müzik cd si, “Duygularımı Nasıl Dışa Vuruyorum?” etkinlik kağıdı.

SÜREC:

Grup lideri, gruptan gönüllü olan bir üyeye geçen oturumu hatırlatmak amacıyla kısa bir özet yaptırır ve geçen oturuma ilişkin yaşanan ve paylaşılmak istenen olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığını sorarak, paylaşmak isteyenlere söz hakkı verir. İkinci oturumda üzerinde durulacak olan konu ve genel amaçlar üzerine grup üyelerine bilgi verilir.

Grup lideri, konu üzerinde çalışmaya başlamadan önce ısınma oyunu oynayacaklarını söyler ve grup üyelerinden ayağa kalkmalarını ister. Isınma oyunu müzik eşliğinde, 1 ile 10 arası değişen hızlarda yürümeyi, müzik kesildiğinde grup liderinin

vereceği yönergelere (ayağını yerden kes, üç kafa bir araya gelsin, 5 kişi kucaklaşın, duvara yapış, yerlerde cam kırıkları varmış gibi yürü, ayağında 5 numara büyük ayakkabı varmış gibi yürü, vb.) uymayı içerir. Oyundan sonra grup lideri üyelerden oyun sırasında neler hissettiklerini paylaşmalarını ister.

Isınma oyununun ardından “Duygularım Tepkilerim” adlı etkinlik kağıdı dağıtılır ve grup lideri üyelerden kağıtta yazılı olan otuz duygu karşısında nasıl davranıyorlar, neler yapıyorlar ve o sırada vücutlarında ne gibi değişiklikler oluyor (yüz ifadeleri, ses tonları, kalp atışları, vb nasıl) düşünüp yazmalarını ister. Otuz duygu dışında başka bir duyguyu dile getirmek isteyen varsa onu da yazabilecekleri açıklanır. Etkinlik kağıtları doldurulduktan sonra grupla paylaşmaları istenir. Özellikle aynı duygu karşısında insanların farklı tepkiler gösterebilecekleri noktasına dikkat çekilir.

Grup lideri aşağıdaki sorularla grubu yönlendirerek bir tartışma ortamı oluşturur:

- Duygularımızı ifade ederken yaşadığımız bireysel farklılıklar sizce nelere bağlıdır?
- Yaşadığınız duygular karşısında verdiğiniz tepkileri düşünürken ailenizdeki insanların aynı duygulara verecekleri tepkiler arasında bir ilişki kurdunuz mu?
- Duygusal tepkilerini taklit ettiğiniz ya da örnek aldığınız kişiler var mı?
- Size yarar sağlayan duygusal tepkileriniz var mı?
- Size zarar veren duygusal tepkileriniz var mı?
- Duygusal tepkilerimizi değiştirebilir miyiz?
- Olumsuz duygular dışı vurulurken daha uygun davranılabilir mi?

Grup lideri grup üyelerine paylaşımlarından dolayı teşekkür eder. Grup üyelerine sormak istedikleri bir şey olup olmadığını sorar, gönüllü olan bir üyeden oturumun özetini yapmasını ister, gelecek oturum üzerinde durulacak konuyu söyler ve gizlilik kuralı ile birlikte bir sonraki oturumun tarihini hatırlatarak oturumu kapatır.

3. OTURUM: ÖFKEYİ BAŞLATANLAR ve ÖFKE BELİRTİLERİ

AMAÇLAR:

- Grup üyelerinin öfkelenmelerine neden olan olayları gözden geçirmelerini sağlamak
- Öfkeli olduklarında önceden düşünmedikleri yeni durumları fark edebilmek
- Öfke sonrasında önceden düşünmedikleri yeni durumları fark edebilmek
- Öfkeli bir davranışa yol açan bilişsel, durumsal ve fiziksel ipuçlarının farkına varma gücünü geliştirmek
- Kendi öfke davranışlarını fark edebilmek

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;

- Öfkeye neden olan davranışları sıralayabilme
- Öfke sırasında vücudunda olanları ifade edebilme
- Öfke geçtikten sonraki duygularını ifade edebilme
- Öfkeli bir davranışa yol açacak ipuçlarını fark edebilme
- Kendi öfke davranışlarını belirleyebilme

KULLANILACAK ARAÇLAR:

Kalem, “Öfkeyi Başlatan Olaylar Listesi”, “Bir Öfkenin İncelenmesi Formu”.

SÜREÇ:

Grup lideri, gruptan gönüllü olan bir üyeye geçen oturumu hatırlatmak amacıyla kısa bir özet yaptırır ve geçen oturuma ilişkin yaşanan ve paylaşılmak istenen olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığını sorarak, paylaşmak isteyenlere söz hakkı verir. Üçüncü oturumda üzerinde durulacak olan konu ve genel amaçlar üzerine grup üyelerine bilgi verilir.

Grup lideri, konu üzerinde çalışmaya başlamadan önce ısınma oyunu oynayacaklarını söyler ve grup üyelerinden bir araya toplanmalarını ister. Isınma oyunu gruptan bir üyenin seçilip sınıfın en uzak köşesine gönderilmesini ve arkası dönükken ona ismini söyleyerek merhaba diye seslenen grup üyesini tanımasını içerir. Her öğrenci bir kere köşeye gittikten sonra oyun biter. Oyundan sonra grup lideri üyelere oyun sırasında neler hissettiklerini paylaşmalarını ister.

Isınma oyunun ardından lider üyelere Öfkeyi Başlatan Olaylar Listesini dağıtır ve doldurmalarını ister, herkes bitirdikten sonra verilen cevaplar grupla paylaşılır, özellikle bireysel farklar ve bunlara nelerin neden olduğu üzerinde durulur.

Grup lideri, “Bir Öfkenin İncelenmesi Formu” nu dağıtır. Daha sonra üyelere öfkeli oldukları anlarını düşünmelerini ve belirtilen başlıklar doğrultusunda incelemelerini ister. Doldurulan formların grupla paylaşılması için üyeler teşvik edilir. Lider, bir öfke anını derinlemesine incelemeleri sonucu kendi öfkeleri ile ilgili yeni farkındalıklar kazanıp kazanmadıklarını üyelere sorar ve cevaplar grupla paylaşılır.

Grup lideri, öfkenin kendiliğinden oluşmadığını, öfkelenmemize yol açan ipuçlarını bilişsel, durumsal ve fiziksel olarak sınıflandırabileceğimizi söyler. Aşağıdaki örnekleri vererek grup üyelerinin daha iyi anlamalarını sağlamaya çalışır;

-Sevmediğiniz birinin size doğru geliyor olması (durumsal)

-Kalbinizin çarpmaya başlaması (fiziksel)

-Bir kuralı çiğnediğinizde anne babanızın size bağırdığını düşünmeniz (bilişsel)

-Arkadaşınızın arkanızdan konuştuğunu hatırlamaya başlamanız (bilişsel)

Grup lideri, bu ipuçlarını bilmemiz ve kendi ipuçlarımızı tanımamız bize ne yarar sağlayabilir?, öfke tepkilerimizi önleyici yollar neler olabilir? gibi sorularla grup üyelerini yeni fikirler ortaya atmaları konusunda cesaretlendirir. Sonraki süreçte lider, üyelerden gelecek oturuma kadar öfkemizi kontrol etmeyi sağlayabilecek, öfkeyi engelleyebilecek yöntemler konusunda düşünmelerini ve konu hakkında araştırma yapmalarını ister.

Grup lideri, grup üyelerine paylaşımlarından dolayı teşekkür eder. Grup üyelerine sormak istedikleri bir şey olup olmadığını sorar, gönüllü olan bir üyeden oturumun özetini yapmasını ister, gelecek oturum üzerinde durulacak konuyu söyler ve gizlilik kuralı ile birlikte gelecek oturumun tarihini hatırlatarak oturumu kapatır.

4. OTURUM: DUYGU DÜŞÜNCE TEPKİ ZİNCİRİ

AMAÇLAR:

- Duygularımızın nedenlerinin olay değil o olaya dair düşünce ve inançlarımız olduğunu vurgulamak
- Grup üyelerinin uygun olan ve olmayan duygu ifade tarzlarını belirlemesine yardımcı olmak

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;

- Duygularla düşünceler arasındaki ilişkiyi açıklayabilme
- Duyguların nedeninin olaylara ait düşünce ve inançlarımız olduğunu söyleyebilme

KULLANILACAK ARAÇLAR:

Kalem, “Duygularım, Düşüncelerim, Tepkilerim Etkinlik Kağıdı”.

SÜREÇ:

Grup lideri, gruptan gönüllü olan bir üyeye geçen oturumu hatırlatmak amacıyla kısa bir özet yaptırır ve geçen oturuma ilişkin yaşanan ve paylaşılmak istenen olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığını sorar. Paylaşmak isteyenlere söz hakkı verir. Geçen oturumun sonunda verilen öfke kontrol yöntemleri araştırma ödevi hatırlatılır ve konu ile ilgilenen üyelerden edindikleri bilgileri gruba aktarmaları istenir ve ilgilerinden dolayı bu üyelere teşekkür edilir. Dördüncü oturumda üzerinde durulacak olan konu ve genel amaçlar üzerine grup üyelerine bilgi verilir.

Grup lideri, konu üzerinde çalışmaya başlamadan önce ısınma oyunu oynayacaklarını söyler ve grup üyelerinden bir daire oluşturmalarını ister. Isınma oyunu

gruptan bir üyenin seçilip dairenin içine alınması ile başlar. İçerdeki kişinin görevi dışarıya çıkmaktır ancak daireyi oluşturanların görevi de onun dışarıya çıkmasını engellemektir. İçerdeki üye dairenin neresinden çıkmayı başarırsa oradaki üye dairenin içine girer. Oyun bir süre sonra şekil değiştirir ve tam tersi bir durum söz konusudur. Yani gruptan bir üye dairenin dışına çıkarılır ve içeriye girmeye çalışırken gruptakiler onu içlerine almamak için çalışırlar. Oyundan sonra grup lideri üyelere oyun sırasında neler hissettiklerini, bir grubun içine girmeye çalışırken neler yaşadıklarını ve gruptan dışarı çıkmak için neler yaşadıklarını, hangisinin daha olumlu bir duygu olduğunu paylaşmalarını ister.

Isınma oyununun ardından lider üyelere “Duygularım, Düşüncelerim, Tepkilerim Etkinlik Kağıdı” nı dağıtır ve gerekli açıklamaları yaptıktan sonra doldurmalarını ister. Herkes kağıtta yazılan durum ve olaylar karşısında neler hissedeceğini, neler düşüneceğini ve tepkisinin ne olacağını kağıda yazar. Daha sonra grup liderinin sorduğu sorularla konu irdelenir. Aşağıdaki sorulardan yararlanılabilir;

-Duygularınız ve düşünceleriniz, buna sebep olan kişiye veya duruma göre değişebiliyor mu?

-Olaylarla ilgili düşünceleriniz her zaman doğru mu?

-Duygularınız ve tepkileriniz olayın ya da durumun gün içindeki zamanına göre değişiyor mu?

-Düşünce ile gerçeği birbirine karıştırdığınız oluyor mu?

-Sonuca ulaşmak için durumu yeterince değerlendiriyor musunuz?

-Sizinle ilgisi olmayan olayları kendinize dert ettiğiniz oluyor mu?

-Olay ya da durumları abarttığınız oluyor mu?

-Olay ya da durumları ele alırken “ya hep ya hiç” tarzında düşündüğünüz oluyor mu?

- Sizce bundan on yıl sonrada aynı tepkileri verir misiniz?
- Tek bir olay ya da durumdan yola çıkarak genelleme yapıyor musunuz?
- Olayların olumsuz yanlarını görme ve felaketleştirme gibi bir eğiliminiz var mı?
- Olayları incelerken çok mu mükemmelci yaklaşıyorsunuz?

Grup lideri, yaşadığımız olayların ya da karşılaştığımız durumların her zaman duygularımızı doğurmadığını, bu olaya ilişkin düşünce inanç ve yorumlarımıza bağlı olarak duygusal tepkiler geliştirdiğimizi tekrar vurgular.

Grup lideri, grup üyelerine paylaşımlarından dolayı teşekkür eder. Grup üyelerine sormak istedikleri bir şey olup olmadığını sorar, gönüllü olan bir üyeden oturumun özetini yapmasını ister, gelecek oturum üzerinde durulacak konuyu söyler ve gizlilik kuralı ile birlikte gelecek oturumun tarihini hatırlatarak oturumu kapatır.

5. OTURUM: ÖFKEYİ İFADE ETME

AMAÇLAR:

-Öfke ve kızgınlık yönelttiğimiz kişinin duygularını da anlamak

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;

-Öfkesini ifade edebilme, öfke yansıttığı kişinin hislerini söyleyebilme

KULLANILACAK ARAÇLAR:

Mendil, 2 adet sandalye.

SÜREC:

Grup lideri, gruptan gönüllü olan bir üyeye geçen oturumu hatırlatmak amacıyla kısa bir özet yaptırır ve geçen oturuma ilişkin yaşanan ve paylaşılmak istenen olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığını sorar, paylaşmak isteyenlere söz hakkı verir. Beşinci oturumda üzerinde durulacak olan konu ve genel amaçlar üzerine grup üyelerine bilgi verilir.

Grup lideri konu üzerinde çalışmaya başlamadan önce ısınma oyunu oynayacaklarını ve üyelere ayağa kalkmalarını söyler. Sınıftaki sandalyeleri çeşitli yerlere dağıtarak grup üyelerinden ikişerli grup oluşturmalarını ister. Oyunun ismi körebedir. Eşlerden birinin gözleri bağlanır, sadece işaret parmağı ile eşinin avuç içine dokunmasına izin verilir diğeri ise onu sınıftaki eşyalara ve diğer çiftlere çarpmadan gezdirmekle görevlidir. Bir süre sonra eşler rollerini değiştirir. Daha sonra 5-6 kişilik gruplar oluşturularak, tren şeklinde dizilir ve sadece en öndekinin gözleri açık olur. Gruplar sınıfta tren vagonu gibi gezdirilir. En sonunda grubun tamamı tren oluşturur ve sırayla

herkes gözleri kapalı olan grup trenini sınıfta gezdirir. Oyundan sonra grup lideri üyelerden oyun sırasında neler hissettiklerini, kör olmanın mı yoksa bir köre rehberlik etmenin mi daha zor olduğunu, hangi rolde neler yaşadıklarını paylaşmalarını ister.

Grup lideri ortaya karşılıklı iki tane boş sandalye koyar ve grup üyelerine “boş sandalye” oyununu hakkında bilgi verir. İlk önce gönüllü olan grup üyelerinden başlanarak grup üyeleri sırayla boş sandalye oyununu oynar. Böylece grup üyeleri hem kendi duygularını ifade eder hem de olaya ya da duruma öfkelenedikleri kişinin bakış açısıyla bakma imkanı bulur ve onun da duygularını dile getirebilirler. Kendini karşı tarafın yerine koyarak, davranışlarının ve öfkesinin karşı tarafta nelere neden olduğunu görmesini sağlar. Böylece empatik tutum geliştirilmeye çalışılır.

Boş sandalye oyunuyla ilgili grup üyelerine lider şu soruları sorarak konuyu irdeler; - Öfkenizi rol oynayarak bile ifade etmiş olmak sizde bir rahatlama sağladı mı?, - Kendinizi öfke duyduğunuz kişinin yerine koymak size ne hissettirdi?, - Onun neler hissettiğini tahmin edebildiniz mi?, - Olaya onun açısından bakmak öfkenizde azalmaya neden oldu mu?

Grup lideri grup, üyelerine paylaşımlarından dolayı teşekkür eder. Grup üyelerine sormak istedikleri bir şey olup olmadığını sorar, gönüllü olan bir üyeden oturumun özetini yapmasını ister, gelecek oturum üzerinde durulacak konuyu söyler, “Öfke İfade Tarzı Formu”nu dağıtarak gerekli bilgiyi verir. Altıncı oturuma gelirken yanlarında getirmelerini ister ve gizlilik kuralı ile birlikte gelecek oturumun tarihini hatırlatarak oturumu kapatır.

6. OTURUM: ÖFKE KONTROLÜ ve BAŞA ÇIKMA İFADELERİ

AMAÇLAR:

- İçsel konuşmanın duygularımız üzerindeki etkisini göstermek
- Öfke kontrolünde yardımcı olacak başa çıkma ifadelerini uygulamalı olarak ortaya koymak

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;

- İçsel konuşmalarının duygularına olan etkisini fark etme
- Öfkeyle başa çıkma ifadelerini uygun durumlarda kullanabilme
- Olumsuz ifadelerin yerine olumlu ifadelerin alabileceğini fark edebilme

KULLANILACAK ARAÇLAR:

Kalem, “Öfke İfade Tarzı Formu”, “Başa Çıkma İfadeleri Listesi”, “Öfke Kontrolü Rol Oyunları”

SÜREÇ:

Grup lideri, gruptan gönüllü olan bir üyeye geçen oturumu hatırlatmak amacıyla kısa bir özet yaptırır ve geçen oturuma ilişkin yaşanan ve paylaşılacak istenen olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığını sorar, paylaşmak isteyenlere söz hakkı verir. Geçen oturumun sonunda dağıtılan “Öfke İfade Tarzı Formu”nu dolduran üyelerden yazdıklarını paylaşmalarını ister ve gruptakilere, benzer durumlar yaşayıp yaşamadıklarını, başa çıkmak için onların hangi yöntemleri kullandıklarını ve sonuçlarının neler olduğunu sorar. Altıncı oturumda üzerinde durulacak olan konu ve genel amaçlar üzerine grup üyelerine bilgi verilir.

Grup lideri, konu üzerinde çalışmaya başlamadan önce ısınma oyunu oynayacaklarını, bu nedenle grup üyelerinden üçerli gruplar oluşturup sınıfın bir köşesine geçmelerini ister. Oyunun ismi sarkaçlardır. Oyunda iki üye yüz yüze ayakta dururken bir üyede ortada durur. Dıştaki iki üye ortadakini ileri geri hareketlerle yavaş yavaş iterler ve bir sarkaç gibi sallanmasını sağlarlar. Burada önemli olan ortadaki kişinin dimdik durarak sadece ayaklarından sallanması ve dıştaki kişilerin onu düşürmeden sallamaya çalışmasıdır. Oyun sırasında ortadaki ve dıştaki üyeler belli süre aralıkları ile rol değiştirirler. Oyundan sonra grup lideri üyelere oyun sırasında neler hissettiklerini, sallayan olmanın mı yoksa sallanan olmanın mı zor olduğunu, hangi rolde neler yaşadıklarını, neler hissettiklerini paylaşmalarını ister.

Grup lideri, uygun olmayan öfke tepkisinin azalmasını bir yolunun da öfkeyle başa çıkma ifadeleri olduğunu açıklar. Kendi içsel konuşmalarımızla olumsuz başa çıkma ifadelerimizi olumlu başa çıkma ifadeleri ile değiştirebileceğimizi belirtir. “Olumlu Başa Çıkma İfadeleri Listesi”ni dağıtır ve üyelere buna göz atmalarını, bu ifadelerin öfke durumunda işe yarayıp yaramayacağını düşünmelerini ister ve üyelerin görüşlerini alır. Bu ifadelerin kızgınlığı azaltıp azaltmayacağını ölçmek için bir deney yapalım der. Gruptakilerin ikili gruplara ayrılmasını ister ve “Öfke Kontrolü Rol Oyunları” etkinliği için hazırlanan kağıtları dağıtır ve incelemelerini istediğini, birazdan bu durumların istekliler tarafından canlandırılacağını belirtir.

Grup lideri, gönüllü olan çiftleri davet eder ve ilk önce başa çıkma ifadelerini kullanmadan daha sonra da başa çıkma ifadelerini kullanarak rolleri oynamalarını söyler. Her çifte rollerini oynadıktan sonra şu soruları sorar; - Oyunda rol alırken neler yaşadın?, -

Daha önce buna benzer bir durum yaşadın mı?, - Başa çıkma ifadelerini kullanmak yararlı oldu mu?, - Başa çıkma ifadelerini kullanmasan neler olabilirdi?, - Kullanacağın başa çıkma ifadesini bulmakta güçlük çektin mi?. Bu sorular zaman zaman gruba da yöneltilir. Grup lideri, içsel konuşmaların karşılaştığımız durum öncesinde ve sonrasında ne kadar etkili olduğunu belirten bir konuşma yaparak bu tür ifadelere örnekler verir ve beyin fırtınası yöntemiyle grubun bu örnekleri çoğaltması için onları cesaretlendirir.

Durumdan Önce

- Bunu çok ciddiye almamaya çalış
- Sakin olmaya çalış, vb...

Durumdan Sonra

- Gittikçe daha iyi olacağım
- Bu durumu oldukça iyi idare ettim, vb...

Grup lideri üyelere başa çıkma ifadeleri ile ilgili neler öğrendiklerini, gelecek oturuma kadar karşılaştıkları durumlarda bunları kullanmaya ne kadar istekli olduklarını sorar. Yedinci oturumun konusu hakkında bilgi verir, gelecek oturuma kadar doldurulmak üzere “Öfke ifade Tarzı Formu”nu dağıtır, katılımlarından dolayı grup üyelerine teşekkür eder, gizlilik kuralını ve gelecek oturumun tarihini hatırlatarak oturumu kapatır.

7. OTURUM: DÜŞÜNCE BİÇİMİNİ DEĞİŞTİRME

AMAÇLAR:

- Olaylara karşı düşünce, inanç ve yorumlarımızın değişmesinin duygularımızı da değiştireceğini göstermek
- Düşünce biçimini değiştirme tekniğini günlük yaşamlarında kullanmaları için grup üyelerini cesaretlendirmek

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;

- Düşünce, inanç ve yorumlarımızın değişmesinin duygularımızı da değiştireceğini fark etme
- Düşünce biçimini değiştirme tekniğini yaşamda karşılaştıkları öfke durumları üzerinde örneklendirerek kullanma

KULLANILACAK ARAÇLAR:

“Öfke İfade Tarzı Formu”, “Öfkeli Düşünceyi Değiştirme Egzersizi”

SÜREÇ:

Grup lideri, gruptan gönüllü olan bir üyeye geçen oturumu hatırlatmak amacıyla kısa bir özet yaptırır ve geçen oturuma ilişkin yaşanan ve paylaşılmak istenen olumlu ya da olumsuz bir yaşantı olup olmadığını sorar, paylaşmak isteyenlere söz hakkı verir. Geçen oturumun sonunda dağıtılan “Öfke İfade Tarzı Formu”nu dolduran üyelerden bir hafta boyunca kendilerine yönelik gözlemleri sonucu yazdıklarını paylaşmalarını ister ve gruptakilere, benzer durumlar yaşayıp yaşamadıklarını, başa çıkmak için onların hangi yöntemleri kullandıklarını ve sonuçlarının neler olduğunu sorar. Yedinci oturumda üzerinde durulacak olan konu ve genel amaçlar üzerine grup üyelerine bilgi verilir.

Grup lideri, konu üzerinde çalışmaya başlamadan önce ısınma oyunu oynayacaklarını, bu nedenle grup üyelerinden ikişerli gruplar oluşturup sınıfın bir köşesine geçmelerini ister. Oyunun ismi ilk satırlardır. Her çifte iki cümle verilir (Küçük erkek kardeşin nerede? – Pazartesileri hep tek tek çoraplar giyerim.) ve birinci cümleyle başlayan ikinci cümleyle biten kısa bir hikaye oluşturmaları ve bunu canlandırmaları söylenir. Yalnız burada dikkat edilmesi gereken, cümlelerde hiçbir değişiklik yapılmaması gerektiğidir. Her çifte aynı cümleler verilir ve çıkan hikayeler izlenir. Grup lideri oyun sonunda aynı cümlelerden kaç değişik yorum çıkabildiğine bireysel düşünce farklılıklarına dikkat çeker.

Isınma oyununun ardından grup lideri “Öfkeli Düşüncüyü Değiştirme Egzersizi Formu”nu dağıtır ve formun doldurulması ile ilgili gerekli açıklamaları yaparak, grubu ikişerli şekilde eşleştirir ve egzersiz üzerinde çalışmalarını söyler. Grup üyelerini çalışırken gerçek yaşam olayları üzerinde durmaları ve ihtiyaç duyduklarında kendisinden yardım alabilecekleri konusunda uyarır.

İkişerli gruplar çalışmalarını tamamladıklarında grupla olay, düşünce ve duyguları paylaşmaları için cesaretlendirilir. Farklı düşünmenin duyguları ve dolayısıyla tepkilerimizi nasıl değiştirdiği üzerinde durulur.

Grup lideri üyelere sekizinci oturumun grubun son oturumu olacağını belirtir, bu oturuma katılımlarından dolayı grup üyelerine teşekkür eder, gizlilik kuralını ve gelecek oturumun tarihini hatırlatarak oturumu kapatır.

8. OTURUM: VEDALAŞMA

AMAÇLAR:

- Geçen yedi oturumu gözden geçirmek
- Grup üyelerinin grubun sona ermesi ile ilgili duygularını ve yorumlarını anlamalarına yardım etmek
- Grup çalışmalarının bitiminde vedalaşmanın önemini vurgulamak

HEDEF DAVRANIŞLAR:

- Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;
- Grup üyeleri yedi oturum boyunca neler öğrendiklerini, neler yaşadıklarını ve neler hissettiklerini özetleyebileceklerdir
- Grubun sonlanması ile ilgili duygu, düşünce ve yorumlarını aktarabileceklerdir
- Grup yaşantısını paylaştıkları üyelerle vedalaşmanın önemini kavrayabileceklerdir

KULLANILACAK ARAÇLAR:

1-10 arası derece şeridi, renkli karton kağıtlar, renkli kalemler, herkes için yiyecek-içecek

SÜREÇ:

Grup lideri geçen oturumun bir özetini yaparak grup üyelerinin son oturuma kadar olan katkılarından dolayı her üyenin tek tek belirgin özelliklerini söyleyerek grup üyelerini över.

Grup üyelerine ilk oturumdan başlayarak neler öğrendiklerini özetlemelerini istediğini söyler ve gönüllü olan üyelere başlayarak her üyenin son oturuma kadar grupta neler öğrendiğini, neler yaşadığını ve neler hissettiğini paylaşmalarını sağlar. Daha sonra

gruba başladıkları zamanki beklentilerini ne oranda karşıladıklarını sorar ve paylaşımları aldıktan sonra bu konuyla ilgili bir çalışma yapacaklarını söyler.

Bu çalışmada grup üyelerinin yere yapıştırılan 1-10 derece doğrusu üzerinde grup çalışmasından ne derece yararlandıklarını somut olarak göstermeleri istenir. Herkes gruptan ne derece yararlandığını göstermek için doğru üzerindeki derecelerin üzerine yerleşir. Neden bu noktaya yerleştikleri üzerinde konuşulur. Sonra oyunun bir başka türü oynanır. Bu sefer grup üyeleri aynı derece üzerinde kendilerinin gruba kazandırdıklarını derecelendirirler. Çalışmayla ilgili paylaşımlarda bulunulur.

Bu çalışmanın ardından lider grup üyelerine grubun ve dolayısıyla ilişkilerin sonlanması ile ilgili yaşantılarını grupta paylaşmalarını ister. Bir ilişkinin sona ermesinde vedalaşmanın neden önemli olduğu üzerinde durulur ve konuyla ilgili bir tartışma başlatılır. Vedalaşmanın bir türü olarak özel kartlar hazırlanabileceğini söyleyen grup lideri grup üyelerine renkli karton kağıtları ve renkli kalemleri dağıtır. Her üyenin gruptaki her üyeye bir dilek kartı hazırlayacağını anlatır. Kartın bir yüzüne o üyeye ilgili bir dilek diğer yüzüne de o üyeye ilgili olumlu duygularını yazmalarını ister. Lider her üye kartlarını tamamladıktan sonra, kartların verilecek kişiyle önce kucaklaşıp verilmesini ister. Her üyenin kendisiyle ilgili yazılanlar karşısında neler hissettiğini sorar.

Grup lideri üyelere gruba katıldıkları ve paylaşımları için tek tek teşekkür eder ve son kez gizlilik kuralını anımsatır. Grupta kurulan arkadaşlığın devam etmesini dilediğini söyler. Daha sonra grup kucaklaşması gerçekleştirilerek grupça hazırlanan yiyecekler ikram edilir.

EK 4 - MESLEKİ REHBERLİK PROGRAMI
(PLASEBO GRUBU PROGRAMI)

1.OTURUM: TANIŞMA VE BİLGİLENDİRME

AMAÇ:

-Grup üyelerinin birbirini tanınması,grup çalışmasının genel amacını anlamaları,meslek seçiminin önemini kavrayabilmeleri.

HEDEF DAVRANIŞLARI:

Oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir.

- Gruptakilerin isimlerini söyleyebileceklerdir.
- Gruptakilerin özelliklerini söyleyebileceklerdir.
- Grup kurallarını söyleyebileceklerdir.
- Grubun amacını söyleyebileceklerdir.
- Mesleğin tanımını yapabileceklerdir.
- Meslek seçiminin önemini anlatabileceklerdir.

KULLANILACAK MATERYALLER:

Projeksiyon makinesi, kağıt, kalem.

2.OTURUM: MESLEK SEÇİMİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER**AMAC:**

-Grup üyelerinin meslek seçimine etki eden faktörleri kavrayabilmesi.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir.

-Meslek seçimine etki eden faktörleri sıralayabileceklerdir.

-Meslek seçiminde yeteneklerin rolünü (yetenek nedir?, yetenek türleri),

-Meslek seçiminde ilgilerin rolünü (ilgi nedir?, ilgi türleri),

-Meslek seçiminde değerlerin rolünü (değer nedir?, değerler) anlatabileceklerdir.

KULLANILACAK MATERYALLER:

Projeksiyon makinesi, kağıt, kalem.

3.OTURUM: MESLEK SEÇİMİNDE ALAN SEÇİMİNİN ÖNEMİ

AMAC:

- Grup üyelerinin seçecekleri alanın meslek seçimine olan etkisini kavrayabilmeleri.
- Alan seçerken gerekli olan koşulları kavrayabilmeleri.
- Hangi alanda hangi dersler okutuluyor öğrenebilmeleri

HEDEF DAVRANIŞLAR:

- Oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir.
- Alan seçiminin meslek seçimindeki önemini anlatabileceklerdir.
 - Seçebilecekleri alanları sıralayabileceklerdir.
 - FM alanını tercih edebilmeleri için gereken koşulları anlatabileceklerdir.
 - TM alanını tercih edebilmeleri için gereken koşulları anlatabileceklerdir.
 - Sosyal bilimler alanını tercih edebilmeleri için gereken koşulları anlatabileceklerdir.
 - Dil alanını tercih edebilmeleri için gereken koşulları anlatabileceklerdir.
 - FM alanını seçerlerse hangi dersleri göreceklerini sıralayabileceklerdir.
 - TM alanını seçerlerse hangi dersleri göreceklerini sıralayabileceklerdir.
 - Sosyal bilimler alanını seçerlerse hangi dersleri göreceklerini sıralayabileceklerdir.
 - Yabancı dil alanını seçerlerse hangi dersleri göreceklerini sıralayabileceklerdir.

KULLANILACAK MATERYALLER:

- Projeksiyon makinesi, -kağıt, kalem.

4.OTURUM: MESLEKLERİ TANIYALIM -1-

AMAC:

Grup üyelerinin FM alanındaki meslekleri tanıyabilmesi.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir.

-FM alanındaki meslekleri sıralayabileceklerdir.

-FM alanındaki meslekler hakkında aşağıdaki noktalarda bilgi sahibi olacaklardır;

*Meslek mensuplarının yaptıkları işler,

*Çalışma ortamları,

*Çalışma koşullarını,

*Çalışanlarda aranan nitelikleri,

*Mesleğe hazırlanma konuları hakkında bilgi sahibi olma,

*İşe ilk giriş,

*Kazanç,

*Meslekte ilerleme,

*İş bulma olasılığı ve mesleğin geleceği.

KULLANILACAK MATERYAL:

-Projeksiyon makinesi

5.OTURUM: MESLEKLERİ TANIYALIM -2-

AMAC:

Grup üyelerinin TM alanındaki meslekleri tanıyabilmesi.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir.

-TM alanındaki meslekleri sıralayabileceklerdir.

-TM alanındaki meslekler hakkında aşağıdaki noktalarda bilgi sahibi olacaklardır;

*Meslek mensuplarının yaptıkları işler,

*Çalışma ortamları,

*Çalışma koşullarını,

*Çalışanlarda aranan nitelikleri,

*Mesleğe hazırlanma konuları hakkında bilgi sahibi olma,

*İşe ilk giriş,

*Kazanç,

*Meslekte ilerleme,

*İş bulma olasılığı ve mesleğin geleceği.

KULLANILACAK MATERYAL:

-Projeksiyon makinesi.

6.OTURUM: MESLEKLERİ TANIYALIM -3-**AMAC:**

Grup üyelerinin sosyal bilimler ve yabancı dil alanındaki meslekleri tanıyabilmesi.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir.

-Sosyal bilimler ve yabancı dil alanındaki meslekleri sıralayabileceklerdir.

-Sosyal bilimler ve yabancı dil alanındaki meslekler hakkında aşağıdaki noktalarda bilgi sahibi olacaklardır;

*Meslek mensuplarının yaptıkları işler,

*Çalışma ortamları,

*Çalışma koşullarını,

*Çalışanlarda aranan nitelikleri,

*Mesleğe hazırlanma konuları hakkında bilgi sahibi olma,

*İşe ilk giriş,

*Kazanç,

*Meslekte ilerleme,

*İş bulma olasılığı ve mesleğin geleceği.

KULLANILACAK MATERYAL:

-Projeksiyon makinesi.

7.OTURUM: KENDİMİZE YAKINDAN BAKALIM

AMAC:

Grup üyelerinin kendi özelliklerini tanıyabilmeleri ve bu özelliklerine uygun alan ve meslekleri belirleyebilmeleri.

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir.

-Her grup üyesi; *Başarılı olduğu,yeteneği olan dersleri, *İlgi duyduğu alanları,

*Kişisel değerlerinin farkına varacaktır.

-Her grup üyesi kendi özelliklerine uygun olan alanı belirleyebilecek

-Her grup üyesi kendi özelliklerine uygun alan meslekleri sıralayabilecektir.

KULLANILACAK MATERYALLER:

-Kendini Değerlendirme Envanteri sonuçları,

-Öğrencilerin not dökümleri.

8.OTURUM: DEĞERLENDİRME VE GRUBUN SONA ERMESİ

AMAC:

- Grup üyelerinin son oturuma kadar öğrendiklerini özetleyebilmeleri
- Meslek seçiminin önemini anlatabilmeleri
- Seçecekleri alanı belirlemiş olmaları

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir.

- Her grup üyesi geçen yedi oturumun kısa bir özetini yapabilecektir
- Meslek seçiminin yaşamımızdaki önemini anlatabileceklerdir
- Eğitimlerine devam edecekleri alanı seçeceklerdir

KULLANILACAK MATERYALLER:

Grup çalışması özet kitapçığı