

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ERDAL KILINÇ YÜKSEK LİSANS TEZİ GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD 2012

**GENEL LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, BAZI  
DEĞİŞKENLERE VE SÜREKLİ KAYGI DURUMLARINA  
GÖRE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ERDAL KILINÇ

GAZIANTEP  
MAYIS 2012

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**GENEL LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, BAZI  
DEĞİŞKENLERE VE SÜREKLİ KAYGI  
DURUMLARINA GÖRE SALDIRGANLIK  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ERDAL KILINÇ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

GAZİANTEP  
MAYIS 2012


T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Genel Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin; Bazı Değişkenlere ve Sürekli Kaygı Durumlarına Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi**


ERDAL KILINÇ

Tez Savunma Tarihi: 07/05/2012

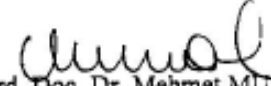
Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIK  
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

  
Doç. Dr. Bayram ÇETİN  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Recep BINDAK

Yrd. Doç. Dr. Eyüp ÖZKAMALI

İmzası



## ÖZET

### GENEL LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, BAZI DEĞİŞKENLERE VE SÜREKLİ KAYGI DURUMLARINA GÖRE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

KILINÇ, Erdal

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

Mayıs 2012, 97 sayfa

Bu araştırma ile genel lise 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, bazı demografik değişkenler ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırma, betimsel yönetime ve ilişkiyel tarama modeline göre desenlenmiştir. Veriler, 2010-2011 öğretim yılında, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde bulunan genel liseler arasından, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 6 genel liseden, yine seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile her okuldan seçilen 2 şubeden toplanmıştır. Araştırmaya 479 lise 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen, Buss ve Warren tarafından (2000) güncellenen ve Can (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Saldırganlık Ölçeği’ ile Spilberger, Gorsuch ve Laushene tarafından geliştirilen ve Öner ve LeCompte (1985) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri’nin “Sürekli Kaygı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, basit linear regrasyon analizi, aritmetik ortalama, yüzdelerik dağılım, bağımsız örnekleme t-testi, tek yönlü varyans analizi, farkların kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırmalarda LSD testi, Levene F testi sonuçlarına göre gruplardaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşit olmadığı durumlarda Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ile sürekli kaygı düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sürekli kaygı düzeyinin, saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerinde cinsiyet, anne-baba tutumu, anne-baba okul ilişkisi, sosyal etkinliklere katılma sıklığı değişkenleri, anlamlı farklılık yaratırken, anne-baba eğitim durumu, sosyoekonomik gelir düzeyi ve aile ikamet durumu değişkenlerinin anlamlı farklılık yaratmadıkları saptanmıştır. Bulgular ilgili literatür verileri ile tartışılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Saldırganlık, sürekli kaygı, ortaöğretim öğrencileri.

## ABSTRACT

### ANALYSIS OF AGGRESSION LEVEL OF THE 9TH. CLASS STUDENTS OF GENERAL HIGH SCHOOL ACCORDING TO SOME VARIABLES AND THE SITUATIONS OF TRIAT ANXIETY

KILINÇ, Erdal

M. A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet MURAT

May 2012, 97 pages

With this research, it is aimed to research the relation between triat anxiety and some demographic variables, aggression levels of the 9th. class students of general high school.

This research is designed according to descriptive method and relational scan model. The parameters have been collected with the method of categorical sampling from the 6 of the general high schools which are in Şahinbey and Şhitkamil in Gaziantep and with the method of random group sampling from the 2 classes of each school. 479 high schools 9th. class students have joined this research. With the tools of collecting parameters, 'Aggression Questionnaire' which is developed by Buss and Perry (1992), and which is updated by Buss and Warren(2000), which is adapted to Turkish by Can(2002), the 'State-Trait Anxiety Inventory-Trait Anxiety Form' from the stock sheet of State-Triat Anxiety which is developed by Spielberger, Gorsuch, Laushene and which is adapted to Turkish by Öner and Le Compte (1985) and Personal Information Source which are developed by searchers are used. Kruskal Wallis-H test and Mann Whitney-U test were applied in the situations in variances which is not equal which is belong to meters of the results of LSD test and Levene F test to determine the different research of Pearson moment's correlation coefficient, linear regression, mean, percentage scatter, Independent samples t-test, One way ANOVA in analysing of parameters.

In the result of searching analysis of parameters, positive determined relation has been found between total aggression levels and triat anxiety levels In addition, regression analysis showed that the level of trait anxiety was an significant predictor for the level of aggression. It is determined that the students' aggression levels are effected from their genders, their families' behaviours, the relation between family and school and joining social activities while parents' education level, socio-economic income and the state of residence don't effect this. Findings are discussed with literature meters. And with these findings, some suggestions are developed.

**Key words:** Aggression, triat anxiety, high school students.

## ÖN SÖZ

Araştırmam süresince güven ve desteğini esirgemeyen başta değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT olmak üzere, tüm dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bugünümün mimarı olan anneme, babama; araştırma süresince zamanlarını çaldığın, birlikte zaman geçirmeye borçlu olduğum eşim Ebru ve minicik-biricik kızım Ceren'e; ve Kubilaya'a sonsuz sevgilerimi sunarım.

Erdal KILINÇ

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
<b>ÖZET</b> .....	i
<b>ABSTRACT</b> .....	ii
<b>ÖN SÖZ</b> .....	iii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	iv
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	vi
<b>KISALTMALAR</b> .....	viii
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. GİRİŞ .....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ .....	3
1.3. ALT PROBLEMLER .....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	4
1.6. SAYILTIAR .....	4
1.7. SINIRLILIKLAR .....	4
1.8. TANIMLAR .....	5
<b>2. KAYNAK ÖZETLERİ</b> .....	6
2.1. SALDIRGANLIK KAVRAMI .....	6
2.2. SALDIRGANLIK İLE İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞLER .....	9
2.2.1. Biyolojik Kuram .....	9
2.2.2. İçgüdü Kuramları .....	12
2.2.2.1. Psikanalitik kuram .....	12
2.2.2.2. Etolojik kuram .....	13
2.2.3. Davranışçı Bilişsel Kuramlar .....	15
2.2.3.1. Engellenme-saldırganlık kuramı .....	15
2.2.3.2. Sosyal öğrenme kuramı .....	17
2.2.3.3. Bilişsel kuram .....	18
2.3. KAYGI KAVRAMI .....	19
2.4. KAYGI İLE KORKU ARASINDAKİ FARK .....	22
2.5. KAYGI İLE İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞLER .....	24
2.5.1. Psikanalitik Kuram .....	24
2.5.2. Bireysel Psikoloji Kuramı .....	25
2.5.3. Bütüncül Kuram .....	26
2.5.4. İlişkiler Kuramı .....	26
2.5.5. Biyolojik Kuram .....	26
2.5.6. Davranışçı Kuramlar .....	27
2.5.7. Bilişsel Kuram .....	28
2.5.8. Kuluçka Kuramı .....	28
2.5.9. Düşünsel Duygulanımcı Kuram .....	29
2.5.10. Varoluşçu Kuram .....	30

2.5.11. Danışandan Hız Alan Kuram .....	30
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	31
2.6.1. Saldırganlık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar .....	31
2.6.2. Saldırganlık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar .....	35
2.6.3. Kaygı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar .....	37
2.6.4. Kaygı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar .....	39
<b>3. MATERYAL VE YÖNTEM .....</b>	<b>42</b>
3.1. YÖNTEM .....	42
3.1.1. Araştırmanın Deseni .....	42
3.1.2. Evren ve Örneklem .....	43
3.1.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	43
3.1.4. Verilerin Toplanması .....	45
3.1.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu .....	45
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>48</b>
4.1. BULGULAR .....	48
4.2. DENEKLERİN BETİMSSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMLARI.....	48
4.3. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	53
4.4. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR...	55
4.4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	55
4.4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	55
4.4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	57
4.4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	58
4.4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	59
4.4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	63
4.4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	65
4.4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	66
4.5. SONUÇLAR .....	68
4.6. TARTIŞMA .....	69
4.7. ÖNERİLER .....	78
4.7.1. Alanda Çalışanlar (Uygulayıcılar) İçin Öneriler .....	78
4.7.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	79
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>80</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>89</b>
<b>EK. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>90</b>
<b>EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....</b>	<b>91</b>
<b>EK 2. SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ .....</b>	<b>93</b>
<b>EK 3. SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ .....</b>	<b>95</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>97</b>
<b>VITAE .....</b>	<b>97</b>



## TABLOLAR LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Tablo 4.1.	Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı .....	48
Tablo 4.2.	Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne eğitim düzeyine göre dağılımı.....	49
Tablo 4.3.	Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba eğitim düzeyine göre dağılımı .....	49
Tablo 4.4.	Araştırmaya katılan öğrencilerin, sosyoekonomik gelir düzeyine göre dağılımı .....	50
Tablo 4.5.	Araştırmaya katılan öğrencilerin, aile yapısı değişkenine göre dağılımı .....	50
Tablo 4.6.	Araştırmaya katılan öğrencilerin hatalı davranışlarına, annelerinin verdiği tepkiye göre dağılımı .....	51
Tablo 4.7.	Araştırmaya katılan öğrencilerin hatalı davranışlarına, babalarının verdiği tepkiye göre dağılımı .....	51
Tablo 4.8.	Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını takip sıklığına göre dağılımı.....	52
Tablo 4.9.	Araştırmaya katılan öğrencilerin, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sıklığına göre dağılımı.....	52
Tablo 4.10.	Araştırmaya katılan öğrencilerin, son 10 yıl içinde aile ikamet durumuna göre dağılımı.....	53
Tablo 4.11.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki korelasyon.....	54
Tablo 4.12.	Öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, sürekli kaygı düzeyleri tarafından yordanmasına ilişkin regrasyon analizi sonuçları.....	54
Tablo 4.13.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	55
Tablo 4.14.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, anne eğitim düzeyine göre grup istatistikleri .....	56
Tablo 4.15.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, anne eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	56
Tablo 4.16.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, baba eğitim düzeyine göre grup istatistikleri .....	56
Tablo 4.17.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, baba eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	57
Tablo 4.18.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, sosyoekonomik gelir düzeyine göre grup istatistikleri .....	57
Tablo 4.19.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, sosyoekonomik gelir düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	58
Tablo 4.20.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, algılanan aile yapısı	58

	değişkenine göre grup istatistikleri .....	
Tablo 4.21.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, algılanan aile yapısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	59
Tablo 4.22.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, öğrencinin hatalı davranışına, annenin verdiği tepkiye göre grup istatistikleri.....	60
Tablo 4.23.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, öğrencinin hatalı davranışına, annenin verdiği tepkiye göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	60
Tablo 4.24.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, öğrencinin hatalı davranışına, annenin verdiği tepkiye göre fark yaratan gruplara ait LSD testi sonuçları.....	61
Tablo 4.25.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, öğrencinin hatalı davranışına, babanın verdiği tepkiye göre grup istatistikleri.....	62
Tablo 4.26.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, öğrencinin hatalı davranışına, babanın verdiği tepkiye göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	62
Tablo 4.27.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, öğrencinin hatalı davranışına, babanın verdiği tepkiye göre fark yaratan gruplara ait LSD testi sonuçları.....	63
Tablo 4.28.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını takip sıklığına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	64
Tablo 4.29.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre grup istatistikleri.....	65
Tablo 4.30.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	65
Tablo 4.31.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre fark yaratan gruplara ait LSD testi sonuçları.....	66
Tablo 4.32.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, son on yıl içindeki aile ikamet durumuna göre grup istatistikleri .....	67
Tablo 4.33.	Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, son 10 yıl içindeki ailenin ikamet durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	67

**KISALTMALAR**

- Akt.** : Aktarma  
**Anova** : Tek Yönlü Varyans Analizi  
**Ark.** : Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler  
**Bkz.** : Bakınız  
**Öğrenci** : Araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencileri  
**SPSS** : Statical Package For The Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)  
**t.y.** : Yayın tarihi yok

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. GİRİŞ

İnsan, fosil bulgularından anlaşıldığına göre, 'pithecanthropus' döneminde iken, henüz icat ettiği av silahları ile hemcinslerini de yok etmiştir. En iyi bilinen fosillerden Monte Circeo Adamı'nın, Ünlü Pekin Adamı'nın (Sinanthropus Pekinese) ve Ofnet koleksiyonundaki (çoğu kadın ve çocuk) fosillerin kafatasları, insan yapısı avadanlıklarla parçalandığı tespit edilmiştir (Beygü, 1995:1).

İnsanlık tarihi kadar eski olan saldırgan davranışlar, hem bireysel hem de toplumsal manada önemli sonuçlar ortaya çıkardığı için birçok farklı bilim dalında, birçok araştırmaya konu olmuştur. Ancak karmaşık bir yapı arz eden ve henüz kökeninde ne olduğu tam olarak bilinmeyen saldırgan davranışları, her kuramcı kendi penceresinden ele alarak açıklamaya çalışmıştır.

Saldırgan davranışların çocuk ve gençlerin gelişimi üzerinde zarar verici etkisi yadsınamaz boyuttadır. Yapılan pek çok araştırmada çocukluk ve ergenlik döneminde, saldırgan davranışlara maruz kalan bireylerin ilerleyen yıllarda, başkalarına karşı saldırganca davrandıkları ve saldırganlığın uzantısı kabul edilebilecek şiddet ve suç davranışlarına eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir (Kurnaz, 2009:1; Seyhan ve Bahar, 2006:2; Çayköyü, Kuloğlu ve Aksu, 2006:61)

Çocuk ve ergenlerin, olumlu davranışlar kazanması ve sağlıklı büyümeleri konusunda en büyük sorumluluk aileye düşmektedir. Ancak sağlıklı bir nesil yetiştirmek sadece ailenin değil, toplumun tüm fertlerinin ve kurumlarının ortak sorumluluğudur. Bu süreçte aileden sonra gelen en etkili kurum olan okullar, çocuk ve ergenleri eğitmek ve onların yetişkinler dünyasında etkili bir biçimde yer alabilmelerini sağlama misyonuyla ön plana çıkmaktadır (Öğülmüş, 2006:16).

Ancak özellikle son yıllarda öğrenciler arasında görülen saldırgan davranışlar, basın yayın organları aracılığı ile sıkça gündeme gelmektedir. Eğitim kurumlarının üstlendikleri sosyal roller göz önüne alındığında münferit dahi olsa

öğrenciler arasında görülen yaralama ve ölümle sonuçlanan saldırgan davranışlar toplumun dikkatini daha fazla çekmekte, ülke gündemini uzun süre meşgul etmektedir.

Nitekim 2006 yılında bir grup milletvekili tarafından “gençlerin gündelik hayatın birçok alanında; okulda, evde, sokakta, spor müsabakalarında, eğlence yerlerinde, giderek artan oranda şiddet içeren davranışlar sergilendiği ve bu davranışların sıradanlaştığı, gençlerin her geçen gün daha kolay biçimde suç işlemeye yöneldiği ve bu sorunun çok tehlikeli bir boyut kazandığı” gerekçesiyle 14/12/2006 tarihinde bir Meclis Araştırma Komisyonu oluşturmuştur.

Kültegin ve arkadaşlarının (2006), İstanbul’un 15 ilçesinden rastgele seçilen 43 okulda, 3.483 lise ikinci sınıf öğrencileriyle 2004 yılı içerisinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre, son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavgada bulunanlar, örneklem grubunun yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Cinsiyete göre dağılımda; erkeklerin % 68.8’i, kızların % 29.7’si kavgaya karışmıştır. Erkeklerin fiziksel bir kavgada bulunma risklerinin kızlara göre 5 kat fazla olduğu saptanmıştır. Fiziksel kavga sonucunda yaralandığını belirtenlerin oranı % 15.4 olduğu görülmüştür. Hayatı boyunca en az bir kere bir başkasını yaralayanların oranı % 26.3 olarak bulunmuştur. Şiddet olayları sonucu bir başkasını yaraladığını belirtenlerin yarıya yakını bunu ilk kez 13-15 yaşları arasında yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öte yandan saldırgan davranışların zemin hazırladığı varsayılan çocuk suçluluğu konusu, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de güncelliğini korumaktadır. İstatistiklere göre Ülkemizde işlenen suçların yaklaşık yarısı 25 yaş altı çocuk ve ergenler tarafından işlendiği ve ileri yaşlarda suç işleyenlerin büyük bir bölümü, çocukluk ve ergenlik döneminde de suç işledikleri saptanmıştır (Yavuzer, 2000:318).

Toplumsal yaşam içerisinde saldırgan davranışlarda gözlenen artış, bireylerin güvenliğini tehdit ederek, kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olabilmekte ve yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Saldırgan davranışlar, aynı zamanda saldırgan durumundaki bireylerin de uyum problemleri yaşamasına neden olmakta, gelecekte bu kişilerin suç davranışlarına olan eğilimlerini de arttırmaktadır (Kurtyılmaz, 2005:13).

Mevcut veriler ışığında saldırgan davranışların giderek arttığı göz önüne alındığında, saldırganlığın ve ilişkili olduğu faktörlerin çok yönlü olarak

araştırılması, bilimsel veriler ışığında önleyici tedbirlerin alınabilmesi için zorunluluk arz etmektedir.

## 1.2. PROBLEM CÜMLESİ:

Genel lise 9. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3. ALT PROBLEMLER

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Anne-baba eğitim düzeyi (herhangi bir okul bitirmemiş, ilköğretim mezunu, ortaöğretim ve üstü) değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Algılanan aile yapısı (çekirdek aile, geleneksel aile, parçalanmış aile) değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencinin hatalı davranışına, anne-babanın, verdiği tepki (konuşarak çözmeye çalışmak, görmezden gelmek, azarlamak, döverek cezalandırmak) değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
6. Anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumu) takip sıklığı değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
7. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
8. Son on yıl içindeki aile ikamet durumu değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırma ile genel lise 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin sürekli kaygı düzeyleriyle olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri hakkında pek çok çalışma literatürde ayrı ayrı yer almakla birlikte, lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen sürekli kaygı düzeyinin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, öğrencilerin saldırganlık düzeyi ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyecek olması bakımından, alanda bu yöndeki eksikliği gidermeye katkı sağlayacağı ve daha sonraki çalışmalar için veri niteliğinde özgün bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Öte yandan öğrencilerin saldırganlık düzeyi ile araştırmaya konu değişkenler arasında elde edilecek verilerin, saldırganlığı önlemeye dönük çalışmalara ışık tutması ve daha etkili önleme faaliyetlerinin yürütülmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

#### **1.6. SAYILTILAR**

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Sürekli Kaygı Ölçeği”ni içten ve doğru cevapladıkları kabul edilmiştir.

#### **1.7. SINIRLILIKLAR**

1. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu; öğrencinin cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi, algılanan aile yapısı, öğrencinin hatalı davranışına anne-babanın verdiği tepki, anne-babanın öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumunu) takip sıklığı, öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı ve son on yıl içindeki aile ikamet durumu ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlık düzeyine ilişkin veriler; Can (2002) tarafından uyarlanan “Saldırganlık Ölçeği”nin ölçme gücü ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan sürekli kaygı düzeyine ilişkin veriler; Öner ve LeCompte (1998) tarafından uyarlanan “Sürekli Kaygı Ölçeği”nin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırma bulguları, araştırma örnekleminde yer alan lisesi 9. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.
5. Bu araştırma, 2010-2011 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

## 1.8. TANIMLAR

**Saldırganlık:** Öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı, ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranışa saldırganlık denir (Budak. 2000:65–66).

**Sürekli Kaygı:** Bireyin öz değerlerinin tehdit edildiğini zannetmesi ya da içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu hissettiği duyguya sürekli kaygı denir (Spielberger, 1966; Akt: Öner ve LeCompte, 1998:1).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KAYNAK ÖZETLERİ

#### 2.1. SALDIRGANLIK KAVRAMI

Saldırganlık, herkesin yaşamında bir şekilde yer edinmiş olması, geçmişten günümüze sıklıkla karşılaşılan bir olgu olmasına karşın, farklı kuramcılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dahası, hangi davranışların saldırgan davranış olarak ifade edileceği kuramdan kurama, kişiden kişiye hâlen farklılık göstermektedir.

Saldırganlık kelimesi Türk Dil Kurumunun sözlüğünde; “saldırgan olma durumu, saldırgan bir biçimde davranma ve bireyin düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı zorla karşısındakine benimsetme çabası” olarak tanımlanmıştır (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).

Kökeni Latince'den gelmekte olan ‘aggression’ (saldırganlık) kelimesi ise, “bir yöne doğru hareket etmek” anlamı taşımaktadır. Bu kelimenin kapsamında kesin bir tavır alış, tepki verme ve yok anlamları da yer almaktadır (Köknel, 1999:158).

Budak (2000), saldırganlık kavramını “öfke, düşmanlık, rekabet engellenme korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış” olarak tanımlamaktadır.

Berkowitz: Saldırganlığı, başka bir bireye ya da nesneye kasıtlı olarak zarar verme ya da incitme niyeti taşıyan amaca yönelik motor davranış biçimi olarak tanımlamışken, Bandura saldırganlığı, toplumsal ve sonuç odaklı bir bakış açısıyla: sosyal kuralları bozan ya da yıkan zarar verici her türlü davranış olarak tanımlamıştır (Çelik, 2006:18).

Kağıtçıbaşı (1999), saldırganlığı, birine veya bir şeye zarar ve acı vermek amacıyla yapılan ve sonucu mutlaka zararlı olan, günlük yaşantıda hemen hemen herkesin bir şekilde maruz kaldığı bir olgu olarak tanımlamış ve bir davranışın

saldırgan bir davranış olduğunu tespit etmek için kişinin niyetine bakmak gerektiğini ifade etmiştir.

Bandura (1973), saldırgan davranışların öğrenildiği ve kökeninde direk ya da dolaylı çevresel deneyimlerin olduğunu ifade etmiştir.

Buss ise, saldırganlığı tanımlarken niyet gibi subjektif kavramları kullanmaktan kaçınmış ve herkes için kabul gören bir tanımlamaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Buss'a göre, saldırganlık, başkalarına zarar veren veya onları yaralayan her türlü davranıştır (Shaffer, 2009:286).

Baron ve Richardson (1994), saldırganlığı, bir insanın başka birine zarar vermek için giriştiği ve sergilediği tüm davranışlar olarak tanımlamaktadırlar.

Coie ve Dodge, saldırganlık davranışı, tasarlanmış ve asıl amacı başka bir kişiye zarar vermek olan her türlü davranış olarak tanımlamışlardır (Lerner ve Steinberg, 2004:630).

Buss'a göre, insan saldırganlığı fiziksel-sözel, doğrudan-dolaylı ve aktif-pasif olmak üzere üç temel boyutta altı farklı türü bulunmaktadır. Saldırgan davranışlar üç farklı boyutta ortaya çıkmaktadır. Fiziksel-sözel saldırganlık boyutunda fiziksel saldırganlık, bir eylemsel davranışı gerektirmekte iken; sözel saldırganlık, insanlara sözel ifadelerle zarar vermeyi içermektedir. Doğrudan ve dolaylı saldırganlıkta ise, saldırgan davranışa maruz kalan bireye yönelik bu eylemin, doğrudan doğruya yapıp yapılmadığı ile ilgilidir. Üçüncü boyut olan aktif-pasif saldırganlık boyutunda ise, aktif saldırganlık, saldırgan kişinin kurbanı acı çektirme amacı vardır. Pasif saldırganlık da ise, saldırgan kişi karşısındaki kişinin kendi amacını gerçekleştirmesine engel olması olarak tanımlanmıştır (Baron ve Neuman, 1996:39).

Buss ve Perry, birlikte yürüttükleri çalışmada saldırganlık kavramını bileşenlerine ayırmışlardır: Fiziksel, sözel ve dolaylı saldırganlığı, genel olarak saldırganlık kavramının davranışsal bileşenini; öfkenin fizyolojik uyarılma ve saldırganlığa hazırlanmayı içererek saldırganlığın duygusal bileşenini, düşmanlığın ise, acımasızlık ve haksızlık duyguları içererek saldırganlığın bilişsel bileşenini temsil ettiği sonucuna varmışlardır (Çelik, 2006: 20-21).

Poggenpoel ve Mybrugh (2002), saldırganlığı bireyin kendisiyle ve çevresiyle olan ilişkilerinin ayrılmaz bir parçası olarak görmüş ve saldırganlığı, yapıcı saldırganlık- yıkıcı saldırganlık olarak ikiye ayırmışlardır. Poggenpoel ve

Mybrugh'e göre saldırganlık, saldırgan davranışın dışavurumu ile başlamaz. Saldırganlık, ilk çocukluktan beri oluşagelen ve yaşam boyu devam eden saldırganlık eğiliminin bir sonucudur. Saldırganlık eğilimi, bireyin algı dünyasında şekillenerek tepkiye dönüşür. Burada önemli olan bu tepkilerin yapıcı mı, yoksa yıkıcı saldırganlığa mı dönüşeceği. Saldırganlık; bireyin, ailenin, grubun veya toplumun sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlamak ve yaşamı sürdürmek amacıyla yapılırsa yapıcı biçimde ifade edilmiş olur. Ancak bireyin kendisi, diğerlerine ya da çevresine zarar veriyor ise saldırganlık, yıkıcı biçimde ifade edilmiş demektir.

Köknel (2000) ise; saldırganlığı, canlıların temel içgüdülerinden, dürtülerinden biri olarak tanımlar ve belirli ölçüler dâhilinde saldırganlığı, yaşamı sürdürmek için gerekli olan davranışların kaynağı ve itici gücü olarak açıklamıştır. Köknel, saldırganlığı uyum sağlayıcı ve zararlı saldırganlık olarak ikiye ayırmaktadır. Uyum sağlayıcı saldırganlık, bireyin ve toplumun yaşamını sürdürmesi ve korunması amacıyla belirli sınırlar içinde gösterilmesi gereken davranışlardır. Zarar veren saldırganlık ise; doğaya, insanlara ve diğer canlılara bilerek ve isteyerek kötülük yapmak, yıkıcı ve yok edici eylemlerde bulunmaktır.

Harput, düşmanca saldırganlık ve araçsal saldırganlık adını verdiği kavramlar arasında şöyle bir ayırım yapmaktadır: düşmanca saldırganlığın amacı bir başka kişiyi vurma ya da alaya alma gibi eylemlerle incitmektir. Araçsal saldırganlık ise; hedefi, genellikle birinden bir şey çekip alarak bir amaca ulaşmak olarak tanımlar (Gander ve Gardiner, 2001:417). Ancak Shaffer (2009), düşmanca ve araçsal saldırganlık arasındaki ayırımı, pekçok kişinin inandığı gibi keskin olmadığını ileri sürer. Düşmanca ve araçsal saldırganlığın gelişimsel olduğunu ve bireyin gelecekteki kişisel ve sosyal uyumuna etki eden bir unsur olduğunu kabul eder.

Cüceloğlu (1997) ise; saldırgan davranışı engellenme duygusuna karşı yapılan tipik bir davranış olarak tanımlamış olup, uyuma yönelik saldırganlık ve yer değiştirmiş saldırganlık olarak ikiye ayırmıştır. Uyuma yönelik saldırganlık; kimi zaman bireylerin yeni katıldığı çevreye uyumunu kolaylaştırırken kimi zaman da mevcut uyumun bozulmasına sebebiyet verir. Yer değiştirmiş saldırganlık ise; engellenme sonucunda ortaya çıkan kızgın ve bozulma duygusunun ifade edilemediği durumlarda bu duyguların başka bir nesne veya kişiye yönlendirilmesi olarak ifade etmiştir.

Sonuç olarak saldırganlık kavramı için literatürde yapılan tanımlamalara baktığımızda, mevcut tanımların iki eksen etrafında toplandığı görülmektedir. Birinci grup tanımlamada, saldırganlık kavramı daha çok davranışsal boyutu ile ele almış ve ortaya çıkan sonucun mağdur için istenmeyen bir durum olup olmadığı, saldırgan davranışın belirleyicisi olarak alınmıştır. İkinci grup tanımlamada ise bireyin davranışından ziyade, niyetine vurgu yapılmaktadır. Bu durumda saldırganın ve mağdurun, saldırgan davranışa ilişkin algısı, saldırganlığın asıl belirleyicisi olarak ele alınmıştır.

## **2.2. SALDIRGANLIK İLE İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞLER**

Saldırganlık kavramının kaynağını ve nasıl oluştuğunu açıklamak için birçok görüş ve kuram ortaya konmuştur. Bu bölümde, belli başlı kuramların saldırganlık kavramını ele alış biçimleri irdelenecektir.

### **2.2.1. Biyolojik Kuram**

Biyolojik kuramın savunucuları, saldırganlığın meydana gelmesinde beyin, merkezî sinir sisteminin ve endokrin sisteminin rolünün bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu kurama göre; insan davranışlarını, beynin belirli bölgelerine bağlayarak açıklamak yeterli değildir. Davranışlar, merkezî sinir sisteminin bir bütün olarak çalışmasının sonucu olarak ortaya çıkar. Ancak bu süreçte, farklı davranışlarda beynin farklı bölgelerinin görece daha fazla aktif olduğu da bilinmektedir. Sonuç olarak biyolojik kuram savunucuları, genetik yapı, serotonin, noradrenalin, dopamin, asetilkolin, aminobütirik asit (GABA) ve nörotransmitterler, hipotalamus ve amigdala gibi yapılar üzerinde araştırma yaparak saldırgan davranışın kökenini açıklamaya çalışmışlardır (Savrun ve Ark, 2000:20).

Beyin yapısı üzerinde yapılan çalışmalarda, korteks ile subkortikal yapılar arasında yer alan limbik sistemin saldırgan davranışlarla ilişkisi tespit edilmiştir. Hayvanlar üzerinde yapılan deneylerde, limbik sistemin merkezinde yer alan hipotalamusun deneysel koşullarında uyarılması sonucunda susama, açlık, öfke ve saldırgan davranışların ortaya çıktığı, öte yandan hipotalamusun ventromediyal çekirdeğinin uyarılması sonucunda ise, hayvanların sakinleştiği tespit edilmiştir. Yine kediler üzerinde yapılan deneylerde, hipotalamusun pesterolateral bölümünün uyarılmasının, insanlarda görülen saldırgan davranışlara benzer davranışlar ortaya

çıkardığı gözlemlenmiştir. Bu durumda kedilerde öfkenin bütün belirtilerine rastlandığı, kedilerin kan basınçlarının arttığı, kıllarının dikleştiği ve kedilerin kamburlaştığı tespit edilmiştir (Savrun, 2000:5-8).

Limbik sistemin pekçok bölgesiyle iki yönlü bağlantıları olan ve her iki temporal lobun medial ön kutbunun korteksinin hemen altında bulunan nukleus topluluğu olarak bilinen amigdalanın saldırgan davranışlarla ilişkisi etraflıca araştırılmıştır. Amigdalanın emosyonlarla ilişkisi, her iki temporal lobu çıkartılan hayvanların korku ve öfke emosyonlarını yaşamadığı deney bulgularına dayanmaktadır. Bu bulgudan sonra saldırgan davranışları açıklamak amacıyla amigdala üzerine daha çok çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda bütün temporal lobu yerine, sadece amigdalası çıkarılan hayvanlarda: motivasyon kaybı, boyun eğme davranışında artış; tehdit edici uyaranlara karşı korku cevabında azalma, şartlı kaçınma reflekslerinde hızlı sönme ortaya çıkmıştır.

Amigdalanın emosyonların merkezi olduğunu ortaya koyan ilk kişi, bu konuda yaptığı öncü çalışmalarla tanınan Joseph LeDoux'tur. LeDoux yaptığı deneysel çalışmalarla, emosyonlarla ilgili bütün kuramların sorgulanmasına sebep olmuştur. Daha önceki kuramlara göre göz ve kulaktan gelen duyu sinyallerinin talamusa, oradan da neokortekse ulaştığı, neokortekste işlenen sinyallerin, davranışsal cevap oluşturmak üzere tekrar geriye limbik yapılara gönderildiği sanılmaktaydı. LeDoux talamustan neokortekse giden büyük nöron topluluğunun (talamo-kortiko-amigdaloid yol) yanı sıra, talamustan amigdalaya direkt olarak giden küçük bir nöron topluluğunun (talamo-amigdaloid yol) varlığını kanıtladı. Bu yol üzerinden gönderilen sinyaller, talamustan neokortekse gönderilen sinyaller daha yerine varmadan, amigdalaya ulaşıyordu. Bu da amigdalanın, daha korteks gelen sinyalleri işlemeden bir cevap ortaya çıkarmasını sağlıyordu. Yani bazı durumlarda amigdala, korteksten bağımsız olarak davranışsal cevaplar oluşturma yeteneğine sahipti. Hayatı tehdit eden durumlarla karşılaşıldığında, amigdala, repertuarındaki uygun davranışsal cevabın oluşmasını sağlamakta, daha sonra korteks devreye girerek yavaş, ama donanımlı bir şekilde duruma uygun bir strateji geliştirmektedir. LeDoux, farelerle yaptığı bir deneyde, onların korteksini devre dışı bırakarak sesle birlikte elektrik şoku vermiştir. Fareler bilgileri depolayacakları korteksleri olmamasına karşın, sese karşı şartlı korku refleksi geliştirmişlerdir. Ancak amigdala üzerinde yapılan çalışmalar her ne kadar amigdalanın duygularla bağlantılı olduğu,

amigdalaları çeşitli nedenlerden dolayı zarar görmüş kişilerde duygusal yaşantı görülmediği ve bu kişilerin saldırganlığın tam zıddı davranışlar sergilediği bilinmesine rağmen saldırgan davranışların kökenini tek başına amigdalanın işlevleri ile açıklayan bilimsel kanıtlara henüz ulaşılammıştır (Savrun, 2000:8-9).

Saldırgan davranışların kaynağını, merkezî sinir sisteminin yapısında arayan araştırmacılar ise, merkezi sinir sisteminde iletici rolünü üstlenen seratonine odaklanmışlardır. Seratoninin, duygusal uyaranlara verilen davranışsal tepkileri engellediği ve saldırganlığı azalttığı tespit edilmiştir. Seraton etkinlik düzeyi düşük olan canlıların, seraton etkinlik düzeyi yüksek olan canlılara göre daha saldırgan oldukları saptanmıştır. Düşük seratonin etkinliğinin hem beyin mekanizmalarının hem de davranışın engellenmemesine ve dolayısıyla saldırganlığın artmasına neden olduğu gözlemlenmiştir (Fishbein, 1990, Akt: Kaner,1992:476).

Saldırganlığa yol açan yapısal özellikler arasında kromozomlar da incelenmiştir. Bazı erkekler fazladan bir 'Y' kromozomu ile doğar ve bu kişilerde 23. kromozom çifti, 'XYY' yapısı gösterir. Bu erkekler daha iri, daha saldırgan ve cinsel açıdan daha aktiftirler. Uzun yıllar boyunca bu erkeklerin suç işlemeye yatkın oldukları ve bu nedenle daha sık cezaevine girdikleri iddia edilmiştir. Ancak bu iddialar son yıllarda yapılan araştırmalarla çürütülmüştür; bu durumun sebebi, çevresel koşullara bağlanmış ve bu bireylerin küçüklükten beri kendi yaşlıları arasında daha cüsseli olmalarının, onların daha saldırgan olmalarına yol açtığı görüşü ağırlık kazanmıştır (Cüceloğlu, 1997:91).

Bir başka araştırma konusu ise, toksik maddeler ile saldırganlık arasındaki ilişkidir. Yapılan araştırmalara göre; toksik maddelere maruz kalmanın, beyni etkileyerek zihinsel fonksiyonları bozduğu ve böylece beyin fonksiyonları ve davranışların olumsuz etkilendiği, bu durumun hiperaktivite ve impulsiviteye yol açtığı gözlemlenmiştir (Fishbein, 1990, Akt: Kaner, 1992:477).

Sonuç olarak biyolojik kuramın savunucularına göre, bir davranışın kökenlerini tam olarak anlayabilmek, o davranışın biyolojik kökenlerini anlayabilme çabası oranında başarıya ulaşır. Buradan; insan davranışlarının, mutlak genetik determinizm içerisinde belirlendiği sonucu çıkartılmamalıdır. Bu kurama göre davranışın sırrı bir labirentin sonunda ortaya çıkacaksa, o labirentin giriş kapısı ancak biyolojinin anahtarı ile açılabileceği varsayılmaktadır (Savrun, 2000:1).

## 2.2.2. İçgüdü Kuramları

### 2.2.2.1. Psikanalitik kuram

Saldırgan davranışların nedenini açıklayan en eski görüş, saldırganlığın, insanın biyolojik yapısında var olan bir özellik olarak açıklamıştır. Bu görüşün en önde gelen savunucuları arasında Freud ve Lorenz gelmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999:349).

Freud (1959) ve Lorenz (1966), saldırganlığın biyolojik donanımla bireyde var olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Freud, saldırganlık konusundaki görüşünü, ana çizgileri ile ilk kez 'Why War' (Niçin Savaş) adlı mektubunda dile getirmiştir. Bu mektup, 1932'de Albert Einstein'ın Freud'a yönelttiği, insanlığın savaştan nasıl kurtulacağı sorusuna cevap olarak yazılmıştır. Freud mektubunda, insan saldırganlığının, ölüm içgüdüleri olarak adlandırdığı biyolojik bir temele dayandığını belirtmiştir. Saldırganlığı bu doğuştan donanımcı bakış açısıyla ele aldığı için Freud, genellikle, bu konuda karamsar olarak nitelendirilmiştir. Bununla birlikte Freud; saldırganlık içgüdülerinin ortaya konulmasına kültür ve toplumsallaşma yolu ile ket vurulabileceğini belirtmiştir (Morgan, 1999:391). Freud'a göre; saldırganlık, insanoğlunun toplum içinde uyumlu yaşamasını zorlaştırdığı için anne-baba, öğretmen gibi çocukların sosyalleşmesinde önemli rol oynayan kişiler tarafından çocukluktan itibaren sürekli baskı altında tutulur ve cezalandırılır (Cüceloğlu, 1997:31).

Freud, insan davranışını belirleyen iç güdüleri; insan yaşamının hizmetinde olanlar (Eros) ve ölümün hizmetinde olanlar (Thanatos) olmak üzere ikiye ayırmıştır (Hall, 2010:70). Freud, ölüm içgüdülerinin varlığına kanıt olarak, nirvana ilkesinin varlığını göstermiş ve ölüm içgüdülerinin sadizm, mazoşizm ve saldırgan davranışlar yoluyla gündelik yaşamımıza yansıdığını kabul etmiştir (Ersevimi, 2002:110-111).

Sonuç olarak Freud, saldırganlığın yararlı bir şey olduğunu ve belki de gerekli bir işlevi yerine getirdiğini ileri sürmüştür. Eğer, insanlar saldırgan davranışlarda bulunmazlarsa, saldırgan enerji olan thanatos birikir ve kendine bir çıkış arar ve bu enerji davranışsal olarak bir çıkış yolu bulamaz, yani katarsis gerçekleşmezse, bireyde ruhsal rahatsızlık şeklinde kendini dışa vuracağını ileri sürer (Kağıtçıbaşı, 1999:349).

Freud'un fikirleri benimseyen ve yeni-freudyenler olarak adlandırılan kuramcılar saldırganlığın, insanların, bütün hayvan türlerinde temel olan en ilkel

hayatta kalma içgüdülerini sağlıklı bir biçimde açığa çıkardıkları ussal ve yine de doğuştan gelen bir süreç olarak görmüşlerdir (Hogg ve Vaughan, 2007:489).

Kendisi de psikanalist olan Kernberg, Freud'un görüşlerini içe alınmış nesne ilişkileri kuramı ile birleştirerek saldırganlığı ele almıştır. Kernberg'e göre dürtü ifadeleri ve yansımaları olan duygular ve bu duygulardan oluşan davranışlar, Freud'un tanımladığı yaşam dürtülerini doyurmak için var olan psikofizyolojik süreçlerdir. Kernberg'e göre saldırganlık, bazen öfke, nefret ve kin gibi duygulara sebebiyet veren olumsuz bir nesne etkileşimin sonucunda oluşan yok etme arzusu iken, bezen de iyilik yaratan bir nesne ilişkisinin devamının arzusudur (Kernberg, 1992:73-74).

Psikanalitik kuramın savunucularının saldırgan davranışı yararlı olarak görmesi ve katarsis ile açıklaması birçok araştırmacı tarafından kuşkuyla karşılanmıştır. Her ne kadar çoğumuz saldırgan bir davranışta bulduktan sonra rahatladığımızı, içimizdeki güçlü enerjinin atıldığını hissetsek de acaba bu durum gerçekten saldırgan davranışların faydalı olduğu anlamına gelir mi? Bu bağlamda, asıl sorun saldırgan davranıştan sonra bireyin ne hissettiği değil, saldırganlığın, gelecekte saldırganlığa duyulacak ihtiyacı ya da daha sonraki saldırgan davranış olasılığını gerçekten azaltıp azalmayacağıdır. Freud'un, katarsis görüşünün aksine yapılan araştırmalar göstermektedir ki insanlar, saldırgan davranışta buldukları ilerde saldırgan davranma olasılıkları artmaktadır (Geen, Stonner ve Shope, 1975, Akt: Kağıtçıbaşı, 1999:349).

#### **2.2.2.2. Etolojik kuram**

Hayvan davranışlarını, hayvanların doğal yaşam koşullarında inceleyen bilim alanı olan etoloji (Cüceloğlu, 1997:233); saldırganlığı, içgüdüler ışığında ele almış ve bir hayvan türünün kendi doğal çevresinde yaşayan tüm üyelerinde ortak olan bir davranış örüntüsü olarak açıklamışlardır (Hogg ve Vaughan, 2007:489).

Etolojik kurama göre, hayvanlar gibi insanlar da türe özgü çeşitli davranışlara sahiptir. Etologlar, çocukları doğal ortamlarında gözlemleyerek, saldırgan davranışların betimlemesini ve sınıflamasını yapmaya çalışmış ve itme, vurma, tekmeleme ve bağırma gibi davranışların saldırganlığın yapısını oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir (İnanç, 2007:52).



Etolojik kuramın öncülerinden olan Lorenz'e göre saldırganlık, tüm diğer organizmalarda da bulunan kavga içgüdüsünden kaynaklanır. Bu içgüdü ile ilgili enerji, değişen oranlarda her insanda üretilmektedir. Saldırganlığın ortaya çıkması, biriken bu enerjiye ve saldırganlık doğurucu uyarının varlığına ve gücüne bağlıdır. Saldırganlık, kaçınılmaz bir durumdur ve zaman zaman kendiliğinden boşalır. Lorenz'e göre: sinir sisteminde sürekli olarak biriken enerji, bir bahane bularak dışarı çıkmak durumunadır. Dışarıdan bir uyarın gelmesi bile, bir kabın içinde birikmekte olan gazın zayıf bir nokta bularak dışarı çıkması gibi, bir süre sonra kendiliğinden patlayacaktır. Saldırganlığın yöneldiği hedef, saldırganlığın gerçek nedeni değil, sadece görünürdeki bahanesidir. İnsanlar, haksızlık, baskı, zulüm ve savaş olduğu için değil, gerçekte saldırgan oldukları için bu mekanizmaları geliştirirler (Asma,2008:68).

Tıpkı Freud gibi, saldırganlığı içgüdüler temelinde açıklayan Lorenz'in, Freud'dan ayrıldığı nokta ise, saldırganlığı türlere hizmet eden bir fonksiyon olarak görmesidir. Lorenz'e göre, saldırganlık, hayatta kalma ve türlerin korunması şansını arttırır. Saldırganlık sayesinde türün en sağlıklı ve en güçlü liderleri seçilir, gelecek jenerasyonlara çok daha fazla kaynak bırakılır, türün yaşadığı sosyal üniteye hiyerarşi belirlenir, en iyiler basamağın en üstünde yer alır (Fromm, 1973:41).

Lorenz, saldırganlığı, kabul edilebilir veya kabul edilemez şekilde değerlendirmiştir. Dolayısıyla savaş, insanın saldırganlığını göstermesi için kabul edilemez bir eylemken, spor kabul edilebilir olarak görülmektedir (Acet, 2006:62).

Etoloji kuram savunucularının, insan saldırganlığına yönelik açıklamalarına iki önemli eleştiri yapılmıştır. Bunlardan ilki, insanlarda saldırganlığı tetikleyen faktörler yalnızca içgüdülerle açıklanamayacağı; ikincisi ise Lorenz'in hayvanlarda gözlemlendiği saldırgan davranışlar, tekdüze ve ritüel davranışlar olmasına karşın, insanlarda görülen saldırgan davranışların daha çok çeşitlilik gösterdiği görüşüdür (Brewer ve Crano, 1994, Akt: Ulusoy, 2008:11).

Freedman, Sears ve Carlsmith'e (1998) göre, bu kuramı kanıtlamanın en iyi yolu, saldırganlık duygularına yol açabilecek tüm uyarınların ortadan kaldırılmasına özen gösterilerek, bireyin, tam bir yalıtılmışlık içinde yetiştirilmesidir. Bu koşullar altında birey, uygun ortam bulunduğu saldırgan davranışta bulunursa saldırganlığın, kısmen de olsa içgüdüsel olduğu söylenebilir. Eğer saldırganlık, bir içgüdü ise belirli

şartlar altında herhangi bir uyarın olmadan da kendi kendine ortaya çıkması gerekir (Freedman ve ark., 1998:240).

### **2.2.3. Davranışçı Bilişsel Kuramlar**

#### **2.2.3.1. Engellenme–saldırganlık kuramı**

Psikanalitik geleneği devam ettiren kuramcılar tarafından ortaya atılan engellenme-saldırganlık kuramı, bir kişinin herhangi bir hedefe ulaşma çabasının engellenmesi durumunda, kişinin bu engellenmeye sebebiyet veren kişi veya nesneyi incitmeyi güdüleyen bir saldırganlık dürtüsünün ortaya çıktığını varsayar. Bu kuramın iki temel özelliğinden biri, saldırganlığın olağan nedeninin engellenme olduğu, diğeri ise, saldırganlığın açlık ve cinsellik gibi doğuştan gelen temel bir dürtü olduğu ve hedefe ulaşılan kadar devam eden bir enerji özelliği taşıdığıdır (Dollar vd, 1939, Akt: Atkinson ve ark. 1999:410).

Köknel (2000), engellenmeyi istek, gereksinim ya da bir davranışın amacına ulaşmasının önlenmesi olarak ifade etmekte ve engellenmenin insanda bedensel ve ruhsal gerginlik meydana getirdiğini belirtmektedir. Bu ruhsal gerginliğin bir sonucu olarak engellenme, saldırgan davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Freedman ve ark. 1998:243).

Dollard ve arkadaşları tarafından ortaya atılan engellenme–saldırganlık kuramı, iki varsayım üzerine kurulmuştur: Buna göre, engellenmeyle karşılaşan kişi, buna tepki olarak bir saldırgan davranış gösterecektir. Her saldırgan davranışın temelinde de, bir engellenme söz konusudur (İkizler ve Karagözoğlu, 1997:85). Bu görüşe göre; hayvanlarda, çocuklarda ve yetişkinlerde herhangi bir istek ya da gereksinmelerinin engellenmesi hâlinde saldırgan davranışlar görürüz. Bu türden saldırgan davranışlar, bireyin engellenen amacına ulaşmak için başvurduğu ve çoğu zaman boşa çıkan girişimlerdir. Ancak bu durumlarda saldırgan davranışın amacı, yok etmek değil, bireyin gereksinimini karşılamak -yaşamak- amacıyla girişilen bir saldırganlık olduğu açıktır. Bu kurama göre, gereksinmeler ve istekler engellendiği sürece, saldırgan davranışların da varlığını devam ettireceği varsayılmaktadır (Fromm, 1994:20).

Engellenmenin hangi davranışları ortaya çıkaracağı deneysel olarak araştırılmıştır. Çocuklara bir oda dolusu çekici oyuncak gösterilmiş, fakat çocukların odaya girmelerine izin verilmemiştir. Bu durumda çocuklar, dışarıdan oyuncaklara

bakmış ve oynamak istemişler. Fakat onlara ulaşamamışlardır. Bir süre bekledikten sonra oynamalarına izin verilmiştir. Başka bir grup çocuğa ise, böyle bir engellenme söz konusu olmaksızın, oyuncaklarla hemen oynama izni verilmiştir. Engellenen çocukların, oyuncakları yerlere vurdukları, duvarlara çarptıkları ve genel olarak yıkıcı davrandıkları gözlenmiştir. Engellenmeden oyuncaklara ulaşmalarına izin verilen çocukların ise, sessiz ve daha az yıkıcı oldukları görülmüştür (Freedman ve ark. 1998:243).

Bir başka araştırmada ise deneklerin içlerinden birinin (yalancı denek) geç gelmesini sağlanıp, diğer denekler uzun süre bekletilerek engellenme duygusu yaşamaları sağlanmıştır. Bu grupta geç kalan kişi davranışı için hiçbir açıklamada bulunmamıştır. Bir başka koşulda ise, bütün denekler deney için zamanında gelmişler ve kimse bekletilmemiştir. Daha sonra, bütün deneklere ya da grubun masum bir üyesine karşı saldırgan davranma fırsatı verilmiştir. Bu araştırma sonucunda bekletilerek engellenen deneklerin hem geç kalan yalancı deneğe hem de grubun masum bir üyesine karşı daha saldırgan davrandıklarını gözlemlemiştir (Freedman ve ark. 1998:243).

Berkowitz, engellenme-saldırganlık kuramına farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Ona göre, çevreden gelen her engellenme ve tiksindirici uyaran saldırganlığa yol açmayabilir. Berkowitz, engellenmenin güçlü dürtüleri doyurmaya yol açabileceği gibi, kaçış davranışıyla sonuçlanan korku duygusunu da yaratabileceğini belirtmiştir. Berkowitz, kişinin kendisini güçsüz olarak algılaması ve olayların yaratabileceği sonuçlardan çekinmesi durumunda, engellenmenin doğuracağı sonucun kızgınlık değil, korku olabileceğini savunmuştur. Ayrıca Berkowitz, hem doğuştan hem de sonradan öğrenilen öğelerin bir etkileşim içerisinde saldırganlığa yol açabileceğini ileri sürmektedir (Asma, 2008:68).

Engellenme-saldırganlık kuramına en güçlü eleştiri, kuramın bir saldırganlık tanımı vermemesi ve hangi tür engellenme koşullarının saldırganlığa yol açacağını öngörmemesidir (Hogg ve Vaughan, 2007:492). Kurama yönelik başka bir eleştiri ise; engellenmenin her zaman saldırganlık ile sonuçlanmayacağı, bazı durumlarda engellenmenin ümitsizlik, depresyon veya geri çekilme gibi tepkilere yol açabileceğidir (İkizler ve Karagözoğlu, 1997:85). Sonuç itibarıyla, keyfi engellemeler, keyfi olmayanlardan daha çok kızgınlığa ve saldırganlığa neden olmaktadır. Eğer engellenme, bir niyetin sonucu olarak algılanmaz, kaza sonucu,

haklı bir nedene dayalı, koşullar altında önemini yitirmiş olarak algılanırsa, insanları o kadar kızdırmaz ve saldırganlık olasılığı da azalır (Freedman ve ark. 1998:244).

### 2.2.3.2. Sosyal öğrenme kuramı

Sosyal öğrenme kuramcıları, saldırganlığın nedenlerini içgüdü ya da dürtülerde aramak yerine, gözlemlerini çevrede saldırgan tepkilere yol açan uyarıcılar üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Sosyal öğrenme kuramında insan davranışları, sürekli olarak çevre koşullarıyla etkileşim içindedir. Davranışlar, çevreyi etkileyip değiştirdiği gibi çevre de davranışları etkisi altına alıp değiştirir (Bandura, 1977. Akt: Ulusoy, 2008:16).

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramdan ortaya çıkmıştır. İçgüdü kuramları, saldırganlığın doğuştan gelen bir içgüdü olduğunu savunurken, sosyal öğrenme kuramcıları ise saldırganlığın doğuştan gelmediğine, bu davranışın saldırgan davranış örneklerinin gözlenmesi yoluyla ve davranışların toplumsal pekiştirmeyle devam ettiğine vurgu yapmışlardır (Yavuzer, 2005: 92).

Bu kurama göre, pekiştirecin dışında taklit de bir çocuğun davranışına biçim veren diğer bir süreçtir. Tüm insanlarda, özellikle de çocuklarda güçlü bir şekilde model alma eğilimi vardır. Bir çocuk, insanları çatalla yemek yerken izler, konuşurken dinler ve aynısını yapmaya çalışır. Yine bir çocuk, diğer insanları saldırgan davranırken veya saldırganlıklarını kontrol ederken gözler ise de onları taklit etmeye çalışır (Freedman ve ark., 1998:252). Çocuğun çevresinde gördüğü davranışları model alması sosyal öğrenmenin temelinde yatar. Bu öğrenme mekanizması nedeniyle, saldırganlık davranışında toplumlar ve kültürler arasında farklılıklar gözlenir. Saldırgan davranışın, öğrenmenin etkisi altında kaldığını gösteren araştırmalar vardır (Cüceloğlu, 1997:289–328).

Bandura, Ross ve Ross (1963), sosyal öğrenme kuramının temel gözlem yolu ile öğrenmeye ilişkin sayıltısı olan, ‘bir davranışı gözlemlemek gözlemcide bilişsel bir temsil oluşturur ve gözlemci dolaylı bir pekiştirme yaşayarak öğrenme gerçekleşir’ görüşünden hareketle saldırganlığın öğrenilmiş bir davranış olabileceğini kanıtlamak için şu deneyi gerçekleştirmişlerdir: şişirme bir oyuncak bebek olan Bob’a, bir yetişkin tarafından saldırganca davranılır. 4-5 yaşında olan çocukların denek olarak kullanıldığı araştırmada birinci grup çocuğun gözleri önünde Bob’a saldırganca davranılır, ikinci grup çocuğa bu durum videodan izlettirilir, üçüncü grup

çocuğa ise yetişkin model kedi kostümü giyerek çizgi film dekoru gibi bir mekânda, bob'a karşı saldırganca davrandığı çocuklara izlettirilir. Kontrol grubunda olan çocuklara ise; bir kenara bırakılmış olan Bob ile oynamalarına izin verilmiştir. Araştırma sonucunda yetişkinin saldırganca davranışlarına canlı tanık olan çocukların daha saldırgan davrandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte video ve çizgi film durumlarında da çocuklarda saldırgan davranışların oluştuğu tespit edilmiştir (Hogg, Vaughan, 2007:494).

Benzer bir çalışma, Tausch, tarafından yuva çocukları üzerinde yapılmıştır. Yuva çocuklarından bir gruba saldırgan davranışların onaylandığı bir film, diğer gruba saldırgan davranışların onaylanmadığı bir film, kontrol grubuna nötr bir film gösterilmiş, sonuçta saldırgan davranışların ödüllendirildiği filmi izleyen yuva çocuklarının daha sonra saldırgan davranışlarda bulunduğu, diğer gruplarda bulunan çocukların saldırgan davranışta bulunmadığı görülmüştür (Özdoğan, 2000:70).

Özetle sosyal öğrenme kuramı, saldırganlık araştırmalarında önemli bir etki yaratmıştır. Bu yaklaşım, saldırganlığın toplumsal yaşamdaki nedenlerine de değinmiş ve görsel medyadaki şiddetin hem çocuklar hem de yetişkinler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramcılarını, saldırganlığın kuşaklar boyu taklit yoluyla tekrarlanan bir davranış örüntüsü olduğunu ve hatta bir yaşam biçimi hâline gelebileceğine dikkat çekmişlerdir (Huesmann, Eron, Lefkowitz ve Walder, 1984. Akt: Hogg, Vaughan, 2007:494).

### **2.2.3.3. Bilişsel kuram**

Bilişsel kuram, saldırganlığı farklı bir bakış açısıyla ele alır. Bu kuramcılarının temel aldığı nokta, saldırgan insanların bilgi işleme süreçleridir. Bu kuramın savunucularına göre, bir duruma nasıl tepki verileceği, o durumun nasıl algılandığına bağlıdır. Bu nedenle bazı insanlar aynı olaya sakin tepkiler verirken, bazıları saldırganca davranışlar sergilerler. Bir başka deyişle, bilişsel yaklaşım bazı insanların belirsiz koşulları diğerlerine göre daha tehdit edici olarak yorumlama olasılığının bulunduğunu öne sürer. Bu kişilerin saldırgan davranış gösterme olasılığı yüksektir (Burger, 2006. Akt: Gökler, 2007:38).

### 2.3. KAYGI KAVRAMI

İlk çocukluktan yaşlılığa değin tüm gelişim evrelerinde ve tüm toplumlarda yaygın olarak görülen kaygı kavramı, en genel anlamı ile tehlike veya talihsizlik korkusu veya beklentisinin yarattığı bunaltı veya tedirginlik olarak tanımlanmıştır (Budak, 2000:437).

Kaygı terimi Latince bir kelime olan ‘anxiuos’tan gelmektedir. Latince olan bu terim kaygı ve üzüntü hâli olarak tanımlanmıştır. Anxiuos kelimesinin kökü olan ‘anx’ kelimesi, yine Latince bir kelime olan ve ‘nefesi kesilmek’ ya da ‘boğulmak’ anlamına gelen ‘angere’den gelmektedir. Anxiuos’ün terim anlamı ise kaygılı kişilerin sıklıkla tecrübe ettikleri boğulma hissine işaret etmektedir (Beck ve Emery, 2006:48).

Genel anlamda kaygı insan yapısında mevcut, çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal tepki; dar anlamda ise, kaynağı ve başlangıcı bilinçli olmamasına rağmen bilinçli bir şekilde hissedilen, beraberinde terleme, sararma gibi fizyolojik değişimlerin de görüldüğü bir yaşantı şekli olarak tanımlanabilir. Kaygı geleceğe yönelik endişe ve gerginlik durumudur. Bilinmeyen ve anlaşılmayan bir tehlikeyi beklemek kişide kaygı olarak huzursuzluk ve gerginlik uyandırmaktadır (Kaya ve Varol, 2004:32).

Freud’a göre kaygı, hissedilen ancak tarifi pek mümkün olmayan bir durumdur. Kaygı, kesin yollar çizerek ilerleyen hareket boşalımının eşlik ettiği özel bir haz alamama durumudur (Freud, 1977: 58-59).

Yavuzer, kaygıyı, gerçek nedenlerden çok hayalî nedenlerden kaynaklanarak oluşan ve korku durumunun zihinsel olarak prova edilmesi olarak tanımlamıştır. Yavuzer’e göre kaygı, bilinçaltı çatışmaların ve beklentilerin bir ürünü olup, korkuya nazaran daha uzun süre devam eden bir heyecan tepkisidir (Yavuzer, 2000:289).

Funk ve Wagnalls, kaygıyı, gerginlik arz eden duygusal bir durum olarak tanımlar ve sık sık gerilim, titreme, terleme, çarpıntı ve yüksek nabız gibi fiziksel semptomlarla seyreden bir tabloya işaret eder (Beck ve Emery, 2006:47-48).

Kaygı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler bütünüdür. Bir kişi kaygılandığı zaman, merkezî sinir sisteminin uyarılmasına bağlı olarak, kalp atışlarında artış, nabız atışlarında yükselme ve ellerde terleme gibi fizyolojik değişimler yaşar.

Kişinin kaygı düzeyinin yüksekliği kaygıya sebebiyet veren uyarıcının kişi tarafından nasıl algılandığına bağlıdır. Ortaya çıkan durumun bireye zarar verme, bir tehdit oluşturma derecesine göre kaygı da artacaktır (Özguven, 1994:339-340).

Kaygı, insanda baskı ve gerilime yol açan bir duygu hâlidir (Köknel, 1989:69). Bu duygu hali genellikle bireyin endişe verici bir olay yaşaması veya engellenme ile karşılaşması sonucunda ortaya çıkar. Ancak bu duygu hali süregelen bir hale dönüşürse bireyi uyumsuzluğa, başarısızlığa sürükleyebileceği gibi ruhsal bozukluklara da sebebiyet verebilir (Başaran,1996: 122-124).

Kaygı; bir sıkıntı ya da güçlük beklentisi durumundan kaynaklanan duygusal huzursuzluk hissidir. Kaygı; hem bir duygu durumu hem de sabit bir kişilik özelliği olarak iki türlü tanımlanabilir. Durumsal kaygı: öznel olarak yaşanan ve belli bir durum tarafından tetiklenen gerginlik, sıkıntı, sinirlilik ve tedirginlik duyguları ile karakterize olur. İkinci kaygı türü olan kişisel kaygı ise, sabit bir kişilik özelliği ve geniş yelpazedeki bir grup olayı tehdit olarak algılama ve kaygı tepkisi verme eğilimi olarak tanımlanabilir. İtibarını yitirme, özsaygının düşmesi, diğer insanların gözünde özsaygısını yitirme gibi durumları kişisel kaygıyı tetikleyen tehdit durumları olarak sayılabilir (Alasheev ve Bykow, 2002. Akt: Ekşi, 2006:41).

Morgan, kaygıyı, insanların varoluşundaki en temel duygulardan biri olarak görmüş ve korku, öfke, keder, sıkıntı gibi duygularla karışmış olduğu için anlaşılması ve tanımlanmasının çok güç bir kavram olduğunu ifade etmiştir (Morgan, 1999:93).

McDougall'a göre kaygı, bilinmeyen geleceğin yarattığı bir duygu durumudur. Ancak McDougall, bilinmeyen durumların içerisine neşe, sevinç ve umudu da kattığı için kaygıyı sadece elem veren bir duygu durum olarak değerlendirmez (Köknel, 1989:70).

Lorand, kaygıyı ödipus kompleksi ve onun kalıntılarına bağlayarak, kaygının bastırılmış cinsel dürtülerden kaynaklandığını ileri sürmüştür (Ersevimi, 2002:282).

Lewis, dilbilgisi ve tarihi gelişme açısından kaygı kavramını ele almış ve kaygıyı, geleceğe yönelik endişeler içeren, hoş olmayan, elem veren bir duygulanım durumu ile birlikte duygusal ve bedende rahatsızlık hissi veren öznel bir yaşantı olarak tanımlamıştır (Köknel, 1989:70).

Cattel ve Scheier, kaygının tanımı ve ölçülmesi konusunda yaptıkları çok yönlü analizler sonucunda; durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere kaygıyı ikiye ayırmışlardır (Özgüven, 1994:340).

Durumluk kaygı; bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Stres'in yoğun olduğu zamanlar durumluk kaygı seviyesinde yükselme, stresin ortadan kalktığı durumlarda ise durumluk kaygıda azalma olur (Öner ve LeCompte, 1998:1).

Speilberger, durumluk kaygının özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılamasından kaynaklanır.
- Bu durum elem veren bir duygu durumu ortaya çıkarır.
- Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır ve duyumsanır.
- Bu süreç içinde bilinç uyanık ve haberdardır.
- Sinir sistemi işlevinde değişmelere olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar (Köknel, 1989:70).

Sürekli kaygı ise; stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit yaratan bir durum olarak algılanması ve bu tehditlere karşı, durumluk duygusal tepkilerin yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanmasıdır. Aynı zamanda sürekli kaygı, bireylerarası farklılık gösteren bir kişilik özelliğidir. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyler, düşük olanlara göre stres yaratan durumları daha çok tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılama ve tepkide bulunma eğilimindedirler (Özgüven, 1994:341).

Speilberger, sürekli kaygıyı, bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı olarak tanımlamıştır. Sürekli kaygısı yüksek olan kişiler, içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algırlar. Sonuç olarak; sürekli kaygı, objektif kriterlere göre nötr olan durumların dahi birey tarafından tehlikeli olarak algılanması sonucu oluşan mutsuzluk, huzursuzluk, endişe, karamsarlık, aşırı duyarlılık gösterme, yoğun heyecansal reaksiyonlarda bulunma durumu olarak tanımlanabilir (Öner ve LeCompte, 1998:1-2).

Speilberger, sürekli kaygının özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Bu kaygı tipi, durumluk kaygıya oranla durağan ve süreklidir.



- Bu tip kaygının şiddeti ve devam etme süresi kişilik yapısına göre değişkenlik gösterir.
- Kişilik yapısının kaygıya yatkın olması, sürekli kaygı düzeyini etkiler.
- Sürekli kaygı düzeyinin bireyden bireye değişkenlik göstermesi, tehdit eden, tehlikeli durumun algılanmasını ve yorumlanmasını değiştirir. (Köknel, 1989:70).

#### 2.4. KAYGI İLE KORKU ARASINDAKİ FARK

Kaygı ve korku kavramları sık sık birbirleriyle karıştırılır, birbiri yerine kullanılır. Her ne kadar bu kavramlar birbirine yakın olsalar da iki kavram arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bu kavramlar, hem sözlük anlamı ile hem de kuramsal açıklamalar ışığında ele alındığında aralarındaki farklılık daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.

Korku, ‘istenmeyen’ ya da dehşet verici bir olayın gerçekleşme ihtimaline; söz konusu olayın henüz gerçekleşmediğine (geleceğe yönelik bir yatırım olduğuna) ve kişinin söz konusu olay yüzünden bir endişe içerisinde olduğuna (kaygı verici bir önsezi) işaret eder (Beck ve Emery, 2006:48).

İlk kez Freud ile birlikte kaygının, korkudan farklı bir kavram olduğu üzerinde durulmuştur. Freud’a göre kaygı, bir bireyin, birey olarak varlığı için esas kabul ettiği bazı değerlerin belirsiz ve baş edemeyeceği tehditler altında kalışının anlaşılması ve hissedilmesi durumudur. Kaygı, iç içe girmiş ve ayrışmamış bir tepki olup, korku ile arasındaki en önemli fark: korku belirgin bir tehlikeye karşı ortaya çıkan bir tepki iken, kaygı, belirsiz ve objesiz tehlikelere karşı ortaya çıkan bir tepkidir (Coşkun, 1998:4).

Cüceloğlu (1999:277), kaygı ile korku arasında üç temel farkın olduğunu ileri sürer:

- 1- *Kaynak*: ‘Ben arıdan korkarım!’ örneğinde olduğu gibi korkunun kaynağı bellidir ancak kaygının kaynağının belirsiz olmasıdır.
- 2- *Şiddet*: korku, kaygıdan daha şiddetli ve yoğunur.
- 3- *Süre*: korku daha kısa süreli iken, kaygı daha uzun sürelidir.

Korku, tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendirmeyi içerirken, kaygı bu değerlendirmeye verilen duygusal tepkiyi içerir. Bir kişi bir şeyden korktuğunu söylediğinde genellikle o anda var olmayan, ama gelecekte olma ihtimali

olan bir takım durumlara işaret ediyor demektir. Bu bakımdan korku ‘gizil’ bir niteliğe sahiptir. Kişi, kaygı anında, gerginlik ve sinirlilik gibi öznel duygularla karakterize edilen, görece rahatsızlık veren duygusal bir yaşantının yanı sıra; titreme, mide bulantısı ve baş dönmesi gibi fizyolojik değişimlerde yaşar. Korku ise, kişinin tehdit olarak gördüğü uyarıcı bir duruma maruz kaldığında, fiziksel ya da psikolojik olarak harekete geçer. Korku bir kez harekete geçtiğinde ise kişi kaygı hâliyle karşı karşıya kalır. Şu hâlde, korku bir tehlikenin derecesini belirleyen şey iken; kaygı, herhangi bir korku, kişiyi etkisi altına aldığı anda kişide beliren rahatsızlık hissini ifade eder. Bunun yanında, herhangi bir kaygı durumunda, otonom ve somatik sinir sistemlerine yönelik çeşitlilik gösteren semptomlar, eş zamanlı olarak harekete geçebilir. Sonuçta korku, belirli bir durumda gerçek veya potansiyel bir tehlikenin var olduğuna dair kişinin yaptığı bir değerlendirmeye, bir tahmine işaret eder (Beck ve Emery, 2006:46-49).

Kaygı ve korkunun, kalp atışlarında artma, kas gerginliği, kaçma eğilimi gibi ortak fizyolojik belirtileri olduğu için bu kavramların temelinde yer alan düşünsel farklılıklar geri planda kalmakta ve bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Özer, 2002:8).

Özer (2002)’e göre, kaygı ile korkuyu ayırt etmemizi sağlayan asıl unsur; olayların nitelikleri ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkabilecek olan olası sonuçlar hakkında yapılan değerlendirmelerdir. Gerçekten fiziksel bir tehdit unsuru olan ve zarar verebilecek durumlarda (örneğin elinde bıçakla üzerine yürüyen bir kişinin kaçma davranışı göstermesi) gösterilen tepki korkudur. Ancak ortamda fiziksel bir tehdit yokken (örneğin kalabalık bir gruba yönelik konuşma yapmak için kürsüye çıkan bir kişinin kalp ritminin artması, gerginlik yaşaması durumu) ortaya çıkan tepki kaygıdır. Sonuç itibarıyla, olaylar karşısında duygularımızın niteliği ve yoğunluğunu asıl belirleyen, olayların kendisinden çok, kişinin onlara yüklediği anlamlardır. Kişi, olaylara fiziksel bir risk ya da tehdit anlamı yüklüyorsa korku; kişiliğine bir risk ya da tehdit anlamı yüklüyorsa kaygı duygusunu yaşar. Kaygı ve korkuyu ayırt eden ölçüt, olaylardan ziyade, olaylara verilen anlamların niteliğidir (Özer, 2002: 11-12).

Sonuç olarak kaygı: korkuya benzer bir duygu olmakla birlikte, kaygıyı ortaya çıkaran uyaran, korkudaki kadar somut değildir. Korku, somut bir tehdide karşı bireyin fizyolojik olarak verdiği tepkidir. Bu tehdit bilinen, dıştan gelen, belirli

bir nesne veya durumdur. Kaygı ise bilinmeyen, içten gelen, belirsiz ve net olmayan bir duruma ilişkin verilen tepkidir. Korku ve kaygı duyguları, fizyolojik olarak benzer tepkilerle ortaya çıktıkları için sıklıkla birbirlerine karıştırılmaktadır. Ancak bu iki kavram arasındaki asıl farklılığın kişinin algısında gerçekleştiği söylenebilir.

## 2.5. KAYGI İLE İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞLER

### 2.5.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuramın kurucusu olan Freud'a göre; insan davranışlarının tümü uyuma yönelik bir amaç taşır. Bu paralelde kaygı da fiziksel ve toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevine katkıda bulunmaktadır. Ancak kaygı, gerçek dışı bir hâl aldığı anda uyum sağlamaya yardımcı olan işlevi yerine normal dışı davranışlara sebebiyet vermeye başlar (Geçtan, 2000:48-49). Freud, kuramının ilk yıllarında bastırmada geri itilen katarsisin kaygıya dönüştüğünü ileri sürmüştür. Cinsî heyecanın ruhi rahatlıktan uzaklaştığı hâllerde kaygının direk olarak libidodan ortaya çıktığını ve egonun bastırmadan geri itilen katarsisin serbest bıraktığını varsayar. Bu durumda oluşan kaygının, dışa vurulduğunda toplumsal onay görmeyeceğini varsaydığımız cinsellik ve özellikle Oedipus karmaşasının yarattığı duygular olduğunu ileri sürmüştür (Freud, 1977:89-90).

Freud, 1926 yılında yayımlanan 'Anksiyete Problemi' adlı monografında, kaygıyı yeniden açıklamış ve kaygının, sıkıntı, tehlike ve travmatik durumlarda içsel olarak oluştuğunu kabul etmiştir.

Freud'un yeni kaygı kuramının özellikleri şunlardır:

- Ego, bir tehlike durumunda, travma olasılığında hareketle sıkıntı yaratma yeteneği kazanır.
- Haz ilkesi devreye girer ve ego idden gelen dürtüleri baskı altına alır.
- İlk çocukluk evresinden başlayarak, hayat boyu devam edecek olan tehlikeli durumlarda haber verme işlevi üstlenen sinyal anksiyete sistemi oluşur.
- Şiddeti azaltılmış bir sıkıntı olan sinyal anksiyete bireyi olumsuz durumlara karşı koruma işlevi üstlenir (Ersevim, 2002:280-281).

Freud, kaygıyı; gerçeklik kaygısı, nörotik kaygı ve ahlaki kaygı olmak üzere üçe ayırmıştır. Gerçeklik kaygısı, dış dünyadan gelecek tehlikelere yönelikken, nörotik ve ahlaki kaygı, bireyin içindeki güç dengesine yöneliktir. Nörotik kaygı, içgüdülerin bireyi kontrolü altına alabileceğine ve bireyin, kontrolsüz olarak yaptığı davranışlardan dolayı cezalandırılmasına ilişkin duyulan kaygıdır. Ahlaki kaygı ise, bireyin kendi vicdanına karşı duyduğu kaygıdır. Bu kurama göre; süper egosu güçlü kişilerin ahlaki kurallara aykırı bir davranışta bulduklarında suçluluk duyma eğilimleri, ahlaki kaygı ile açıklanmaktadır (Corey, 2008:71).

Freud'un görüşlerini benimsemiş, bir başka psikanalitik kuramcı olan Otto Rank'ın görüşlerine ve yazdıklarına bakıldığı zaman 'korku' kelimesini hem 'kaygı' hem de 'korku' kavramlarını karşılayacak şekilde kullandığı görülebilmekle beraber, kullandığı kavramın 'kaygı'yı ifade ettiği yazdıklarından anlaşılmaktadır. Rank, insanın hayatında doğumu ile başlamak üzere birçok kere 'ayrılma'lar yaşadığını ve her bir 'ayrılma'nın kişinin kendi özerkliğine sahip olma olasılığını sunduğunu belirtmiştir. Bu ayrılmalar; sütten kesilme, okula başlama, evlilik için tek kişilik yaşamından ayrılma ve en son olarak nihai ayrılık olan ölümdür. Özetle, Rank'a göre kaygı; bu tip ayrılıklarda yer alan kuruntulardır. Kaygı, kişinin geçmişte yaşadığı duruma göre, özerk bir birey olması durumunda ya da şimdiki güvenli durumundan ayrılmak istemediği ve kaygı yaşamamak adına özerkliğinden vazgeçtiği durumlarda yaşadığı bir duygudur. Rank'a göre: 'yaşam korkusu' ve 'ölüm korkusu' olarak iki tür korku vardır. Yaşam korkusu, kişiye özerklik kazandıracak her türlü duruma yönelik hissedilen bir kaygı; hayatı dışlanmış bir birey olarak yaşama korkusudur. Ölüm korkusu ise, yaşam korkusunun tam tersidir. Yaşam korkusu, birey olmaya yönelik kaygı iken, ölüm korkusu, birey olmayı kaybetmeye yönelik korkudur (Soyer, 2010:37).

### **2.5.2. Bireysel Psikoloji Kuramı**

Adler ise: kaygıyı üstünlük çabası ile açıklamış ve kaygının bir başkasından destek ve ilgi görmek isteyen kişilerde görüldüğünü ifade etmiştir. Bu kişilerin, kendisini yetersiz ve güvensiz hissettikleri zamanlarda etrafındaki kişilerden daha çok ilgi ve destek görmek, onların yanında imtiyazlı bir yer edinebilmek için kaygıyı araç olarak kullandığını varsayar (Adler, 1994:241).

### 2.5.3. Bütüncül Kuram

Karen Horney'in ise kaygıya ilişkin görüşlerinde, Freud'un görüşlerini temel aldığını belirtmiş olsa da Horney'in kaygıya ilişkin görüşleri ile Freud'un görüşleri arasında önemli farklılıklar vardır. Horney, kaygının içgüdüsel dürtülerin varlığına karşı geliştirilen korkudan çok baskı altına alınmış dürtülerimize karşı duyulan korkudan kaynaklandığını ve cinselliğin tek başına kaygıya neden olmadığını ileri sürer. Horney, çocukluk yılları kaygılarının sonraki kaygılar zincirine bir temel oluşturduğunu kabul etmekle birlikte, kaygının tümüyle çocukluk yıllarına ait tepkiler olduğu görüşünde değildir (Geçtan, 2000:252).

### 2.5.4. İlişkiler Kuramı

İnsanlararası ilişkilerdeki davranışlara odaklanan Sullivan'a göre, kaygı, insanın gerçek ya da imgesel bir tehditle karşılaştığı zaman yaşadığı yoğun duygudur. Kaygının yoğunluğu arttığı oranda insanın ihtiyaçlarına doyum sağlama etkinliklerinde de bir azalma, ilişkilerde bozulma ve düşüncelerinde azalma görülür (Altıntaş ve Gültekin, 2003:58). Kaygının kaynağı ise, bebeğin kişilerarası ilişkide bulunduğu, hiçbir kişi tarafından onaylanmama endişesidir. Doğumdan hemen sonra yeni doğan bebek ile anne arasında, kişinin sosyal ilişkilerinin de ilk örneği olacak olan içten bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Kaygı, yeni doğan için bilinçli bir farkındalığın ortaya çıkmasından çok önce annesinin kendisini tasvip etmemesini empatik olarak hissetmesiyle ortaya çıkmaktadır. Yeni doğan bebek için annesi tarafından kabul görmemesi, bebeğin çevresindeki diğer kişilerle olan ilişkilerini de tehlikeli bir hâle getiren bir durum ortaya çıkarmaktadır (Soyer, 2010:34).

### 2.5.5. Biyolojik Kuram

Biyolojik kuramın savunucuları ise, sürekli kaygının kalıtsal bileşenleri olduğunu ileri sürmüşlerdir. Sürekli kaygısı yüksek bireylerin akrabalarında da bu durumun görülme ihtimalinin yüksek olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ancak Kendler ve arkadaşlarının, 1992 yılında ikiz çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmalar, bu hipotezi doğrulamamıştır (Davison ve Neale, 2004:145).

Sürekli kaygı bozukluğunun en tanınan nörobiyolojik açıklaması, kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili bir ilaç türü olan benzodiyazepinlerin, nasıl işlediği konusundaki bilgilere dayanmaktadır. Araştırmacılar, beyinde

benzodiyazepinlerin etkili olduğu bir reseptör bulmuşlardır. Bu reseptör, ketleyici işlevi olan gamma-aminobütirik asit nörotransmitter (GABA) maddesiyle ilintilidir. Normal korku tepkileri söz konusu olduğunda, nöronlar beynin tamamında ateşlenir ve kaygı deneyimi ortaya çıkar. Bu nöral ateşleme sistemi beraberinde GABA sistemini de uyarır. GABA sisteminin uyarılması sonucunda da söz konusu aktivite ketlenir ve kaygı düşer. Biyolojik kuramın savunucuları bu açıklamalardan hareketle kaygının, GABA sisteminde, kaygının kontrol altına alınamamasına sebebiyet veren bir bozulmadan kaynaklanabileceğini ileri sürer (Davison ve Neale, 2004:145).

### 2.5.6. Davranışçı Kuramlar

Davranışçı kuramın önde gelen isimlerinden olan Watson ve Rayner (1920), yaptıkları deney sonucunda kaygıların klasik koşullanma yolu ile kazanıldığını ileri sürmüşlerdir. Bu deneyde küçük bir çocuğa, nötr bir uyarıcı olan beyaz bir fare gösterildiğinde çocuk hiçbir tepki göstermemiştir. Ancak ilerleyen sürede birkaç kez fare gösterilirken beraberinde ortama şiddetli gürültü de verilmiştir. Fare ve gürültünün eşleştirildiği beş deneme sonrasında çocuk, kendisi için ilk başta zararsız olarak gördüğü nötr uyarıcı olan fareyi her gördüğünde koşulsuz uyarıcı olan gürültüye verdiği tepkiyi fareye de göstermiştir. Bu bilgilerden hareketle klasik davranışçı kuram savunucuları kaygı kavramını nötr bir uyarıcının koşullu bir uyarıcı ile eşleşerek koşullu bir uyarıcı hâline gelmesiyle açıklamışlardır (Oltmanns ve ark., 2003:424).

Davranışçı kuramın önde gelen bir başka ismi olan Skinner'e göre bir davranış pekiştirilmediği sürece öğrenilmez. Pekiştirme bir tür ödüllendirme veya bir tepkinin arkasından ortaya çıkan rahatsız edici durumu ortadan kaldırma anlamına gelmektedir (Corey, 2008:252). Bu bağlamda Skinner, kaygıyı, bireyin rahatsız edici durumlardan kaçınmak için başvurduğu bir davranış olarak görmekte ve bu davranışın çevredekiler tarafından ödüllendirildiği için edimsel koşullama yolu ile kalıcı hale geldiğini ileri sürmektedir.

Diğer bir davranışçı görüş olan sosyal öğrenme kuramına göre kaygı başkalarını taklit yolu ile öğrenilebilir olduğu hipotezini ileriye sürmektedir (Oltmanns ve ark., 2003:425). Sosyal öğrenme kuramının en önemli temsilcilerinden olan Bandura, çocukların başkalarının davranışını gözlemleyerek, taklit ederek ve model alarak öğrendiklerini belirtmektedir. Ancak bu taklit ve model alma sürecinde

bireyler seçicidir ve gözledikleri her davranışı taklit etmezler. Taklidin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini, bireyin kişiliği, geçmiş yaşantıları, modelle olan ilişkileri ve içinde bulunan koşullar belirlemektedir. Bu kurama göre kaygı da diğer duygu ve davranışlar gibi gözlem, taklit ve model alma yolu ile edinilen ve pekiştiricilerle kalıcı hâle gelen bir durumdur.

### **2.5.7. Bilişsel Kuram**

Bilişsel kuram, kaygıyla ilgili tüm görüşlerin temel özelliği olarak kontrol kaybı algısını ve çaresizlik hissi olduğunu ileri sürer (Davison ve Neale, 2004:145). Beck, kaygıyı, tehlike durumunda ortaya çıkan ve biyolojik, psikolojik ve sosyal sistemlerin birleşiminden meydana gelen bir kavram olduğunu ileri sürmüştür. Bu nedenle kaygıda duygusal, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel yapıların yansıması görülmektedir (Tuncer, 2006:18).

Kaygılı kişiler, nötr durumları bile sanki tehlikelilermiş gibi yanlış olarak değerlendirmektedir. Bu kişilere potansiyel zarar içeren belirsiz bir senaryo verildiğinde, bunların normal kişilere oranla olayları daha olumsuz olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Beck ve Emery, 2006:12-13). Sürekli kaygı ise, kaygıyı ortaya çıkaran durumun tehdit edici olarak yorumlanması inancına dayanır (Beck ve Emery, 2006:174).

Bu kurama göre kaygı, panik bozukluğunda olduğu gibi kaygı semptomlarının tehdit edici olarak yorumlanması nedeniyle de ortaya çıkabilir. Kaygı bozukluklarında bir hayvan, mikroplar veya kan tehdit kaynağı olarak algılanabileceği gibi algılanan tehdit, sosyal fobi, agorafobi gibi belli durumların veya travma sonrası stres bozukluğu gibi geçmişteki travmatik yaşantıların hatırlatıcılarının sonucu da olabilir. Bilişsel yaklaşım, bireyin gerçekçi olmayan düşünce süreçlerini ve kendisiyle ilgili önermelerini incelemesine yardım ederek algıladığı tehditle ilgili inançlarını değiştirmesini sağlar (Tekneci, t.y.: 1).

### **2.5.8. Kuluçka Kuramı**

Eysenck, kuluçka kuramında, kaygıyı dört faktörlü bir bilişsel modelle açıklamıştır. Bu modele göre kaygı, dört bilgi kaynağının yanlış değerlendirilmesine dayanır. Dört bilgi kaynağından birincisi: Çevresel uyarıcı, ikincisi fiziksel uyarıcı, üçüncüsü gelecekle ilgili bilişler (endişe vb.), dördüncüsü ise kişinin kendi davranışı

ile ilgili bilgidir. Bu modelin temel varsayımı: kaygı seviyesi yüksek kişilerin dört bilgi kaynağı ile ilgili dikkat ve yorumlamada, yanlılıklarının ve abartılı tehdit algılarının olmasıdır. Kaygı seviyesi düşük kişilerin genellikle bu şekilde bilişsel yanlılıklarının olmadığı belirtilir. Bu modelde diğer varsayımlar ise, yüksek sürekli kaygı, yüksek içe dönüklük ve nörotisizmin ilişkili olduğu; diğer varsayım bilişsel yanlılıkların durumluk kaygı yüksek olduğunda artmasıdır. Ayrıca, sürekli kaygının yaygın kaygı bozukluğu ile ilişkisinin yüksek olduğu, yaygın kaygı bozukluğu tanısı alan hastaların, özellikle dört bilgi kaynağı ile ilgili bilişsel yanlılıkları olduğu vurgulanır (Sarı, 2007:3).

### **2.5.9. Düşünsel Duygulanımcı Kuram**

Düşünsel duygulanımcı yaklaşımın temelinde Epiktetos'un insanlara rahatsızlık veren olayların kendisi değil, bu olaylara insanların bakış açıları olduğu görüşünü temel alır. Düşünsel duygulanımcı kuram, bir psikopatolojinin ortaya çıkmasında kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkisi olabileceğini; ancak bu psikopatolojinin süregitmesinin nedeninin bu kavramlarla açıklanamayacağını ileri sürer. Psikopatolojik durumların süregitmesine akılcı olmayan düşünceler aracılığı ile bireyin kendi kendisini sürekli 'zehirlemesi' gerekçe gösterilir (Erten ve Aydın, 2009:28).

Düşünsel duygulanımcı yaklaşıma göre, kaygının en önemli belirleyicisi biliş, diğer bir deyişle düşüncelerimizdir ve kaygının asıl sorumlusu da bilişsel dünyamızda olup bitenlerdir. İnsanların gösterdiği her türlü duygusal tepkinin doğrudan sorumlusu, insanların algısı ve daha doğrusu insanların algı dünyası olduğu varsayılır.

Ellis, her ne kadar kaygının, bireyin gelecekte ne yapabileceği ya da başına ne gelebileceği ile ilgili olduğunu belirtse de kaygıyı, Akılcı olmayan düşünüş- duyuş ve davranışların ürünü olduğunu kabul eder. Terslik-Davranış-Sonuç (TDS) şeklinde formüleştirdiği yöntem aracılığı ile bireyin olumsuz yaşantıları 'Terslik', bu yaşantılar sonucu ortaya çıkan ve işlevsel olmayan davranışlara 'Akılcı Olmayan Davranışlar', bu davranışlar sonucunda bireyde oluşan duygu hâlini de 'Sonuç' olarak kavramsallaştırır (Ellis, 2008:17).



Düşünsel duygulanımcı kurama göre kaygının tedavi edilebilmesi için TDS formülleştirmesine uygun olarak düşünce dünyasına müdahale ederek, bireyin akılcı olmayan düşüncelerinin yerini, işlevsel düşüncelerin almasını sağlamak gerekir.

#### **2.5.10. Varoluşçu Kuram**

Varoluşçu yaklaşım önde gelen isimlerinden olan Rolla May, kaygının iki ayrı rolde ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Olumlu rolüyle kaygı, insanın kendisini ürküten durumlarla yüzleşmeyi göze alarak, çeşitli yaşama imkânlarını açmasını sağlar. Olumsuz yönüyle kaygı ise, insanın acı ve umutsuzluk yaşamasına ve bu durumdan kaçınıp dar bir çerçeve içinde kendini sınırlayıp bir takım kuralların tutsağı olarak yaşamasına neden olur. İkinci durum; yaşanmamış imkânları içerir ve zamansız bir ölüme benzeyen, dar bir varoluş biçiminin benimsenmesine yol açar (Geçtan, 2000:207-208).

Varoluşçu yaklaşımın bir başka temsilcisi Irvin Yalom (1980), kaygıyı, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olarak görmüş ve insanın yüzleşmesi gereken hayatta kalma, korunmak ve varlığını devam ettirme için gösterdiği çabanın bir sonucu olarak görmektedir. Varoluş kaygısı, yaşamda karşılaşılabileceğimiz ölüm özgürlük varoluşsal yalıtım ve anlamsızlık gibi olgularla yüzleştirilmenin kaçınılmaz bir sonucudur.

#### **2.5.11. Danışandan Hız Alan Kuram**

Rogers'a göre kaygı, görüngüsel olarak nedeni belli olmayan gerginlik ve tedirginlik durumudur. Birey, dış çevreden gelen ve benlik yapısıyla uyuşmayan bir yaşantı algılandığında veya algılanmak üzere bulunduğu anda, kendisini tehdit altında hissederek kaygı duymaya başlar. Algılanan benlik ile gerçek yaşantı arasındaki uyumsuzluk, bireyin gerçekleştirme eğilimi ile kendini gerçekleştirme eğilimi arasında çatışmaya, gerginliğe yol açar. Benlik yapısı ile yaşantılar arasındaki uyumsuzluğu bilinç, farkında olma düzeyinde sembolize ederek kaygıya dönüştürür (Özoğlu, 1997:271).

## 2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.6.1. Saldırganlık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Başoğlu (1998), araştırmasında, geçmişte saldırgan davranışta bulunmuş ve hâlen saldırgan davranış ve şiddet gösteren 30 antisosyal kişilik bozukluğu olan birey ile sağlıklı 27 birey arasında saldırgan davranışın hipotalamo-pütütier adrenal eksen ve plazma lipid düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Antisosyal grup, cinayet girişimi olan ve olmayan olarak iki gruba ayrılmış ve araştırma grubuna, Geriye Dönük Açık Saldırganlık Ölçeği, Durumluluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği, Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği, Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda saldırgan davranış gösteren bireylerde total kolesterol, yüksek dansiteli lipoprotein ve trigiliserit düzeyleri sağlıklı bireylere göre düşük bulunmuştur. Düşük plazma kolesterolü ve trigiliserit düzeyi ile saldırgan ve şiddet içeren davranış arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bolat-Karataş (2002), çalışmasında, lise düzeyinde okula devam eden öğrencilerin anne-baba saldırganlık düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık puanlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Buna karşın, sınıf düzeyi ve anne saldırganlık düzeyinin öğrencilerin saldırganlık puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Karabıyık (2003), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada; algılanan ana-baba tutumlarına, problem çözme becerilerine, sürekli kaygı düzeylerine ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre öğrencilerin saldırganlık davranışlarının değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma, Gazi Üniversitesi birinci sınıfta öğrenim gören 237 ve son sınıfta öğrenim gören 251 toplam 488 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin saldırganlık düzeylerini ölçmek amacıyla “Saldırganlık Ölçeği” ve sürekli kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla “Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne-baba tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, demokratik ve koruyucu olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme beceri algısının ve sürekli kaygı düzeyinin, saldırganlık düzeyi üzerine açıklayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Durmuş ve Gurgan (2003)'ün çalışmasında, lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, 2002-2003 öğretim yılında Ankara Üniversitesi'nde birinci sınıfa başlayan öğrencilerin, şiddet ve saldırganlık eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre öğrenciler tarafından en çok işaretlenen şiddet ve saldırganlık olayları şöyle sıralanmıştır;

- Okulun masa ve sandalyelerini kasıtlı olarak kıran, bunların üzerini kazıyan veya çizen, tekme atarak duvarların boya ve badanasını kirleten öğrencilerin okulda bulunduğu ifade edilmesi (%70.9),
- Okul sınırları dışında meydana gelen ve bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavgalar (%70.1),
- Okuldaki çeşitli öğrenci grupları arasında geçen toplu kavga olayları (%70.1),
- Okulda bazı öğrencilerin paralarının çalınması ya da özel eşyalarının kaybolması (%63.7).

Kapıcı (2004), ilköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla olan ilişkisini incelemiştir. Bu çalışma kapsamında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türleri, bunların görülme sıklığı, zorbalığın görülme türünde sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi ve cinsiyete bağlı farklılıkların olup olmadığı ve zorbalığa maruz kalıp kalmamanın benlik saygısı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde nasıl bir farklılaşmaya neden olduğunu araştırılmıştır. Araştırmaya 99 kız ve 107 erkek olmak üzere toplam 206 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizlerde, öğrencilerin %40 oranında bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldıklarını, zorbalığın demografik değişkenlerden çok psikolojik değişkenlerle bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Keza duygusal zorbalığa maruz kalanların, hem benlik saygısı, hem depresyon hem de durumluk kaygı puanları açısından en riskli grup oldukları, cinsel zorbalığa maruz kalanların ise, sürekli kaygı açısından en riskli grup oldukları tespit edilmiştir.

Ağlamaz (2006) ise, araştırmasında, Çorum ili merkezinde bulunan özel ve kamuya ait ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 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 ilişkiyi

incelemiştir. Çorum İli merkezinde bulunan özel ve kamuya ait ortaöğretim kurumlarına devam eden 577 kız, 646 erkek toplam 1223 öğrencinin örneklem alındığı bu çalışmada, kendini açma düzeyi açısından öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı farklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2006), araştırmasında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri ile bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin saldırganlık tepkilerinin bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalarına göre yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenlerden liseden mezun olunan alan değişkenine göre, saldırganlık tepkilerinin farklılaşmadığı, buna karşın, bağlanma tarzlarının ve kişilerarası şemaların farklılaştığı; cinsiyet değişkenine göre ise, saldırganlık tepkilerinin, bağlanma tarzlarının ve kişilerarası şemaların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökler (2007), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri arasında akran zorbalığını incelemiş ve bu kapsamda zorbalığın empatik eğilim, özsaygı, problem çözme becerileri, içedönüklük-dışadönüklük ve kaygı gibi bazı kişilik özellikleri ile ilişkisini araştırmıştır. Karşılaştırma türünde, ilişkisel tarama modeliyle yapılan bu araştırma sonucunda zorba, kurban, zorba-kurban ve nötr öğrencilerin “toplam kaygı” puanlarının erkek ve kız gruplarında en yüksek ortalamaya zorbalıların sahip olduğu, bunu zorba-kurbanların, kurbanların ve nötr grupların izlediği tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle zorba, kurban, zorba-kurban ve nötr öğrencilerin cinsiyetlerine göre “subjektif kaygı” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonucunda cinsiyet ve grup ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Güner (2007), çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin, lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve araştırma, genel lise dokuzuncu sınıfa devam eden 60 denekle yürütülmüştür. Araştırmadaki bulgular; deney ve kontrol grubundaki deneklerin saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde denemelere bağlı olarak anlamlı düzeyde 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 arttırıcı etkisinin uzun süreli olup olmadığını test eden izleme çalışmasının sonuçları ise, çatışma çözme grup rehberliğinin olumlu etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Şahan (2007), araştırmasında, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, özsaygı düzeyleri ve akran baskısı düzeylerinin saldırganlık düzeylerini yordamadaki gücü ile cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan başarı durumu, sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne, baba, öğretmen tutumu, okul türü, sosyal kültürel faaliyetlere katılım durumlarına göre öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda: öğrencilerin saldırganlık düzeyinin algılanan anne tutumuna, algılanan sosyo-ekonomik durumuna, sosyal kültürel faaliyetlere katılım durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan başarı durumuna, algılanan baba tutumuna, algılanan öğretmen tutumuna, devam edilen okul türüne göre farklılaştığı ve lise öğrencilerinin saldırganlık puanları üzerinde problem çözme becerisi, özsaygı düzeyi ve akran baskısının yordayıcı birer değişken olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2008), araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları açısından, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarında kontrol grubuna göre bir azalma olduğu, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinde, kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu bir gelişme olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarında kontrol grubuna göre bir azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık sontest ve izleme testi puanları arasında fark olduğu, çözüm odaklı kısa terapinin öğrencilerin saldırganlık durumunda terapi sonrasında da olumlu etkisinin devam ettiği, aynı etkinin problem çözme ve sınav kaygısı deney gruplarında görülmediği tespit edilmiştir.

Karataş (2008), lise 9. 10. ve 11. sınıflara devam eden öğrencilerin cinsiyet, istediği okula gidip gitmeme, sınıf düzeyi ve alan türü değişkenleri açısından öfke ve saldırganlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiş, öfke ve saldırganlık arasındaki ilişkiye bakmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin fiziksel saldırganlık düzeylerinin, cinsiyetleri açısından, öfke düzeylerinin istedikleri okula gidip gitmemeleri açısından, saldırganlık ve öfke düzeylerinin ise sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Eroğlu (2009), araştırmasında, lise ve üniversite öğrencilerinin saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenler (devam edilen eğitim kurumunun düzeyi, cinsiyet, geldikleri yerleşim yerinin türü, mezun olunan/devam edilen lise türü, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, sosyo ekonomik düzey ve kitle iletişim araçlarını kullanma düzey ve biçimlerinin) açısından incelemiştir. Bu araştırma sonucunda; lise ve üniversite öğrencilerinin saldırganlık davranışının alt boyutları açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Gündüz ve Çelikkaleli (2009), araştırmalarında ergenlerin akademik yetkinlik inançlarının, akran baskılarının ve sürekli kaygılarının, saldırganlıklarını yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Bu amaçla, farklı lise türlerine devam eden 231 ergenden veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; erkek ergenlerin saldırganlıklarını yordamada en önemli katkının sırasıyla akran baskısı ve akademik yetkinlik inancı değişkenlerinden geldiği; buna karşın kızlarda ise akademik yetkinlik inancı, sürekli kaygı ve akran baskısının yordayıcı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre; kız öğrencilerin saldırganlık puanları ile sürekli kaygı puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmişken, erkek ergenlerin saldırganlık puanları ile sürekli kaygı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir.

### **2.6.2. Saldırganlık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar**

Bjorkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992), cinsiyete göre saldırganlık türü ve düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma, 8-11 ve 15 yaş grubundaki bireyler ile yürütülmüştür. Araştırmada sonucunda elde edilen bulgulara göre; dedikodu yapmak, bir diğerini dışlamak, öç almak için iftira atmak, küsmek ve öç almak istediği kişinin sevmediği kişilerle

arkadaş olmanın dolaylı saldırganlığın bileşenleri olduğunu; çelme takmak, tekme atmak, bir diğekinin eşyasını zorla almak, dövme, oyun sırasında arkadaşlarına hırçın davranmak, zarar vermek gibi davranışların doğrudan saldırganlığı oluşturduğunu tespit etmiştir. Yine araştırma bulgularına göre doğrudan sözel saldırganlığın; kötü lakaplar takma, küfür, hakaret ve sözle taciz, tartışma ya da görmezden gelme gibi davranışlardan kaynaklandığı ileri sürmüştür. Bu araştırma sonucunda erkeklerin kızlara göre daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık gösterdiği, kızların ise erkeklere göre daha yüksek dolaylı saldırganlık düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Archer ve Parker (1994), 8-11 yaş arası çocukların saldırganlık tutumları konusunda ne gibi duygu ve düşünelere sahip olduklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmaya katılan çocukların verdikleri cevaplardan hareketle, erkeklerin kızlara oranla saldırganlığa karşılık vermeye daha hazır oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca erkeklerin saldırganlığı ifade etme şekillerinin doğrudan saldırganlık şeklinde olduğu, kızların ise daha çok dolaylı saldırganlık şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Bettencourt ve Miller (1996), ergenlerin cinsiyet gurupları arasında saldırgan davranışlar ile inanç ve algılar üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında: Saldırganlıkta cinsiyetin etkilerini saptayarak erkeklerin daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık gösterdikleri bulgusunu elde etmişlerdir.

Duncan (1999) ise, ergenlerin akranlar arası saldırganlık ile kardeşlerarası saldırganlık açısından cinsiyet gurupları arasındaki farklılığı incelemiştir. Bu araştırma sonucunda erkeklerin kızlardan daha fazla akranlarına saldırgan davranışlarda bulunduğunu tespit etmiştir.

Coles, Greene ve Braithwaite (2002), saldırganlık açısından risk grubunda bulunan ergenler üzerinde saldırganlık ile ilişkili olduğu düşünülen kişilik özellikleri, bazı duygu durum özellikleri ve aile kontrolü faktörlerini incelemiştir. Araştırma verileri: 13-18 yaş arasında yer alan 99 tutuklu ergenden toplanmıştır. Kişilik özelliklerine göre heterojen üç gruba ayrılan ergenler üzerinde öfke ifade tarzı, sürekli öfke, sürekli kaygı ve aile kontrolünün açıklayıcı etkisi incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda: Ergenlerin saldırgan davranışlar göstermesinde öfke ifade tarzının, sürekli öfkenin ve sürekli kaygının açıklayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Ancak, erkek ergende görülen şiddet davranışında aile kontrolünün ayırt edici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rabiner, Coie, Johnson, Boykin ve Lochman (2005), Afrikalı ve Amerikalı gençlerin, genç yetişkinlik döneminde göstermiş oldukları saldırgan tutumları inceledikleri araştırmada: 12-22 yaş arası 622 Afrikalı ve Amerikalı gençten oluşan örneklem grubu 2 yıl süresince gözlemlenmiştir. Erkeklerin saldırganlık eğilimlerinin kızlardan daha fazla olduğu ve erkeklerin yıkıcı saldırganlık tutumlarının daha baskın olduğu bulgularını elde etmişlerdir.

Azores-Gococo (2011), çalışmasında erinlik dönemindeki erkeklerin korku ve saldırganlık düzeyi üzerinde kaygı ve psikopatinin etkisini incelemiştir. Çalışma grubu olarak 7-11 yaş aralığında bulunan ve yüksek düzeyde dışa yönelimli davranışı olduğu tespit edilen toplam 88 erkek seçilmiştir. Araştırma verileri Saldırganlık Ölçeği, Psikopatoloji Ölçeği ve Kaygı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışma grubundaki bireylerin kaygı düzeyleriyle, psikopatoloji ölçeğinin alt testleri olan davranışsal ve duygusal boyut puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, kaygı düzeyi ile psikopatoloji ölçeği davranışsal boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmişken, duygusal alt boyut ile kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak Kaygının ve psikopati ölçeği alt testlerinin, saldırganlık ve korku düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

### **2.6.3. Kaygı ile ilgili Yurt İçinde yapılan Bazı Araştırmalar**

Kaya ve Varol (2004), Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı düzeylerine etki eden bazı etmenleri incelemişlerdir. Bu araştırma kapsamında 234 kız, 284 erkek olmak üzere toplam 518 öğrenciye Durumluk- Sürekli Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin kaygı düzeyleri sınıf, bölüm, cinsiyet, medeni durum, ekonomik durum, çalışma durumu ve başarı durumu açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bölümleri, cinsiyetleri, medeni durumu, ekonomik düzeyi, bir işte çalışıp çalışmaması açısından kaygı düzeyleri arasında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları: öğrenciler açısından en önemli kaygı nedeni olarak “hastalık ve yakınlarını kaybetme” ile “iş bulamama ve işe girememe” olduğunu göstermektedir.



Ekşi (2006), İstanbul ili Anadolu yakası resmî ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurumların okul iklimi algılamaları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Bu çerçevede ayrıca çeşitli sosyo-demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyet gibi) bu değişkenlerle bağıntısı da ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda: öğretmenlerin kaygı düzeyleri ile çözülme, engellenme ve yüksekte bakma değişkenleri ile olumlu ilişkisi tespit edilmişken, moral alt boyutu ile olumsuz ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sarı (2007), sürekli kaygının yordayıcıları olarak: belirsizliğe tahammülsüzlüğün, endişe ile ilgili olumlu inançların, olumsuz değerlendirmelerin ve kontrol odağının etkisini incelemiştir. Yapılan regresyon analizlerine göre: belirsizliğe tahammülsüzlüğün, sürekli kaygının en güçlü yordayıcısı olduğu, ayrıca, endişe ile ilgili olumsuz değerlendirmelerin, kişisel kontrol duygusu eksikliğinin, belirsizlik ile ilgili yapılan olumsuz benlik değerlendirmelerinin, endişenin problem çözme ve motivasyon kaynağı olduğu inancının sürekli kaygının yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında kaygı seviyesi yükseldikçe endişe ile ilgili olumlu inançların ve olumsuz değerlendirmelerin anlamlı bir şekilde artarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca sürekli kaygının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak, kadınların endişe ile ilgili daha yüksek olumsuz değerlendirmeleri varken, erkeklerin endişe ile ilgili daha yüksek olumlu inançları olduğu bulunmuştur.

Karabulut (2010), çocukluk döneminde kaygı belirtilerinin çocukların oyun tercihlerinde ve spora katılımlarında oldukça sık rastlandığı görüşünden yola çıkarak, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre; kaygı düzeyleri ve başarı algıları arasındaki ilişkinin nasıl ve ne yönde olduğunu bilimsel olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sürekli Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında spora katılım durumuna göre, sürekli kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Spora katılmamış öğrencilerin sürekli kaygı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Soyer (2010), özel eğitim öğretmen adaylarının öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Toplam 605 öğretmen adayı araştırmaya katılmış

olup, araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sınıanmış, ardından öz duyarlık ve sürekli kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda: özel eğitim öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizlerde, öz duyarlık düzeyi ve sürekli kaygı düzeyi arasında kuvvetli bir negatif korelasyon olduğu saptanmıştır.

Başaran (2010), araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı, öz-yeterlik, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri ve seçilen çeşitli değişkenler bakımından inceleyip, aralarındaki ilişki belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, sekiz üniversitede öğrenim gören 488 müzik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuca göre; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeylerinde ve adayların müziğe başladıkları döneme göre öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuş; sürekli kaygı, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerle sürekli kaygı, öz-yeterlik ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

#### **2.6.4. Kaygı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar**

Ahrens ve Haaga (1993), 94 öğrenci üzerinde bir ölçüm yapmışlar, olumlu ve olumsuz etki, kaygı, depresyon, optimizm, ümitsizlik ve davranışsal ölçeklerini kullanmışlardır. Olumsuz bir olayı yazdıktan veya olumlu akademik bir deneyimi banttan dinledikten sonra olumlu ve olumsuz etkileri ve beklentileri ölçülmüştür. Olumsuz etki, olumlu olaydan değil olumsuz olayın sonucunda ortaya çıkmaktadır. Olumsuz davranış şekilleri de kaygı ve depresyona bağlı olumsuz beklentilerden kaynaklanmaktadır. Davranışsal olarak beklenen olumlu etki ise olumsuz olarak yazılmış metnin tamamlanmasından sonra oluşmaktadır. Sonuçlar ve süreç, ilişkili olumlu ve olumsuz etkileşim yönünden kaygı ve depresyonu ayırt etmek için kullanılmıştır (Akt: Karabulut, 2010:40).

Coles, Greene ve Braithwaite (2002), tarafından risk altındaki ergenler için, saldırganlık ve şiddet davranışları ile etkileşimde olduğunu düşünülen kişilik

özellikleri, duyguları ve aile faktörünün etkisi araştırılmıştır. Erkek ergenlerde kişilik özellikleri bakımından bu ergenlerde kategorize etmek için şiddet riski altında heterojen bir örnek kullanılarak, hiyerarşik bir kümeleme analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, risk altındaki ergenlerde üç kümeye ayrılmış ve üç kümede de **öfke ifade**, sürekli öfke ve sürekli kaygı ile aile kontrolüne sahip gruplar arasındaki farklılık tespit edilmiştir. Sonuç olarak: erkek suçlular arasında, psikopatolojinin yüksek öfke ve kaygı ile ilişkili olduğu, ancak bu kişilerde düşük düzeyde aile kontrolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cooper (2008), Duygusal yüz ifadelerinin tanınmasında kaygının rolü konulu araştırmasında, sürekli kaygı düzeyi yüksek ve düşük olan iki grup oluşturmuştur. Bu gruplardaki bireylere kısa süreli periyotlar hâlinde gösterilen yüz ifadesi çizimlerinin, daha önceden sınıfsal olarak oluşturulmuş olan yedi farklı yüz ifadesi kategorisinden hangisine örnek teşkil ettiği hızlı bir şekilde belirlemeleri istenmiştir. Bu araştırma sonucunda; sürekli kaygı düzeyinin, bireylerin duygu algıları üzerinde farklılık yaratan bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gallagher (2008), sürekli kaygı ile anne babalık faktörleri (disiplin tarzı, yakınlık) arasında üstbiliş ve bilişsel çarpıtmaların aracı rolünü araştırdığı çalışmasına 16-18 yaşlarındaki bireyler örneklem olarak almıştır. Araştırma sonucunda: aşırı koruyucu-kontrolcü ebeveyn disiplin tarzı ile büyütülmüş çocuklarda bilişsel çarpıtmalar ve anlamlı düzeyde sürekli kaygı tespit edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizinde, anne babalık rolüne ait disiplin tarzı ve yakınlığın sürekli kaygıyı yordadığı tespit edilmiştir. Yine bu araştırma sonucunda disiplin tarzı ile sürekli kaygı arasındaki ilişkide, bilişsel çarpıtmalar ve metabilişin aracı rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Lee ve Knight (2009), Sosyo-duygusal seçicilik teorisinin ileri sürdüğü “duygusal düzenleme amaçlarının ileri yetişkinlerin olumsuz uyarınları olumlu olanlardan daha iyi ayırt ettikleri” savını sınamak için yürüttükleri araştırmada, orta düzeydeki kaygının tehdit durumuna karşı dikkatli olmada yaş değişkeni açısından etkili olup olmadığı incelemiştir. 103 genç ve 44 ileri yetişkinin tehdide karşı bilinçdışı ve bilinçli hassasiyetleri karşılaştırıldığı bu çalışma sonucunda: yaşlıların kızgın yüz ifadesine karşı daha uyanık-kaçınma tepkisi verdikleri ancak genç yetişkinlerin böyle bir tepki vermedikleri tespit edilmiştir. Negatif içerikli sözler

karşısında gençlerin kızgın bir yüz ifadesine sahip olduğu ancak yetişkinlerin üzgün bir yüz ifadesi takındıkları tespit edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### MATERYAL VE YÖNTEM

#### 3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

##### 3.1.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiş olup, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. Betimleme yöntemi geçmişe ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilmek istenen şeyi gözleyip belirleyebilmektir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2004:77-81)

Araştırmada: genel liselerin 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi ve bazı demografik özelliklerine göre [cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi, algılanan aile yapısı, öğrencinin hatalı davranışına anne-babanın verdiği tepki, anne-babanın öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumunu) takip sıklığı, öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı ve son on yıl içinde aile ikamet durumu] farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bu amaçla veriler toplanmıştır.

### 3.1.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni: 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında döneminde, Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil İlçelerinde bulunan toplam 19 genel liseye devam eden 9. sınıf öğrencileridir. Araştırmada, örneklem grubu için tabakalı örnekleme yöntemi ile öncelikle alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden seçilen 6 genel liseden (Şahinbey Mimar Sinan Lisesi, Şahinbey Şehit Şahin Lisesi, Şahinbey Emine Konukoğlu Lisesi, Şehitkâmil Hasan Süzer Lisesi, Şehitkâmil Arif Nihat Asya Lisesi, Şehitkâmil Hasan Ali Yücel Lisesi), yine seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile her okuldan seçilen 2 şubeden oluşmaktadır. Araştırmaya 479 lise 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerden % 40.5'i kız (194), % 59.5,'i erkektir (285).

Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip, bunların evrende var oldukları aynı oranlarıyla örneklerinde temsil edilmelerini sağlayan bir örneklem seçme tekniği olup, ayrıca alt grupların karşılaştırılması istendiğinde alt grupların her birinden eşit ölçüde örneklem seçmede kullanılmaktadır. Kısaca tabakalı örneklemenin amacı ilgili alt grupların temsil edilmelerini garanti altına almaktır. Seçkisiz örnekleme, örneklem seçiminde kullanılan bir teknik olup, tanımlanmış bir evrendeki tüm elemanlara, örnekleme seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans verilmesidir. Başka bir deyişle, tüm elemanların seçilme olasılığı aynıdır ve bir elemanın seçimi diğer elemanın seçimini etkilememektedir. Küme örnekleme ise, tek tek bireylerle değil, seçkisiz yolla seçilen gruplar yolu ile yapılan örneklemedir (Özen ve Gül, 2007:399-402).

### 3.1.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada: öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili [öğrencilerin cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi, algılanan aile yapısı, öğrencinin hatalı davranışına anne-babanın verdiği tepki, anne-babanın öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumunu) takip sıklığı, öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı ve son on yıl içinde aile ikamet durumu] bilgileri elde etmek için 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin saldırganlık düzeyini tespit etmek için 'Saldırganlık Ölçeği', sürekli kaygı düzeyini tespit etmek için 'Sürekli Kaygı Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrencilerin cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi, algılanan aile yapısı, öğrencinin hatalı davranışına anne-babanın verdiği tepki, anne-babanın öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumunu) takip sıklığı, öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı ve son on yıl içinde aile ikamet durumunun belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu örneği Ek.A-1’de verilmiştir.

### **Saldırganlık Ölçeği**

Bu çalışmada, 1992 yılında Buss ve Perry tarafından geliştirilen, Buss ve Warren tarafından 2000 yılında güncellenen ‘Aggression Questionnaire’ adlı ölçeğin, Can (2002) tarafından, Türkçeye uyarlanmış biçimi olan ‘Saldırganlık Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek: 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlardan 58 ve aşağısı düşük, 59 ve 110 arası normal, 111 ve üzeri yüksek saldırganlık düzeyini göstermektedir. Ölçek, DSM IV ölçütlerine göre tanı almayan sağlıklı ve gönüllü 300 kişiye uygulanmıştır. Güvenirliğin incelenmesinde, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için  $r=.913$  olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliğinde ise, Pearson Korelasyonu bakılmıştır. Bir hafta arayla ölçek tekrar uygulanmış, test tekrar test korelasyonu, toplam skorda  $r=.857$  olarak yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında benzer ölçekler geçerliği yöntemi kullanılmıştır. Benzer ölçekler geçerliğini sınamak için, Spielberger tarafından geliştirilen Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği kullanılmıştır. Toplam saldırganlık puanı ile sürekli öfke, içte tutulan öfke ve dışa yansıtılan öfke alt ölçek puanları ile korelasyon katsayısı  $r=.746$  olarak bulunmuştur. Öfke kontrolü ile Saldırganlık Ölçeği toplam saldırganlık puanları arasında  $r=-0.304$  negatif anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

### **Sürekli Kaygı Ölçeği**

Bu çalışmada Spielberger, Gorsuch ve Laushene tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması 1985 yılında Öner ve LeCompte tarafından yapılan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri’nin ‘Sürekli Kaygı Ölçeği’ kullanılmıştır.

Ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır: maddelere verilen yanıtlar, 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Katılımcılar, ölçekte yer alan her bir ifade için sürekli kaygıda “hemen hiçbir zaman”, “bazen”, “çoğu zaman” ya da “hemen her zaman” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretler. Elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20’dir. Elde edilen yüksek puan, yüksek sürekli kaygıya işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe standardizasyonu sırasında şu işlem basamakları takip edilmiştir: Öncelikle çeviri işlemleri tamamlanmış daha sonra güvenirlik ve geçerlik işlemleri yapılmıştır. Ölçeğin 10, 15, 30, 120 ve 365 günlük aralarla beş ayrı öğrenci grubuna iki defa uygulanması sonucunda elde edilen değişmezlik katsayılarının  $r=.71$  ile  $r=.86$  arasında değiştiği bulunmuştur. İç tutarlık katsayısı  $r=.83$  ve homojenlik katsayısı da  $r=.87$ ’dir. Madde-toplam puan korelasyon değerleri ise  $r=.34$  ile  $r=.72$  arasında değişmektedir. Normal bireyleri ile fiziksel hastalığı olan, tanı almış psikiyatri hastaları üzerinde yapılan ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasında, ölçeğin geçerli olduğuna yönelik kanıtlar saptanmıştır. Ayrıca iki faktörlü kaygı kuramı çerçevesinde yapılan bir diğer geçerlik çalışmasında, ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu tespit edilmiştir (Öner ve LeCompte 1998).

#### **3.1.4. Verilerin Toplanması**

Verileri toplamak amacıyla daha önce seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile seçilen çalışma grubundaki öğrencilere ölçeklerin uygulanacağı saatler belirlenmiştir. Belirlenen saatlerde araştırmacı tarafından uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgileri elde etmek için hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Saldırganlık Ölçeği’ ve ‘Sürekli Kaygı Ölçeği’ öğrencilere birlikte uygulanmıştır. Ölçekler ve bilgi formu uygulanmadan önce öğrencilere, araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir. Ölçekler ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmadan önce yönergeleri sesli olarak okunmuştur. Uygulama yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür.

#### **3.1.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu**

Araştırma için gerekli veriler, araştırmaya katılan genel liselerin 9. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçekler ve bilgi formu aracılığı ile elde edilmiştir. Ölçekler ve bilgi formu aracılığı ile elde edilen ham veriler bilgisayara aktarılmıştır.



Araştırmanın ana ve alt problemlerine cevap bulma sürecinde, SPSS 14.0 (Statistical Packet for The Social Science 14.0) programından yararlanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde öncelikle Kişisel Bilgi Formundan elde edilen demografik bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları çıkartılmıştır. Kullanılan iki ölçme aracından elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada değişkenlerin arasında hangi istatistikî analizler kullanıldığı aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu tekniği kullanılmıştır. Elde edilen korelasyon değeri şu bilgiler ışığında yorumlanmıştır:

“Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabilmesi not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70 - 1.00 arasında olması, yüksek; 0.70 - 0.30 arasında olması, orta; 0.30 - 0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. İki değişken arasındaki pozitif bir ilişkinin olması, deneklerin X değişkenine ait değerlerin artması durumunda Y değişkenine ait değerlerin de artma eğiliminde olduğunu ya da X değerlerinin düşmesi durumunda Y değerlerinin de düşme eğiliminde olduğunu gösterir. Değişkenler arasındaki ilişkinin negatif olması ise, değişkenlerden birine değerlerin artması durumunda diğer değişkenin değerlerinin düşme eğiliminde olduğunu gösterir” (Büyükoztürk, 2005:32).

2. Öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, sürekli kaygı düzeyleri tarafından yordanmasına ilişkin bulgular basit linear regresyon analizi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir.
3. Alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesi için öncelikli olarak Levene F Testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene F Testi’nde  $p > .05$  bulunduğu hallerde uygulama alanına göre; Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) veya t-testi kullanılmıştır. Levene F Testi’nde,  $p < .05$  bulunduğu takdirde; (varyansların homojen olmadığı durumlarda) parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney-U testine başvurulmuştur.
4. Öğrencilerin toplam saldırganlık puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testinden yararlanılmıştır.

5. Öğrencilerin toplam saldırganlık puanlarının, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi, algılanan aile yapısı, öğrencinin hatalı davranışına anne-babanın verdiği tepki, öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı ve son on yıl içindeki aile ikamet durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı bir farklılık çıkması durumunda, söz konusu farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla, tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla, varyansların homojen olması durumunda sıklıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.
6. Araştırmada elde edilen bulguların yorumları yapılırken bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farkın bulunmadığı durumlarda, sonuçlar verilmekle yetinilmiş, anlamlı farkın bulunduğu durumlar için bulgulara ait değerlendirme ve yorumlara gidilmiştir.
7. İstatistiksel çözümlerdeki anlamlılık düzeyi: ana problem için .01, alt problemler için .05 olarak kabul edilmiştir.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE TARTIŞMA**

#### **4.1. BULGULAR**

Bu bölümde araştırmamızın ana problem ve alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

##### **4.1.1. DENEKLERİN BETİMSSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMLARI**

Bu bölümde araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgi formunda belirtilen demografik değişkenlerle ilgili [cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi, algılanan aile yapısı, öğrencinin hatalı davranışına anne-babanın verdiği tepki, anne-babanın öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumunu) takip sıklığı, öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı ve son on yıl içinde aile ikamet durumu] frekans dağılımı ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	194	40.5
Erkek	285	59.5
Toplam	479	100.0

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin %40.5'ini kadın öğrenciler, %59.5'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Herhangi bir okul bitirmemiş	111	23.2
İlköğretim mezunu (ilk veya ortaokul)	292	61.0
Ortaöğretim ve üstü	76	15.8
<b>Toplam</b>	<b>479</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin, anne eğitim düzeyi değişkenine göre: %23.2'sinin herhangi bir okul bitirmemiş olduğu, %61.0'nin ilköğretim mezunu olduğu, %15.8'nin ortaöğretim ve üstü eğitim aldığı tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak araştırma kapsamına giren öğrencilerin büyük bir kısmının (% 84.2) anne eğitim düzeyi ilköğretim ve altı eğitim seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Herhangi bir okul bitirmemiş	32	6.7
İlköğretim mezunu (ilk veya ortaokul)	292	61.0
Ortaöğretim ve üstü	155	32.3
<b>Toplam</b>	<b>479</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin, baba eğitim düzeyi değişkenine göre: %6.7'sinin herhangi bir okul bitirmemiş olduğu, %61.0'nin ilköğretim mezunu olduğu, %32.3'nun ortaöğretim ve üstü eğitim aldıkları tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak araştırma kapsamına giren öğrencilerin büyük bir kısmının (% 67.7) baba eğitim düzeyi, ilköğretim ve altı eğitim seviyesinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, anne eğitim düzeyleri ile kıyaslandığında baba eğitim düzeyinin genel olarak anne eğitim düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

<b>Sosyoekonomik Gelir Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Açlık sınırı altında (850 TL'den az)*	264	55.1
Yoksulluk sınırı altında (850– 2750 TL arası)*	199	41.5
Yoksulluk sınırı üzerinde (2750 TL'den çok)*	16	3.4
Toplam	479	100.0

\*<http://www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce/docs/file/aclikeylul10.pdf>

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenine göre: %55.1'i açlık sınırının altında, %41.5'i yoksulluk sınırının altında, %3.4'ü ise yoksulluk sınırının üstünde gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan öğrenciler arasında, yoksulluk sınırının üstünde gelir düzeyine sahip öğrenci oranının (%3.4), açlık ve yoksulluk sınırının altında gelir düzeyine sahip olan öğrenci oranına göre, belirgin düzeyde az olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik gelir düzeyi sınıfları oluşturulurken Türk-İş Sendikaları Konfederasyonu, Açlık ve Yoksulluk Sınırı Raporu verileri baz alınmıştır (<http://www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce/docs/file/aclikeylul10.pdf>).

Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Aile Yapısı Değişkenine Göre Dağılımı

<b>Aile Yapısı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Çekirdek aile	372	77.7
Geniş aile	85	17.7
Parçalanmış aile	22	4.6
Toplam	479	100.0

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin aile yapısı değişkenine göre: %77.7'sinin çekirdek aile yapısına sahip olduğu, %17.7'sinin geniş aile yapısına, %4.6'sının da parçalanmış aile yapısına sahip olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%77.7), çekirdek aile yapısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Hatalı Davranışlarına, Annelerinin Verdiği Tepkiye Göre Dağılımı

<b>Öğrencinin Hatalı Davranışına, Annenin Verdiği Tepki</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Konuşarak çözmeye çalışır	280	58.5
Görmezden gelir	10	2.0
Azarlar	177	37.0
Döverek cezalandırır	12	2.5
Toplam	479	100.0

Tablo 4.6.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin, %58.5'i hatalı davranışını, annesinin, konuşarak çözmeye çalıştığını, %2'si annesinin, bu davranışı görmezden geldiğini, %37.0'si hatalı davranışı sonucunda annesi tarafından azarlandığını, %2.5'i ise döverek cezalandırıldığı ifade etmiştir. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü (%58.5), hatalı davranışları sonucunda, annelerinin, olumlu tutum sergileyerek problemi çözmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ancak öğrencinin hatalı davranışı sonucunda olumsuz tutum sergileyen anne oranı (%41.5) da yadsınamayacak düzeydedir.

Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Hatalı Davranışlarına, Babalarının Verdiği Tepkiye Göre Dağılımı

<b>Öğrencinin Hatalı Davranışına, Babanın Verdiği Tepki</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Konuşarak çözmeye çalışır	269	56.2
Görmezden gelir	20	4.2
Azarlar	169	35.2
Döverek cezalandırır	21	4.4
Toplam	479	100.0

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin, %56.2'si hatalı davranışını, babasının, konuşarak çözmeye çalıştığını, %4.2'si babasının, bu davranışı görmezden geldiğini, %35.'si hatalı davranışı sonucunda babası tarafından azarlandığını, %4.4'ü ise döverek cezalandırıldığını ifade etmiştir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü (%56.2), hatalı davranışları sonucunda, babalarının, olumlu tutum sergileyerek problemi çözmeye

çalıştığını ifade etmiştir. Ancak öğrencinin hatalı davranışı sonucunda yapıcı olmayan tutum sergileyen baba oranı (%43.8) da yadsınamayacak düzeydedir.

Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Anne-Babanın, Öğrencinin Okul Yaşantısını Takip Sıklığına Göre Dağılımı

<b>Anne-Babanın Öğrencinin Okul Yaşantısını Takip Sıklığı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Anne babam öğretmenimle sürekli iletişim halindedir	167	34.9
Anne babam ancak zorunlu hallerde öğretmenlerimle iletişime geçer	291	60.8
Anne babam öğretmenlerimle hiç iletişime geçmez, okul yaşantıyla ilgilenmezler.	21	4.3
<b>Toplam</b>	<b>479</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin %34.9'u, anne-babasının öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olduğunu, %60.8'i ancak zorunlu hallerde anne-babalarının öğretmenleri ile iletişime geçtiğini, %4.3'ü ise anne-babalarının öğretmenleri ile hiç iletişime geçmediğini, okul yaşantıları ile ilgilenmediği ifade etmiştir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (%60.8), anne-babasının ancak zorunlu hallerde öğretmenleri ile iletişime geçtiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Sosyal ve Kültürel Faaliyetlere Katılım Sıklığına Göre Dağılımı

<b>Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Katılma Sıklığı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Aktif olarak katılıyorum	177	37
Sadece izleyici olarak katılıyorum	169	35.2
Hiç katılmam	133	27.8
<b>Toplam</b>	<b>479</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4.9.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sıklığı değişkenine göre; %37' si aktif olarak katıldığını, %35.2'si sadece izleyici olarak katıldığını, %27.8'i bu tür faaliyetler hiç katılmadığını belirtmiştir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%27.8) sosyal ve kültürel faaliyetlere hiç katılmadığını görülmektedir.

Tablo 4.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Son On Yıl İçindeki Aile İkamet Durumuna Göre Dağılımı

Son On Yıl İçindeki Aile İkamet Durumu	n	%
Aynı ikamet etmektedir.	273	57
Gaziantep merkezde başka bir mahalleden şu an ikamet ettiğimiz adrese taşındı	144	30.0
Gaziantep'in dış ilçelerinden veya köyünden şu an ikamet ettiğimiz adrese taşındı.	31	6.5
Başka bir ilden şu an ikamet ettiğimiz adrese taşındı.	31	6.5
Toplam	479	100.0

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin son on yıl içindeki aile ikamet durumu değişkenine göre, %57.0'si aynı adreste ikamet ettiğini, %30'u Gaziantep merkezde başka bir mahalleden şu an ikamet ettiği adrese taşındığını, %6.5'i Gaziantep'in dış ilçelerinden veya köyünden şu an ikamet ettiği adrese taşındığını, %6.5'i ise başka bir ilden şu an ikamet ettiği adrese taşındığını belirtmiştir. Bu verilere dayanarak, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı, son on yıldır aynı adreste ikamet ettiği (%57), son 10 yılda dış ilçelerden veya başka bir ilden göç ile gelen öğrenci sayısının ise, %13 olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2 ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ana problemi: “Genel liselerin 9. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık ölçeği ve sürekli kaygı ölçeğine verdikleri cevaplardan hareketle, elde edilen veriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Ana problemdeki değişkenler arasında, ilişki aramak amacı ile Pearson korelasyon katsayısı (r); değişkenler arasında, neden sonuç ilişkisini tespit etmek için de basit lineer regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır.



Tablo 4.11. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	1	2
1.Saldırganlık Düzeyi	479	88.3	7.2	1.00	.32**
2.Sürekli Kaygı Düzeyi	479	49.7	20.03	.32**	1.00

\*\*p&lt;.01

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere, genel liselerin 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ) bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya göre, genel liselerin 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri arttıkça sürekli kaygı düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Sürekli kaygı düzeyinin, öğrencilerin saldırganlık düzeyi için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için basit lineer regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.12. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinin, Sürekli Kaygı Düzeyleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Regrasyon Analizi Sonuçları

	B	Sh	Beta ( $\beta$ )	t-değeri	p
Sabit	44.66	6.1		7.364	.000**
Sürekli Kaygı	.88	.12	.32	7.272	.000**

F=52.88,  $p<.01$   
R=.32,  $R^2=.10$

Bağımlı Değişken: Saldırganlık puanı

Tablo 4.12. incelendiğinde: Öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, sürekli kaygı düzeyleri tarafından anlamlı biçimde yordandığı görülmektedir ( $F=52.87$ ,  $p < .01$ ). Yordayıcı değişken olan sürekli kaygı düzeyi, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin toplam varyansının %10'unu açıklamaktadır. Bu bulgulara göre: öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri, saldırganlık düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ( $\beta=.32$ ,  $p<.01$ ) yordamaktadır.

### 4.1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir:

#### 4.1.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Bu alt probleme ilişkin olarak kadın ve erkeklerin cinsiyete göre, saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.13.’te sunulmuştur:

Tablo 4.13. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	194	85.48	19.76	-2.535	.012*
Erkek	285	90.19	20.03		

\*p<.05

Tablo 4.13. incelendiğinde: erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyi ( $\bar{X}$  =90.18), kız öğrencilerin saldırganlık düzeyinden ( $\bar{X}$  =85.48) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, cinsiyetin anlamlı fark yaratan bir etken olduğu görülmektedir (t= -2.535, p<.05).

#### 4.1.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Anne-baba eğitim düzeyi (herhangi bir okul bitirmemiş, ilköğretim mezunu, ortaöğretim ve üstü) değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Bu alt probleme ilişkin grup istatistikleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları şöyledir:

Tablo 4.14. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Anne Eğitim Düzeyine Göre Grup İstatistikleri

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sh</b>
Herhangi bir okul bitirmemiş	111	89.21	19.62	1.86
İlköğretim mezunu (ilk veya ortaokul)	292	87.18	19.65	1.15
Ortaöğretim ve üstü	76	91.16	21.96	2.52
Toplam	479	88.28	20.03	.915

Tablo 4.14.'te yer alan verilere göre, anne eğitim düzeyi ortaöğretim ve üstü olan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu; anne eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının ise diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	1077.23	2	538.62		
Gruplar içi	190783.7	476	400.81	1.344	.262
Toplam	191860.95	478			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, anne eğitim düzeyinin anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığı tespit edilmiştir (F= 1.344, p>.05).

Tablo 4.16. Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, baba eğitim düzeyine göre grup istatistikleri

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sh</b>
Herhangi bir okul bitirmemiş	32	91.5	16.03	2.83
İlköğretim mezunu (ilk veya ortaokul)	292	87.38	19.85	1.16
Ortaöğretim ve üstü	155	89.32	21.10	1.69
Toplam	479	88.28	20.05	.915

Tablo 4.16.'da yer alan verilere göre, baba eğitim düzeyi herhangi bir okul bitirmemiş olan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu; baba eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının ise diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	738.52	2	369.26		
Gruplar içi	191122.43	476	401.52	.920	.399
Toplam	191860.95	478			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, baba eğitim düzeyinin anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığı tespit edilmiştir ( $F=.920$ ,  $p>.05$ ).

#### 4.1.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Grup İstatistikleri

	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sh</b>
Açlık sınırı altında (850 TL'den az)	264	87.30	19.82	1.22
Yoksulluk sınırı altında (850– 2750 TL arası)	199	89.27	20.18	1.43
Yoksulluk sınırı üzerinde (2750 TL'den çok)	16	92.13	22.08	5.52
Toplam	479	88.28	20.03	.92

Tablo 4.18.'te yer alan verilere göre, ailesinin sosyoekonomik gelir düzeyi 2750 TL'den az olan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ailenin sosyoekonomik gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir. Ailenin sosyoekonomik gelir düzeyine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Sosyoekonomik Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	684.1	2	342.05		
Gruplar içi	191176.9	476	401.63	.852	.427
Toplam	191861	478			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, sosyoekonomik gelir düzeyinin anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığı bulunmuştur ( $F=.852$ ,  $p>.05$ ).

#### 4.1.3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Algılanan aile yapısı (çekirdek aile, geleneksel aile, parçalanmış aile) değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Bu alt probleme çözüm bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Algılanan Aile Yapısı Değişkenine Göre Grup İstatistikleri

	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sh</b>
Çekirdek aile	372	87.92	20.31	1.053
Geniş aile	85	89.01	20.29	2.20
Parçalanmış aile	22	91.59	13.55	2.89
Toplam	479	88.28	20.03	.92

Tablo 4.20.'de yer alan verilere göre, parçalanmış aile yapısına sahip öğrencilerin saldırganlık puanı ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu; çekirdek aile yapısına sahip öğrencilerin saldırganlık puanı ortalamalarının ise daha düşük olduğu görülmektedir. Algılanan aile yapısına göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Algılanan Aile Yapısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	335.07	2	167.53	.416	.660
Gruplar içi	191525.9	476	402.37		
Toplam	191861	478			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, algılanan aile yapısının anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığı bulunmuştur ( $F=.416$ ,  $p>.05$ ).

#### 4.1.3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi: “Öğrencinin hatalı davranışına, anne-babasının verdiği tepki (konuşarak çözmeye çalışmak, görmezden gelmek, azarlamak, döverek cezalandırmak) değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Bu alt probleme çözüm bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi ve anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Öğrencinin Hatalı Davranışına, Annenin Verdiği Tepkiye Göre Grup İstatistikleri

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sh</b>
Konuşarak çözer	280	83.80	19.61	1.17
Görmezden gelir	10	98.70	19.03	6.02
Azarlar	177	94.23	19.34	1.45
Döverek cezalandırır	12	96.58	12.24	3.53
Toplam	479	88.28	20.04	.92

Tablo 4.22.'de yer alan verilere göre, anneleri tarafından hatalı davranışı konuşarak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık puanı ortalamaları diğer öğrencilere göre daha düşük iken; hatalı davranışı, anneleri tarafından görmezden gelinen öğrencilerin, en yüksek saldırganlık puanı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Annenin hatalı davranışa verdiği tepki değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.23.'te verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Öğrencinin Hatalı Davranışına, Annenin Verdiği Tepkiye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	13799.58	3	4599.86		
Gruplar içi	178061.4	475	374.87	12.27	.000*
Toplam	191861	478			

\*p<.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, annenin hatalı davranışa verdiği tepkinin anlamlı farklılık yaratan bir etken olduğu bulunmuştur (F=12.27, p<.05)

Tablo 4.24. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Öğrencinin Hatalı Davranışına, Annenin Verdiği Tepkiye Göre Fark Yaratın Gruplara Ait LSD Testi Sonuçları

(I) Anne Tutumu	(J) Anne Tutumu	Ortalamlar Arası Fark (I-J)	Sh	p
Konuşarak çözer	Görmezden gelir	-14.90(*)	6.23	.017
	Azarlar	-10.43(*)	1.86	.000
	Döverek cezalandırır	-12.79(*)	5.71	.026
Görmezden gelir	Konuşarak çözer	14.90(*)	6.23	.017
	Azarlar	4.47	6.29	.477
	Döverek cezalandırır	2.12	8.29	.799
Azarlar	Konuşarak çözer	10.43(*)	1.86	.000
	Görmezden gelir	-4.47	6.29	.477
	Döverek cezalandırır	-2.36	5.78	.683
Döverek cezalandırır	Konuşarak çözer	12.79(*)	5.71	.026
	Görmezden gelir	-2.12	8.29	.799
	Azarlar	2.36	5.78	.683

\*p<.05

Elde edilen verilere göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyi, öğrencinin hatalı davranışına, annenin verdiği tepkiye bağılı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Annenin hatalı davranışa verdiği tepki türüne göre, farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre: hatalı davranış annesi tarafında konuşarak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi ( $\bar{X}$  =83.79, Ss=19.61), hatalı davranış görmezden gelinen ( $\bar{X}$  =98.70, Ss=19.03), azarlanan ( $\bar{X}$  = 94.22, Ss=19.33) veya dövülerek cezalandırılan öğrencilerin ( $\bar{X}$  =96.58, Ss=12.23) saldırganlık düzeyinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.



Tablo 4.25. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Öğrencinin Hatalı Davranışına, Babanın Verdiği Tepkiye Göre Grup İstatistikleri

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sh</b>
Konuşarak çözer	269	84.15	19.66	1.20
Görmezden gelir	20	94.05	19.39	4.34
Azarlar	169	93.34	19.62	1.51
Döverek cezalandırır	21	95.10	17.11	3.73
Toplam	479	88.28	20.04	.92

Tablo 4.25.'te yer alan verilere göre, babaları tarafından hatalı davranışı konuşarak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık puanı ortalamaları diğer öğrencilere göre daha düşük iken; hatalı davranışı sonucunda babaları tarafından döverek cezalandırılan öğrencilerin, en yüksek saldırganlık puanı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Babanın hatalı davranışa verdiği tepki değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.26.'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Öğrencinin Hatalı Davranışına, Babanın Verdiği Tepkiye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	10563.07	3	3521.02	9.225	.000*
Gruplar içi	181297.9	475	381.68		
Toplam	191860.95	478			

\*p<.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, babanın hatalı davranışa verdiği tepkinin anlamlı farklılık yaratan bir etken olduğu bulunmuştur (F=9.225, p<.05).

Tablo 4.27. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Öğrencinin Hatalı Davranışına, Babanın Verdiği Tepkiye Göre Fark Yaratan Gruplara Ait LSD Testi Sonuçları

(I)Baba Tutumu	(J) Baba Tutumu	Ortalama Farkı (I-J)	Sh	p
Konuşarak çözer	Görmezden gelir	-9.91(*)	4.53	.029
	Azarlar	-9.19 (*)	1.92	.000
	Döverek cezalandırır	-10.95 (*)	4.43	.014
Görmezden gelir	Konuşarak çözer	9.91(*)	4.53	.029
	Azarlar	.71	4.62	.877
	Döverek cezalandırır	-1.05	6.10	.864
Azarlar	Konuşarak çözer	9.19 (*)	1.92	.000
	Görmezden gelir	-.71	4.62	.877
	Döverek cezalandırır	-1.76	4.52	.698
Döverek cezalandırır	Konuşarak çözer	10.95 (*)	4.43	.014
	Görmezden gelir	1.045	6.10	.864
	Azarlar	1.76	4.52	.698

\*p<.05

Elde edilen verilere göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyi, öğrencinin hatalı davranışına, babanın verdiği tepkiye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Babanın hatalı davranışa verdiği tepki türüne göre, farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre: hatalı davranış babası tarafında konuşarak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi ( $\bar{X}$  =84.14, Ss=19.66), hatalı davranış görmezden gelinen ( $\bar{X}$  =95.09, Ss=17.11), azarlanan ( $\bar{X}$  = 93.33, Ss=19.62) veya dövülerek cezalandırılan öğrencilerin ( $\bar{X}$  =94.05, Ss=19.39) saldırganlık düzeyinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.1.3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi: “Anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumu) takip sıklığı değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Levene F testi sonuçlarına göre; bu alt probleme ilişkin verilerin homojen olmadığı tespit edilmiştir (LF=4,288; p<.05). Bu nedenle, gruplar ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis-H testi kullanılmış ve anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U-testi’nden yararlanılmıştır.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Anne-Babanın, Öğrencinin Okul Yaşantısını (Okul Başarısı ve Devamsızlık Durumu) Takip Sıklığına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	<b>n</b>	Sıra Ort.	<b>Sd</b>	$\chi^2$	<b>p</b>
Sürekli iletişime geçer	167	220.28	2	7.05	.03
Zorunlu hallerde iletişime geçer	291	247.69			
Hiç iletişime geçmez	21	290.24			
Toplam	479				

Yapılan analiz sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi, .05 anlamlılık düzeyinde, anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumu) takip sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [ $\chi^2$  (Sd=2) =7.05,  $p<.05$ ]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, ölçek puanlarına göre, en yüksek saldırganlık puanı ortalamasına, anne babası okula hiç uğramayan öğrencilerin (Sıra Ort=290.24) sahip olduğu, bunu anne babası zorunlu hallerde öğretmeni ile iletişime geçen öğrencilerin (Sıra Ort=247.69) ve anne babası öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin (Sıra Ort=220.28) takip ettiği görülmektedir.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H testi sonrası, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla, kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda: anne-babası, okul yaşantısını takip etmek amacıyla öğretmenleri ile zorunlu hallerde iletişime geçen öğrencilerin saldırganlık düzeyi, anne-babası, öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin saldırganlık düzeyine göre, anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (U=21470,  $z = -2,075$ ,  $p< .05$ ).

Yapılan diğer bir karşılaştırmada ise: anne-babanın, okul yaşantısını takip etmek amacıyla öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin saldırganlık düzeyi, anne-babası, öğretmenleri ile hiç iletişime geçmeyen öğrencilerin saldırganlık düzeyine göre, anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir (U=1289,  $z = -1,977$ ,  $p< .05$ ).

Ancak, anne babası okul yaşantısını takip etmek amacıyla öğretmenleri ile zorunlu hallerde iletişime geçen öğrencilerin saldırganlık düzeyi ile anne babası

öğretmenleri ile hiç iletişime geçmeyen öğrencilerin saldırganlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir ( $U=2465$ ,  $z = -1,479$ ,  $p>05$ ).

#### 4.1.3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi: “Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Bu alt probleme çözüm bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi ve anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla LSD testi kullanılmıştır.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Sosyal ve Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklığına Göre Grup İstatistikleri

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sh</b>
Aktif katılım	177	86.16	19.64	1.48
İzleyici olarak katılım	169	87.15	18.03	1.39
Hiç katılmam	133	92.55	22.34	1.94
Toplam	479	88.29	20.03	.92

Tablo 4.29.’da yer alan verilere göre, sosyal ve kültürel faaliyetlere hiç katılmayan öğrencilerin en yüksek saldırganlık puanı ortalamasına; bu faaliyetlere aktif olarak katılan öğrencilerin ise en düşük saldırganlık puanı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.30.’da verilmiştir.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Sosyal ve Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	3437.15	2	1718.57	4.341	.014*
Gruplar içi	188423.81	476	395.85		
Toplam	191860.95	478			

\* $p<.05$

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığının anlamlı farklılık yaratan bir etken olduğu bulunmuştur ( $F= 4.341, p<.05$ ).

Tablo 4.31. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Sosyal ve Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklığına Göre Fark Yaratan Gruplara Ait LSD Testi Sonuçları

(I) Sos. ve kül. Faal.katılma sıkl.	(J) Sos. ve kül. Faal.katılma sıkl.	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Sh	p
Aktif katılım	İzleyici	-.99	2.14	.644
	Hiç	-6.39 (*)	2.28	.005
İzleyici	Aktif katılım	.99	2.14	.644
	Hiç	-5.40 (*)	2.31	.020
Hiç	Aktif katılım	6.39 (*)	2.28	.005
	İzleyici	5.40 (*)	2.31	.020

\* $p<.05$

Öğrencileri saldırganlık düzeyi, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına ilişkin farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre: sosyal ve kültürel faaliyetlere hiç katılmayan ve ilgilenmeyen öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin ( $\bar{X}=92.54, Ss=22.34$ ), izleyici olarak katılan ( $\bar{X}=87.14, Ss=18.03$ ) ve aktif katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyine ( $\bar{X}=86.15, Ss=19.64$ ) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.1.3.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Son on yıl içindeki aile ikamet durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Tablo 4.32. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Son On Yıl İçindeki Aile İkamet Durumuna Göre Grup İstatistikleri

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sh</b>
Aynı ikamet etmektedir	273	88.03	20.41	1.24
Gaziantep merkezde başka bir mahalleden şu an ikamet ettiğimiz adrese taşındı	144	89.23	20.56	1.71
Gaziantep'in dış ilçelerinden veya köyünden şu an ikamet ettiğimiz adrese taşındı	31	87.58	14.98	2.69
Başka bir ilden şu an ikamet ettiğimiz adrese taşındı	31	86.84	19.28	3.46
Toplam	479	88.28	20.03	.92

Tablo 4.32.'de yer alan verilere göre: son on yıl içinde ailesi, Gaziantep merkezde başka bir mahalleden şu an ikamet ettiği adrese taşınan öğrencilerin en yüksek saldırganlık puanı ortalamasına sahip olduğu; ailesi başka bir ilden şu an ikamet ettikleri adrese taşınan öğrencilerin ise en düşük saldırganlık puanı ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ailenin, son on yıl içindeki ikamet durumuna göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.33.'te verilmiştir.

Tablo 4.33. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyinin, Son On Yıl İçindeki Aile İkamet Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	226.95	3	75.65		
Gruplar içi	191634.0	475	403.44	.188	.905
Toplam	191861	478			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde, .05 anlamlılık düzeyinde, son on yıl içindeki aile ikamet durumunun, anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığı bulunmuştur ( $F=.188, p>.05$ ).

## 4.2. SONUÇLAR

Araştırma elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ) bir ilişki olduğu ve öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, sürekli kaygı düzeyleri tarafından anlamlı biçimde yordandığı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.11, Tablo 4.12).
2. Öğrencilerin saldırganlık düzeyi, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyi, kız öğrencilerin saldırganlık düzeyinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.13).
3. Öğrencilerin saldırganlık düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [Anne eğitim düzeyi için ( $F= 1.344$ ,  $p>.05$ ), baba eğitim düzeyi için ( $F=.920$ ,  $p>.05$ )].
4. Öğrencilerin saldırganlık düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $F=.852$ ,  $p>.05$ ).
5. Öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, algılanan aile yapısı değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $F=.416$ ,  $p>.05$ ).
6. Öğrencilerin saldırganlık düzeyi, öğrencilerin hatalı davranışına, anne ve babasının verdiği tepkiye göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Anne-babaları tarafından hatalı davranışı, konuşularak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi, hatalı davranışı görmezden gelinen veya bu davranışı sonucunda azarlanan ya da dövülerek cezalandırılan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır (Bkz. Tablo 4.23, Tablo 4.24, Tablo 4.26, Tablo 4.27).
7. Öğrencilerin saldırganlık düzeyi, anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumu) takip sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anne-babası, öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin saldırganlık düzeyi, anne-babası okul yaşantısını öğrenmek amacıyla öğretmenleriyle zorunlu hallerde iletişime geçen ve anne babası öğretmenleri ile hiç iletişime geçmeyen öğrencilerin saldırganlık

düzeğine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.28).

8. Öğrencilerin saldırganlık düzeyi, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sosyal ve kültürel faaliyetlere hiç katılmayan ve ilgilenmeyen öğrencilerin saldırganlık düzeyi, bu faaliyetlere izleyici olarak katılan veya bu faaliyetlere aktif katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.30, Tablo 4.31).
9. Öğrencilerin saldırganlık düzeyi, ailelerin son on yıldaki ikamet durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $F=.188, p>.05$ ).

### 4.3. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular, literatürdeki benzer araştırma bulguları ile karşılaştırma ve tartışmalar yer verilmiştir:

Araştırma kapsamında, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan basit regresyon analizi sonucunda: yordayıcı değişken olan sürekli kaygı düzeyinin, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin toplam varyansının %10'unu açıkladığı ve öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, öğrencilerin saldırganlık düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu bulgu, literatürde yer alan Coles, Greene ve Braithwaite (2002), Doğan, Moralı, Çoban, Toros, Tok (2002), Karabıyık (2003), Avcı (2006), Gökler (2007), Azores-Gococo (2011)'in araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Gündüz ve Çelikkaleli (2009), ergenlerin saldırganlığı üzerinde sürekli kaygının rolü konulu çalışmasında: sürekli kaygının, erkeklerin saldırganlıklarını yordamada herhangi bir etkiye sahip olmadığını, ancak kızların saldırganlıklarını açıklayan önemli bir değişken olduğunu tespit etmiştir.

Kişilik, üstbenliğin meydana getirdiği korku ve kaygıya karşı benliğini korumak amacı ile saldırgan davranışlara başvurur ve kırıcı, yıkıcı, yok edici,



olumsuz, rahatsız edici davranışlar ortaya çıkar. Sosyal değerlerce meydana getirildiği kabul edilen üstbenlik, ne kadar bastırıcı, katı ve sert olursa, saldırgan davranışların ortaya çıkması da o denli kolay ve şiddetli olur (Balcıoğlu, 2000:68). Diğer bir yandan kişinin, kaygı ve korku gibi, hoş olmayan bir durumda verdiği ilk tepkilerden biri de öfkelenmektir. Saldırganlık ise, genel olarak öfke duygusunun artmasının bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Köknel, 1999:154). Bu bulgulardan hareketle, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin saldırgan davranışlara eğilimli olabilecekleri, kendilerine veya çevresindekilere yönelik saldırgan davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşadıkları içsel gerilimi, saldırgan davranışlara dönüştürmesi mümkündür. Bu durum, sürekli kaygı düzeyi yüksek bireyleri, bireysel mutsuzluğa sevk edebileceği gibi çevresiyle iletişim ve uyum problemleri yaşamasına da sebebiyet verebilir.

Öğrencilerin saldırganlık düzeyi incelendiğinde: erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde cinsiyet ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Bjorkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992), Rys ve Bear (1997), Archer ve Haigh (1997), Duncan (1999), Demirhan (2002), Halıcı (2005), Efiltili (2006), Amedahe, Owusu-Banahene (2007), Şahin (2007), Card, Stucky, Sawalani, Little (2008), Yükselgöl (2008), Zengin (2008), Kurnaz (2009), Erşan (2009), Kılıçaslan (2009), Terzi (2009), Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010), erkeklerin kızlara göre saldırgan eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusunu tespit etmişlerdir. Öte yandan Bolat-Karataş (2002), Yalçın (2004), Ağlamaz (2006), Akduman, Çolak ve Cantürk (2007), Karataş (2008), Gökbüzoğlu (2008), toplam saldırganlık puanları açısından erkek ve kızlar arasında fark bulunmadığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Kırımoğlu, Parlak, Dereceli ve Kepoğlu (2008)'in çalışmasında ise: kızların saldırganlık düzeyinin erkeklerin saldırganlık düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Corner'e göre, hayvan deneylerinde, seks hormonlarından testosteron verilmesi saldırganlığı arttırmaktadır. Fetus erkek olduğunda, testosteron vücutta oluşmaya başlamakta, dolayısıyla beynin oluşmasında da görev almaktadır. Bu nedenle, erkeklerin kadınlardan daha saldırgan oldukları söylenmektedir (Tiryaki, 2000:151).

Saldırganlık ve kromozom yapısı arasındaki ilişki incelendiğinde: erkeklerin, kadınlara göre fazladan sahip olduğu Y kromozomunun saldırgan davranışlara sebebiyet verdiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda, Almanya, İsviçre ve Danimarka'da cinsel suçtan mahkûm olanlara, iğdiş edilmeyi kabul etmeleri durumunda erken salıverilecekleri söylenmiştir. Bu öneriyi kabul eden gönüllü suçluların izlenmesi sonucunda, bunların cinsellikle ilgili düşünce ve eylemlerinde bir azalmanın yanı sıra, cinsel saldırılarında da bir azalmanın olduğu belirlenmiştir (Tiryaki, 2000:151). Öte yandan erkeklerin saldırganlık düzeyinin daha yüksek çıkmasında, erkeklerin fizyolojik yapıları ve saldırganlığa karşılık vermeye daha hazır görünmelerinin yanı sıra, bu davranışı öğrenmeleri ve onu sergilemeyi tercih etmelerinin de payı büyüktür (Yeğen, 2008:207). Toplumsal yapı içerisinde kimlik geliştirme sürecinin önemli bir parçasını oluşturan cinsiyete dayalı toplumsallaşma, cinsel rollerin öğrenildiği ve öğretildiği bir toplumsallaşmadır ve çocukların, doğumdan itibaren cinsiyetlerine göre toplumsallaştırılmasını kapsamaktadır (Tezcan, 1995:45-46). Bu bağlamda kadınlar, erken kimliklerinin önemli bir yönünü başkalarıyla ilişkiler oluştururken, erkekler, kimliklerini büyük oranda kendilerini ayrı ve otonom görmek üzerinden oluştururlar (Peck, 1986. Akt: Vahip, 2002:313).

Saldırganlık açısından erkekler ile kadınlar arasındaki bu farklılık, biyolojik olarak saldırganlığa yatkın olan ve fiziki olarak kadınlara nazaran daha güçlü olan erkeklerin saldırgan davranışları, toplumsallaşma süreci ve cinsel rollerin etkisiyle daha rahat ifade ettikleri söylenebilir. Ayrıca bu durum, erkeklerin saldırgan davranışlarının toplum tarafından istemli ya da istemsiz pekiştirilmesi; kadınların ise toplumumuza ait cinsel rollerin etkisiyle, saldırgan davranışlarını engelleme yoluna gitmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde anne-baba eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Literatür bulguları incelendiğinde; Çelik (2006), Öz (2007), Ayan (2007), Akduman, Çolak, Cantürk (2007), Öztürk (2008), Güven (2007), Yeğen (2008), Gökbüzoğlu (2008), Yükselgöl (2008), Güney (2008), Kılıçaslan (2009)'un çalışmalarında elde edilen bulgular, bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Öte yandan Dizman (2003), Ağlamaz (2006), Başaran (2008)'in yaptığı araştırmalarda, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı farklılık yaratan bir etken olduğu,

ancak baba eğitim düzeyinin saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Ümit (2010), Ağlamaz (2006), Yavuz (2007) ise baba eğitim düzeyinin, saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı farklılık yaratan bir etken olduğunu, ancak anne eğitim düzeyinin saldırganlık düzeyi üzerinde farklılık yaratan bir etken olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Genel algı olarak, anne-baba eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak anne babaların çocuk eğitimine daha çok zaman ayırmaları ve bu konuda daha bilinçli davranmaları beklenmektedir. Ancak bu beklenti, araştırma bulgusu tarafından desteklenmemektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatür bulguları incelendiğinde: Öz (2007), Şahan (2007), Şahin (2007), Ayan (2007), Yeğen (2008), Öztürk (2008), Erşan (2009), Kılıçaslan (2009), Mutluoğlu (2010)'un çalışmasında, aile gelir düzeyi ile saldırganlık ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup, bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak Dizman (2003), Dizman ve Gürsoy (2005), Ağlamaz (2006), Yavuz (2007), Güven (2007), Akduman, Çolak ve Cantürk (2007), Gündoğdu (2010), Sili (2010), Erdoğan (2010)'un çalışmalarında sosyoekonomik gelir düzeyinin, öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Swanson ve arkadaşları düşük ekonomik düzey olan grupların, yüksek olanlara göre 3 kat daha fazla şiddet davranışı gösterdiğini; eğitim, iş ve bulunduğu konumun, şiddet içeren suç davranışın oluşumu ve tekrarlamasında önemli olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırmalar düşük ekonomik düzey, düşük eğitim düzeyi, işsizlik ve varoşlarda yaşamının 'sokak şiddetini' yüksek oranda arttırdığını bildirmiştir (Akt: Başoğlu, 1998:54). Engellenme saldırganlık kuramı verilerine göre: sosyoekonomik gelir düzeyi ile saldırganlık arasındaki ilişki incelendiğinde, düşük sosyoekonomik gelir düzeyine sahip ailelerin, çocuklarına daha az zaman ayırması ve ekonomik kısıtlılıktan dolayı bu çocukların daha fazla engellenme duygusu yaşamalarının doğal bir sonucu olarak, alt sosyoekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin saldırgan düzeylerinin daha yüksek olması beklenir. Ancak araştırma bulgusu, bu görüşü desteklememektedir. Nitekim günümüzdeki düşük sosyoekonomik gelir düzeyine sahip aileler üzerinde yapılan araştırmalarda, ekonomik gelir düzeyi 'yeni yoksulluk' kavramı ile ele alınmaktadır.

‘Yeni yoksulluk’ kavramı, ekonomik olarak kısıtlı imkânlarla sahip olmanın yanı sıra ‘toplumsal dışlanma (social exclusion)’, ‘alt-sınıf (underclass)’ ‘kenardanlık (marginality)’ kavramlarını da içine almaktadır (Buğra ve Keyder, 2003:19). Bu durum saldırganlık ile sosyoekonomik gelir durumu arasındaki ilişkinin sadece ekonomik boyutu ile ele alınmasının yeterli olmayacağını gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında genel liselerin 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyi, algılanan aile yapısı değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu: Uysal (2003), Bal (2006), Filiz (2007), Ayan (2007), Öztürk (2008)’in çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak Güney (2008) ve Erşan (2009)’un çalışmalarında, özellikle parçalanmış aile yapısına sahip çocukların saldırganlık düzeyinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu tarafından 2005 yılında yapılan araştırma bulgularına göre, ailedeki fert sayısının artışına bağlı olarak şiddet ölçeği puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 2005:120).

Bu alt probleme ilişkin bulgular, araştırmanın beşinci alt problemi olan anne-babanın hatalı davranışa verdiği tepki değişkenine ait bulgular ile birlikte ele alındığında, öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde aile yapısının tek başına açıklayıcı olmadığı; öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde aile yapısından ziyade, aile içi ilişkilerin, çocuğa gösterilen ilginin ve anne-baba tutumunun asıl belirleyici olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu: öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin, öğrencinin hatalı davranışına anne-babanın verdiği tepki (konuşarak çözmeye çalışmak, görmezden gelmek, azarlamak, döverek cezalandırmak) değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğiidir. Bu bulgu kapsamında, anne babaları tarafından hatalı davranışı konuşularak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi, hatalı davranış sonucunda azarlanan, dövülerek cezalandırılan veya görmezden gelinen öğrencilerin saldırganlık düzeyine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu: Farrington (1991), İrgil (2000), Karabıyık (2003), Uysal (2003), Akgün (2005), Güney (2008), Erdoğan (2010), Avcı (2010a), Avcı (2010b) ve Bal (2010) tarafından yapılan benzer araştırma bulguları örtüşmektedir.

Ebeveyn-çocuk ilişkisine bakıldığında, örneğin ebeveynin negatif davranışları, uzlaşmazlığı, acımasızlığı, ihmali, reddetmesi ve aile çatışmalarının saldırganlık, anti sosyal davranışlar, şiddet ve depresyonla hem doğrudan hem de geleceğe ait ilişkisi olduğu bulunmuştur (Narusyte ve ark., 2007. Akt: Ümit, 2010:30). Aile içinde şiddete maruz kalan çocukların çoğu büyüdüklerinde şiddet uygulayan eşlere ya da anne babalara dönüşmeler de, şiddet uygulayan yetişkinlerin büyük bölümünde, çocuklukta aile içi şiddete maruz kalma öyküsü saptanmıştır (Kaufman ve Zigler 1987. Akt: Vahip, 2002:314; Kunaz, 2009:1).

Gerald Patterson ve arkadaşları tarafından geliştirilen, saldırgan davranışları ile ön plana çıkan, antisosyal davranış bozukluğuna sahip çocukların ailelerine yönelik “Anne Baba Yönetme Eğitimi Programı” aracılığıyla, anne babalara davranışlarını değiştirme ihtiyacı uyandırarak, çocuklarında gözlemledikleri saldırgan davranışlar yerine, sosyal uyuma yönelik davranışları pekiştirme becerisi kazandırmıştır. Anne-babanın etkin katılımı üzerine kurulu olan bu yöntem sonucunda çocukların saldırgan davranışlarında, hem okul hem ev ortamında azalma tespit edilmiştir (Davison ve Neale, 2004:438).

Bandura, çocukların, saldırgan davranışları taklit yolu ile öğrendiklerini ve bu süreçte en etkili figürün anne babalar olduğunu ileri sürer. Çocuk, aile içinde taklit yolu ile edindiği davranışları, yaşamına genellemeye başlar ve çocuk güçlü olduğu durumlarda anne babasının kendisine davrandığı gibi başkalarına davranır (Freedman ve ark. 1998:254). Nitekim Hoffman (1967), yaptığı araştırma sonucunda, fiziksel olarak cezalandıran çocukların, diğer çocuklara nazaran daha saldırgan eğilimler gösterdiğini tespit etmiştir (Akt: Masalcı, 2001).

Sonuç olarak, anne-babanın çocuğa yönelik sorun çözme ve iletişim biçimi, model alma yolu ile çocukta öğrenilmiş davranışa dönüşebileceği göz önüne alındığında anne-baba tutumları, öğrencilerin saldırganlık düzeylerini etkileyebilmektedir. Öte yandan aile içi olumsuz davranışlara maruz kalan çocukların yaşadıkları kaygı ve dışlanmışlık duygusu, öğrencileri, saldırgan davranışlara yöneltebileceği gibi bu durumda olan çocukların olumsuz davranışlara sahip akran guruplarına yönelmesine de sebebiyet verebilir.

Anne-babaları, okul yaşantısını takip etmek amacıyla öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin saldırganlık düzeyi, anne babası zorunlu hallerde öğretmenleri ile iletişime geçen veya hiç iletişime geçmeyen öğrencilerin

saldırganlık düzeyine göre, anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Omay (2008)'in çalışmasında: öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları ile okul iklimi alt boyutlarından anne, baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutu arasında olumsuz korelasyon tespit etmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin anne, baba, toplum ve okul arası ilişkiler ile ilgili olumlu algıları arttıkça saldırganlık puanlarının azaldığı saptanmıştır. Erdoğan (2010), çalışmasında öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri anne babanın, çocuklarının okul yaşamlarını takip etmesi göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Anne babaları tarafından okul yaşantıları hiçbir zaman takip edilmeyen veya çok nadir olarak takip edilen çocukların saldırganlık eğilimleri, her zaman takip edilen öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal kontrol kuramının önde gelen isimlerinden Hirschi'ye (1969) göre; anne-babalar, çocukları üzerinde kontrole sahiptir. Bu kontrolün devamlılığı ve etkinliği için anne-baba ile çocuk arasında olumlu bir ilişkinin var olması gerekir. Hirschi, geleneksel aile bağları güçlü olan bu yapı içerisinde, çocukların saldırgan davranışlara yönelmeyeceği gibi suç grupları içerisinde de yer almayacağını ileri sürmektedir (Kaner, 2000:78).

Balcıoğlu, psikanalitik bir bakış açısıyla, çocuk ve gençlerin, üstbenliğini meydana getiren, özdeşleşmesinde en çok etkisi olan kişilerin anne-babalar olduğunu belirtmiştir. Buna göre, çocuk ve gençlerin, anne babaları ile birlikte buldukları müddetçe, saldırgan davranışlarını başka nesnelere, kişilere yöneltir. Anne-babanın çocuk ve genç üzerindeki baskısı, etkisi kalkınca ise ilke, kural ve yasa tanımayan insanlar ortaya çıkar. İnsanların doğuştan gelen yakma, yıkma, yok etme içgüdüsünün varlığı bu durumu kaçınılmaz kılmaktadır (Balcıoğlu, 2000a:68). Anne-baba ile okul öğretmenlerinin iletişim halinde olması, anne-babaların çocuk ve gençler üzerindeki etkinliğinin daha geniş alanlara ulaşmasını sağladığı ve çocuk ve gençlerin, saldırgan davranışlarını baskıladığı söylenebilir.

Henggeler'in çocuk ve ergenlerde saldırganlığı önlemeye yönelik çoklu sistemik tedavi modeline göre: kapsamlı terapi hizmetleri ile sırasıyla ergen, aile okulu ve akran gruplarını hedeflemektedir. Bu modele göre, saldırgan davranışların kaynağı aile ilişkileridir ve problemin çözümüne buradan başlanır. Davranışsal teknikler aracılığı ile birey, davranış değişikliğine yöreklendirilir. Ancak aile ortamında yürütülen bu çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için çocuğun zaman

geçirdiği diğer ortamlar olan okul ve akran grubunun da çalışmaya dahil edilmesi gerekir (Davison ve Neale, 2004:438).

Okul-saldırganlık ilişkisini, okul koşulları ve okul iklimi bağlamında analiz eden araştırmalar, genellikle güvenli bir okul ortamının önemini vurgulamaktadır. Etkili ve güvenli okulların özellikleri arasında: yöneticilerin öğrenci problemlerine ilgi duyan bir yapıya sahip olması, anne babalar ile okul yönetimi ve öğretmenleri arasında işbirliğinin sağlandığı, öğrencilerin okul etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek olduğu gibi hususlar ön plana çıkmaktadır (Hernandez ve Seen, 2004. Akt: Kızmaz, 2006:58).

Sonuç olarak: anne babaları tarafından okul yaşantısı önemsenen ve okul yaşantısına ilgi gösterilen öğrencilerin daha düşük saldırganlığa sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum okul yaşantısı önemsenen, anne-baba ve öğretmen iletişiminin sürekli olarak sağlandığı öğrencilerin, kendini güvende hissetmeleriyle açıklanabileceği gibi davranışçı kuramın verileri ışığında, öğrencilerin kontrol edildikleri düşüncesiyle, saldırgan davranışları neticesinde cezalandırılmaktan kaçınmasının bir sonucu olarak da açıklanabilir. Nitekim anne-baba kontrolünün çocuk saldırganlığı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda, çocuk üzerindeki denetim eksikliğinin, saldırgan davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Cole, 1995; Loeber, 1990. Akt: Korkut, 2004:328).

Araştırmaya katılan öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma yürüten Dervent (2007) ve Yıldız (2009)'un çalışmalarında: sosyal ve kültürel etkinliklere katılım düzeyi ile yıkıcı saldırganlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Şahan (2007), Yavuz (2007), Dervent (2007) ve Yıldız (2009)'un çalışmalarında ise: sosyal ve kültürel etkinliklere katılım düzeyi ile toplam saldırganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Gümüş (2000)'un araştırma sonucuna göre ise: boş zamanlarını değerlendirme alışkanlığının saldırganlık puanları üzerindeki etkisi anlamlı bulmuştur. Ancak bu araştırma sonucunda boş zamanlarda spor yapan, bilardo salonu, kahvehane, kafe gibi mekânlara giden öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, boş zamanlarında ders çalışan, evde televizyon seyreden öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kırbaş, Taşmektepligil ve Üstün (2007), Koçöz (2011)'in okullarda şiddetin önlenmesi amacıyla ileri sürdükleri çözüm önerileri ile Dönmez

(2010)'un yaptığı yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre: okul yöneticileri, okulda şiddet olaylarını azaltmak için sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin sayısının artırılması gerektiği belirtmişlerdir.

Freud'un Psikanalitik kuramına göre: saldırganlık dürtüsü, dışavurumu veya katarsis (boşalma) yolu ile azalmaktadır. Ancak, saldırganlık dürtüsü dışavurulduğunda toplum tarafından bireyin cezalandırılması söz konusu ise, bu durumda birey saldırganlık dürtüsünü toplum tarafından kabul görecektir davranışlara dönüştürerek açığa çıkarmaktadır. Psikanalitik kuramın verileri ışığında, sosyal ve kültürel faaliyetler, bireyin toplumca kabul görmeyeceğini düşündüğü saldırgan dürtülerinin olumlu ifadesi olarak ele alınabilir. Öte yandan sosyal ve kültürel faaliyetlerin, öğrencilerin olumsuz duygulardan uzaklaşmaları ve özellikle kendilerini ifade etmelerine imkân sağladığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımın saldırganlık düzeyi üzerindeki olumlu etkisi bu faaliyetlerin öğrenciler üzerinde yaratacağı rahatlama, kendilerini ifade edebilme ve içsel gerilimden uzaklaştırma özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin, son on yıl içindeki aile ikamet durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu konuda benzer bir çalışma yürüten Erden (2007), Güney (2008) ve Eroğlu (2009)'un çalışmalarında bu çalışmayı destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Bu alt problem ilişkin veriler, Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile öğrencilere, son on yıllık süre zarfında ailelerin ikamet adresinde değişiklik olup olmadığı ve değişiklik varsa ne şekilde gerçekleştiği sorularak elde edilmiştir. Tablo 4.10'daki betimsel verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerinin son on yıl içinde aile ikamet durumu değişkenine göre: %57.0'si aynı adreste ikamet ettiğini, %30.1'i Gaziantep'in merkezinde bulunan başka bir mahalleden şu an ikamet ettiği adrese taşındığını, %13'ünün ise dış ilçelerden veya başka bir ilden göç ile şu an ikamet ettiği adrese geldiğini ifade etmiştir.

Sosyolojik olarak, şiddet ve saldırganlık kavramlarını açıklayan birçok araştırmacı, kentleşme ve göç olgusunu, yoksulluk ve yeni yerleşim yerine ilişkin uyum problemleri ile beraber ele alarak, saldırganlık ve uzantısı olan gasp, yaralama, hırsızlık gibi davranışlara zemin hazırladığını ileri sürmektedir (Siegel ve Senna, 1981; Gold, 1987. Akt: Kaner,1992:486; Kocabaşoğlu ve Konuk, 2000; Savrun ve Balcıoğlu, 2000; Balcıoğlu, 2000b).



Sonuç olarak: öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, sadece yerleşim yeri değişikliği ile açıklanamayacağı, ancak yerleşim yeri değişikliğinin, uyum problemleri, yoksulluk ve toplumsal dışlanma gibi kavramlarla birlikte ele alındığında, saldırgan davranışları ortaya çıkaran bir risk etmeni olduğu söylenebilir.

#### **4.4. ÖNERİLER**

Bu bölümde sunulan öneriler iki grupta toplanmıştır: İlk grupta bu araştırmanın bulguları doğrultusunda alan çalışanlarına yönelik sunulan önerilere, ikinci grupta ise, benzer konuda çalışma yapacak olan araştırmacılar için yararlı olabileceği düşünülen öneriler sunulmaktadır.

##### **4.4.1. Alanda Çalışanlar (Uygulayıcılar) İçin Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak uygulayıcılar için şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrencilerin saldırganlık düzeyi ile sürekli kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu ve sürekli kaygı düzeyinin, saldırganlığı anlamlı düzeyde yordadığı göz önüne alındığında, saldırganlık düzeyini azaltmak amacıyla sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere yönelik önleyici rehberlik hizmetleri planlanabilir.
2. Cinsiyet farklılığının saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, anne babalara yönelik çocukların toplumsallaşma süreci ve cinsiyet rolleri hakkında bilinçlendirici çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırma sonucunda, anne-babaların hatalı davranış karşısında gösterdikleri tutumun, öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, alan uzmanları tarafından ebeveynlere yönelik bilgilendirici ve beceri kazandırıcı eğitim faaliyetler düzenlenebilir. İlgili kurum ve uzman kişiler tarafından konunun önemi hakkında basın yayın organları aracılığı ile bilgilendirmeler yapılabilir.
4. Anne-babaları tarafından okul yaşantısı sürekli takip edilen öğrencilerin saldırganlık düzeyinin düşük çıkması, okul aile işbirliğinin önemini göstermektedir. Bu doğrultuda, okul yönetimi ve

öğretmenler ile veli iletişimin sürekliliğini sağlayıcı etkinlikler yapılabilir.

5. Öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmak için okul içi ve okul dışı sosyal ve kültürel faaliyetlerin düzenlenmesi, bu faaliyetlere öğrenci katılımının sağlanması etkili olacaktır. Öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere gerek okul ortamında, gerekse de okul dışında erişilebilirliğinin artırılması sağlanabilir.

#### 4.4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma, Gaziantep ili merkezinde, Şahinbey ve Şehitkâmil İlçelerinde öğrenim gören genel lise 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma başka illerde veya farklı ilçe okullarında yapılabilir.
2. Bu araştırma, genel liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildi. Benzer bir çalışma diğer orta öğretim kurumları ile özel okullarda öğrenim gören veya farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılabilir.
3. Saldırganlık düzeyinin gelişimsel seyrini tespit etmek amacıyla ortaöğretim öğrencileri üzerinde boylamsal bir çalışma yapılabilir.
4. Bu araştırma kapsamında, genel liselerin 9. sınıf öğrencilerinin toplam saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer bir çalışma ile öğrencilerin saldırganlık ölçeği alt boyutları ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.
5. Bu araştırma kapsamında ele alınan bazı demografik değişkenlere göre (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi, algılanan aile yapısı, öğrencinin hatalı davranışına anne-babanın verdiği tepki, anne-babanın öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumunu) takip sıklığı, öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı ve son on yıl içinde aile ikamet durumu), öğrenci saldırganlık düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Başka bir araştırma ile benzer demografik değişkenlerin öğrencilerin saldırganlık düzeyini ne düzeyde açıkladıkları araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acet, M. (2006). *Sporda Saldırganlık ve Şiddet*. Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- Adler, A. (1994). *İnsan Tabiatını Tanıma*. 9. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise Örgencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı, Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Örgenim Düzeyi ve Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- 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.
- Akgün, S. (2005). Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2003). *Psikolojik Danışma Kuramları*. Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Amedahe, F. K. & Owusu-Banahene, N. O. (2007). Sex differences in the forms of aggression among adolescent students in Ghana. *Research in Education*,78: 54-64.
- Archer, J. & Haigh, A. (1997). Beliefs about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior*, 23: 405-415.
- Archer, J. & Parker, S. (1994). Social representations of aggression in children. *Aggressive Behavior*, 20: 101-114.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1): 379-388.
- Asma, M. (2008). *Okullar Arası Karşılaşmalara Katılan Sporcu Öğrencilerin Saldırganlık Algılarının Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Alogan, Y. (Çev.) 12. Baskı, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Avcı, A. (2010a). *Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlakî Tutum İlişkisi (Küçükçekmece İlçesi Örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, A. (2010b). Aile Yapı ve Atmosferinin Okul Şiddetine Etkisi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19): 7-52.
- Avcı, R. (2006). *Şiddet Davranışı Gösteren Ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri, Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8: 206-214.
- Azores-Gococo, N.M. (2011). *Psychopathic Traits and Anxiety as Predictors of Aggression and Fear Processing in Young Males*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Emory University, Atlanta.
- Bal, S.(2010). *Çocukluk Örselenme Yaşantıları, Ana-Baba-Ergen İlişki Biçimleri ve Sosyal Destek Algısının, Kuraldışı Davranışlarla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Balcioğlu, İ. (2000a). Şiddetin Bireysel Yönü. *Biyolojik, Sosyolojik, Psikolojik Açıdan Şiddet*. İ. Balcioğlu (Ed.). Yüce Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Balcioğlu, İ. (2000b). Stres, Kentleşme ve Suç. *Biyolojik, Sosyolojik, Psikolojik Açıdan Şiddet*. İ. Balcioğlu (Ed.). Yüce Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Prentice-Hall, Inc., New York.
- Baron, R.A. & Neuman, J. (1997). Aggression in the workplace. *Antisocial Behaviour in Organizations*, Giacalone, R. & Greenberg, J. (Eds.). Thousand Oaks: Sage Pub.
- Baron, R.A. & Richardson, D.R. (1994). *Human Aggression*. 2. Baskı, Plenum, New York.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli Türde Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitimin Psikolojik Temelleri Eğitim Psikolojisi*. Özkan Matbaası, Ankara.
- Başaran, S.S. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Başoğlu, C. (1998). *Saldırganlık Davranışının Biyolojik Belirleyicilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. G.A.T.A., İstanbul.
- Beck, T.A. & Emery, G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler, Bilişsel Bir Bakış Açısı*. Öztürk, V. (Çev.). Litera Yayıncılık, İstanbul.
- Bettencourt, B. A. & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, (3): 422-447.
- Beygü, G.İ. (1995). *Saldırganlık Kuramları ve Basında Cinayet Haberleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18: 117-127.
- Bolat-Karataş, Z. (2002). *Anne Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim Sanat Yayınevi, Ankara.
- Buğra, A. ve Keyder, Ç. (2003). *Yeni Yoksulluk ve Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi*. UNDP, Ankara.
- Bulut, S.S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, S. (2002). *Aggression Questionnaire Adlı Ölçeğin Türk Popülasyonunda Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Genel Kurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, İstanbul.

- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. & Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79 (5): 1185–1229.
- Coles C.J., Greene A.F. ve Braithwaite H.O. (2002). The relationship between personality, anger expression, and perceived family control among incarcerated male juveniles. *Adolescence*, 37(146):395-409.
- Cooper, R.M. (2008). The role of trait anxiety in the recognition of emotional facial expressions. *J Anxiety Disord*, 22(7): 1120-1127.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Mentis Yayıncılık, Ankara.
- Coşkun, M. (1998). *Samsun İli Merkezinde Yaşayan Yaşlıların Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Bazı Sosyoekonomik Etmenleri*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Onduz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi, Samsun.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Çayköyü, A., Kuloğlu, M. ve Aksu, H. (2006). Çocuk, suç ve şiddet. *Çocuk ve Suç*. Erçetin, Ş.Ş. (Ed.). Hegem Yayınları, Ankara.
- Çelik, H. (2006). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri, Bağlanma Tarzları ve Kişilerarası Semaların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davison, G.C. & Neale, J.M. (2004). *Anormal Psikolojisi*. Dağ, İ. (Çev. Ed.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Demirhan, M. (2002). *Kendini Açma Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dervent, F. (2007). *Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ve Sportif Aktivitelere Katılımla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dizman, H. (2003). *Anne-Babası İle Yaşayan ve Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2005). İlköğretim dördüncü ve besinci sınıfa devam eden anne yoksunu olan ve olmayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2): 437-446.
- Doğan, B., Moralı, S., Kazak, Z. ve Tok, S. (2002). Bireylerin spora katılım, cinsiyet ve sürekli kaygı düzeylerine göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Performans Dergisi*, 8: 3-4.
- Dönmez, A. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Şiddet Türlerine Yönelik Görüşleri ve Şiddetle Başa Çıkma Yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Duncan, R. (1999). Peer and sibling aggression. An investigation of intra and behaviours: Pieces os a puzzle. *Preventing School Failure*, 42(3): 135-142.
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2003). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde bildirisi*.
- Efiliti, E. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*.

- Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ellis, A. (2001). *Kendinizi Daha İyi Hissedin, Daha İyi Olun, Daha İyi Kalın*. Akbaş, K.S. (Çev.). HYB Basım Yayım, Ankara.
- Erden, N.F. (2007). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğretmenlik Bölümleri Birinci Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Türleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erdoğan, M.Y. (2010). Öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmeleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Türkiye*.
- Eroğlu, S.E. (2009). *Saldırganlık Davranışının Boyutları ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ersevîm, İ. (2002). *Freud ve Psikanalizin Temel İlkeleri*. 2. Baskı, Assos yayınları, İstanbul.
- Erşan, E.E., Doğan, O. ve Doğan, S. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin sosyodemografik açıdan değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31:231-238.
- Erten, Y. ve Aydın, E. (2009). Psikanaliz ve psikoterapi. *Psikoterapi Yöntemleri, Kuram ve Uygulama Yönergesi*. Köroğlu, E. ve Türkçapan, H. (Ed.). HYB Basım Yayın, Ankara.
- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence. Early precursors and later-life outcomes. *The Development And Treatment Of Childhood Aggression*, Pepler, D.J. ve Rubin, K. H. (Eds.). (5- 29).Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Filiz, A. (2009). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J M. (1989). *Sosyal Psikoloji*. Dönmez, A. (Çev.). İmge Kitabevi, Ankara.
- Freud, S. (1977). *Endişe*. Özcengiz, L. (Çev.). 1. Baskı, Dergah Yayınları, İstanbul.
- Fromm, E. (1973). İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri. Alpagut, Ş. (Çev.). 2. Baskı, Payel Yayınevi, İstanbul.
- Fromm, E. (1994). Sevgi ve Şiddetin Kaynağı. Salman, Y., İçten, N. (Çev.). 6. Baskı, İstanbul.
- Gallagher, B. (2008). The relationship between parenting factors and trait anxiety: mediating role of cognitive errors and metacognition. *J Anxiety Disord* , 22(4): 722-33.
- Gander, M.J. & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Dönmez, A., Çelen, N. ve Onur B. (Çev.). İmge Kitabevi, Ankara.
- Geçtan, E. (1999). *Normal Dışı Davranışlar*. 13. Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve Sonrası*. 9. Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin Saldırganlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gökler, R. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş T. (2000). *Kendini Kabul Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Saldırganlık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, R. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dergisi*, 19(3):257-276.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Ergen saldırganlığında akademik yetkinlik inancı, akran baskısı ve sürekli kaygının rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2):19-38.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Halıcı, P. (2005). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına Devam Eden Ve Ailesiyle Birlikte Yasayan 12-14 Yas Grubu Çocukların Saldırganlık Eğilimleri İle Benlik Kavramlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hall, C. S. (2010). *Freudyen Psikolojiye Giriş*. 2. Baskı, Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal Psikoloji*. Yıldız, İ. ve Gelmez, A. (Çev), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- İşıloğlu, B. (2006). *Anksiyete ve Depresyon Tanısı ile İzlenen Evli Kadınlarda Aile İçi Şiddetin Sosyodemografik Faktörler, Çift Uyumu ve Hastalıkla İlişkisi*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. T.C Sağlık Bakanlığı Bakırköy Prof. Dr. Mahzar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- İkizler C. ve Karagözoğlu, C. (1997). *Sporda Başarının Psikolojisi*. 3.Baskı, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- İnanç, B.Y. (2007). *Gelişim Psikolojisi*. 3.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- İrgil, S. (2000). *Psikiyatri hastalarında saldırgan davranışlar ve bu davranışı etkileyen sosyodemografik ve klinik etmenlerin araştırılması*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Genel Kurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınları, İstanbul.
- Kaner, S. (1992). Suçluluğu açıklayan yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2):473-496.
- Kaner, S. (2000). Akran kuramına dayalı anababa-ergen ilişkileri ölçeği geliştirme çalışmaları. *Ankara Üniversitesi E.B.F. Dergisi*, 33(1):77-89.
- Kapıcı, E.G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1):1-13.
- Karabıyık, Ç. (2003). *Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlığı Yordayan Bazı Değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabulut, G. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihlerine ve Spora Katılımlarına Göre Kaygı Düzeylerinin ve Başarı Algılarının İncelenmesi*.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dergisi*, 17(3):277-294.
- Karataş-Terzi, C. (2009). *Ergenlerde Saldırganlığın Madde Bağımlılığı ve Diğer Değişkenlerle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17:31-63.
- Kernberg, O. (1992). *Sapıklıklarda ve Kişilik Bozukluklarında Saldırganlık*. Matis Yayınlar, İstanbul.
- Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kırbaş, Ş., Taşmektepligil, Y. ve Üstün, A. (2007). Ortaöğretimde gençleri şiddete yönelten nedenler ve şiddeti engellemede spor aktivitelerinin rolünün incelenmesi (Amasya İli örneği). *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4:177-185.
- Kırımoğlu, H., Parlak, N., Dereceli, Ç. ve Kepoğlu, A. (2008). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin spor yapıp yapmama durumlarına göre incelemesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2):147-154.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1):47-70.
- Kocabaşoğlu, N. ve Konuk, N. (2000). Sosyo-kültürel açıdan şiddetin. *Biyolojik, Sosyolojik, Psikolojik Açısından Şiddet*. Balcıoğlu, İ. (Ed.). Yüce Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Koçöz, R. (2011). Şiddet üzerine. *Ankara Barosu Dergisi*, 69(1):243-252.
- Korkut, F. (2004). *Önleyici Rehberlik*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. Nobel Tıp Kitapevi, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1999). *Kişilik: Kaygıdan Mutluluğa*. 13. Baskı, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve Toplumsal Açısından Şiddet*. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Kurnaz, A. (2009). *Saldırganlık ve Akran Mağduriyetinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lee, L. O. & Knight, B. G. (2009). Attentional Bias for Threat in Older Adults: Moderation of the Positivity Bias by Trait Anxiety and Stimulus Modality. *Psychol Aging*, 24(3):741-747.
- Lerner, R.M. & Steinberg, L. (2004). *Handbook Adolescent Psychology*. 2. Edition, John Wiley&sons Inc., New Jersey.



- Masalıcı, A.D. (2001). *Aile İçi Etkileşimlerle Çocuğun Saldırganlık Düzeyi ve Uygu Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Morgan, J.C. (1999). Psikolojiye Giriş, Karataş, S. (Ed. ve Çev.), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Mutluoğlu, S. (2010). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi (Kuzey Kıbrıs örnekleme). *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, Antalya-Türkiye.
- Oltmanns, T., Neale, J.M. & Davison, G.C. (2003). *Anormal Davranışlar Psikolojisinde Vak'a Çalışmaları*. Dağ, İ. (Çev. Ed.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim Okulları Öğrencilerinin Okul İklimi Alguları İle Saldırganlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ögel, K., Tara, I. ve Yılmazçetin-Eke, C. (2006). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. *Yeniden Yayınları No: 17*, İstanbul.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler, *Eğitime Bakış*, 2(7):16-24.
- Öner, N. ve LeCompte, A. (1998). *Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği El Kitabı*. 2. Baskı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Öz, E. S. (2007). *İlköğretim I. Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyinin bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun*. 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15:394-422.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Yeni Doğu Matbaası, Ankara.
- Öztürk, N. (2008). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Poggenpoel, M. & Mybrugh, C.P.H. (2002). The lived-experience of aggression in secondary schools in South Africa. *Education*, 123 (1):161-167.
- Rabiner, D. L., Coie, J. D., Miller-Johnson, S., Boykin, A. M. & Lochman, J. E. (2005). Predicting the persistence of aggressive offending of African American males from adolescence into young adulthood: The importance of peer relations, aggressive behavior, and adhd symptoms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(3):131-140.
- Rys, G. S. & Bear, G.G. (1997). Relational aggression and peer relations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(1): 87-106.
- Sarı, S. (2007). *Sürekli Kaygının Yordayıcıları Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe İle İlgili İnançlar ve Kontrol Odağının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savrun, M. (2000). Şiddetin nörobiyolojisi. *Biyolojik, Sosyolojik, Psikolojik Açından Şiddet*. Balcıoğlu, İ. (Ed.). Yüce Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.

- Savrun, M. ve Balcioğlu, İ. (2000). Sosyal ve kültürel çevre. *Biyolojik, Sosyolojik, Psikolojik Açıdan Şiddet*. Balcioğlu, İ. (Ed.). Yüce Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Savrun, M., Yanık, M., Günel, N.B. ve Balcioğlu, İ. (2000). Ajitasyon ve agresyonun tedavisi. *Biyolojik, Sosyolojik, Psikolojik Açıdan Şiddet*. Balcioğlu, İ. (Ed.). Yüce Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Seyhan, K. ve Bahar, H.İ. (2006). Çocuk suçluluğu. *Çocuk ve Suç*. Erçetin, Ş.Ş. (Ed.). Hegem Yayınları, Ankara.
- Shaffer, D.R. (2009). *Social And Personality Development*. 6. Edition, Nelson Education Ltd, Kanada.
- Sili, A. (2010). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Saldırganlık Davranışlarının Sosyolojik Analizi (Erzurum Örneği)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Soyer, U. (2010). *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öz Duyarlık ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahan, M. (2007). *Lise Öğrencilerinde Saldırganlığı Yordayan Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, E. S. (2007). *Psikolojik ihtiyaçları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T. C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. (1998). *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Tekneci, M. (t.y.). Ansiyete Bozuklukları. <http://www.hipnoz.info/index.php/anksiyete-bozukluklar.html>, (02.01.2012).
- Tezcan, M. (1995). *Sosyolojiye Giriş*. 4. Baskı, Ankara.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor Psikolojisi Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama*. Eylül Yayınevi, İstanbul.
- Tuncer, B. (2006). *Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara. <http://tdkterim.gov.tr/bts/>. (02.01.2012).
- Türk-İş Sendikaları Konfederasyonu. (2010). Eylül 2010 Açlık ve Yoksulluk Sınırı Verileri. Ankara. <http://www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce/docs/file/aclikeylul10.pdf>. (03/01/2011).
- Ulusoy, O. (2008). *Ergenlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Saldırganlık İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Uysal, A. (2003). *Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve davranışlarına Yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ümit, N. (2010). *Ergenlerin Duygusal Zekaları ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vahip, I. (2002). Evdeki Şiddet ve Gelişimsel Boyutu: Farklı Bir Açıdan Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(4):312-319.

- Yalçın, İ. (2004). *Ailelerinden Aldıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Örgencilerinin Saldırganlık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalom, I. (1980). *Varoluşçu Psikoterapi*. Kabalcı Yayınları, İstanbul.
- Yavuz, Ş. (2007). *Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. 5. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yeğen, B. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyumları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, S. (2009). *Anne Baba Tutumları ile Adolesan Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, S. (2009). *Spor Yapan ve Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim Dördüncü ve Besinci Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kullanım Durumlarına Göre Saldırganlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Zengin, E. (2008). *Anne Baba Tutumları ile Adolesan Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

**EKLER**

## **EK. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

## EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki ankette size ve ailenize ait bazı bilgiler yer almaktadır. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde yapılan bilimsel bir çalışmaya veri sağlamak amacı ile sizlerin bu maddelere ilişkin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Elde edilecek veriler bilimsel çalışma dışında kullanılmayacaktır. Kimliğinizden çok maddelere ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duyulduğundan ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Her bir maddeyi okuyarak size en uygun gelen seçeneğin yanındaki parantez içine bir çarpı (**X**) işareti koyarak işaretleyiniz.

Yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Erdal KILINÇ  
G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü  
R.P.D. Bölümü Yük. Lisans Öğrencisi

#### I. Cinsiyetiniz:

1 ( ) KIZ                      2 ( ) Erkek

#### II. Annenizin eğitim durumu:

1 ( ) Herhangi bir okul bitirmemiş    2 ( ) İlköğretim Mezunu (İlk veya ortaokul)  
3 ( ) Ortaöğretim (Lise ve dengi bir Okul)    4 ( ) Yüksek Öğretim Mezunu

#### III. Babanızın eğitim durumu:

1 ( ) Herhangi bir okul bitirmemiş    2 ( ) İlköğretim Mezunu (İlk veya ortaokul)  
3 ( ) Ortaöğretim (Lise ve dengi bir Okul)    4 ( ) Yüksek Öğretim Mezunu

#### IV. Ailenizin aylık toplam geliri

1 ( ) 850 TL'den az    2 ( ) 850 – 2750 TL arası    3 ( ) 2750 TL'den çok

**V. Sizce aileniz, aşağıdaki aile yapılarından hangisine uymaktadır?**

- 1 ( ) Anne ve/veya baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan Çekirdek aile yapısı  
 2 ( ) Anne baba ve çocuklar ile birlikte büyükanne, büyükbaba, amca, hala vb. yakınları beraber yaşadığı kalabalık (Geniş) aile yapısı  
 3 ( ) Anne baba ayrı ya da boşanmış olan Parçalanmış aile yapısı

**VI. Anneniz, sizin yaptığınız hatalı davranışa nasıl tepki gösterir?**

- 1 ( ) Konuşarak çözmeye çalışır 2 ( ) Görmezden gelir  
 3 ( ) Azarlar 4 ( ) Döverek cezalandırır

**VII. Babanız, sizin yaptığınız hatalı davranışa nasıl tepki gösterir?**

- 1 ( ) Konuşarak çözmeye çalışır 2 ( ) Görmezden gelir  
 3 ( ) Azarlar 4 ( ) Döverek cezalandırır

**VIII. Anne babanızın ders başarılarınızı ve devamsızlık durumunuzu takip etmek amacıyla öğretmenleriniz ile ne sıklıkla iletişime geçerler?**

- 1 ( ) Anne babam öğretmenlerimle sürekli iletişim halindedir.  
 2 ( ) Anne babam ancak zorunlu hallerde öğretmenlerimle görüşür.  
 3 ( ) Anne babam öğretmenlerimle hiç iletişime geçmez, okul yaşantıyla ilgilenmezler.

**IX. Okulda veya okul dışında sosyal ve kültürel faaliyetlerden (spor, müzik, tiyatro vb) bir veya birkaçı ile ne derece ilgileniyorsunuz?**

- 1 ( ) Bu tür çalışmalara aktif bir şekilde katılıyorum.  
 2 ( ) Bu tür çalışmalara sadece izleyici olarak katılıyorum.  
 3 ( ) Bu tür çalışmalara hiç katılmıyorum. (Hiç ilgilenmiyorum)

**X. Son 10 yıl içinde Ailem,**

- 1 ( ) Aynı adreste ikamet ediyor.  
 2 ( ) Gaziantep merkezde başka bir mahalleden şu an ikamet ettiğimiz adrese taşındı.  
 3 ( ) Gaziantep'in dış ilçelerinden veya köyünden şu an ikamet ettiğimiz adrese taşındı.  
 4 ( ) Başka bir ilden şu an ikamet ettiğimiz adrese taşındı.

## EK 2. SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ						
	KARAKTERİNİZE EN UYGUN YANITI (X) ŞEKLİNDE İŞARETLEYİNİZ	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Biraz Uygun	Çok Uygun	Tam Uygun
1	Arkadaşlarım çok münakaşacı olduğumu söylerler					
2	Şans hep başkalarına gülüyor, onlardan yana oluyor					
3	Birden parlarım ama çabuk sakinleşirim					
4	Kendimi sık sık diğer insanlarla tartışırken bulurum					
5	Bazen hayatın bana adaletli davranmadığını düşünürüm					
6	İnsanlarla aynı fikirde olmazsam, onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam					
7	Bazen ortada hiçbir neden yokken parlarım					
8	Kız ya da erkek birisi beni kışkırtırsa ona vurabilirim					
9	Bazen niye bu kadar katı olduğumu merak ediyorum					
10	Tanıdığım insanları tehdit ettiğim olmuştur					
11	Biri çok üzerime geldiğinde, sıkıştırdığında ona vurabilirim					
12	Öfkemi kontrol etmekte çok zorluk çekerim					
13	Eğer çok kızarsam o kişni yaptığı işleri berbat edebilirim					
14	Kapıyı arkadan gelenin yüzüne çarpacak kadar çıldırabilirim					
15	İnsanlar bana patronluk tasladıklarında, onların inadına işi ağırdan alırım					
16	İnsanlar bana nazik davrandıklarında ne isteyeceklerini merak ederim					
17	Her şeyi dağıtacak kadar çılgınlaşabilirim					
18	Bazen sevmediklerim hakkında dedikodu yayar, onlara çamur atarım					



19	Ben sakin biriyim.						
20	İnsanlar beni kızdıırırlarsa, onlara gerçek düşüncelerimi söyleyebilirim.						
21	Bazen insanların arkamdan bana güldüklerini hissedirim						
22	İstediğimi elde edemediğim zaman, kızgınlığımı gösteririm						
23	Bazen birine vurma isteğimi kontrol edemem						
24	Pek çok insandan daha sık kavga ederim						
25	Eğer biri bana vurursa bende ona vururum						
26	Arkadaşlarımla aynı fikirde olmadığında açıkça söylerim						
27	Haklarımı korumak için şiddete başvurmam gerekirse, hiç çekinmem						
28	Fazla dostça davranan yabancılara güvenmem						
29	Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissedirim						
30	Beni gerçekten rahatsız edenlere susarak, ilgilenmeyerek tepki veririm						
31	Arkadaşlarımla arkamdan, benim hakkımda konuştuklarını bilirim						
32	Bazı arkadaşlarımla, benim düşünmeden hareket ettiğimi düşünürler						
33	Bazen hiçbir şey düşünemeyecek kadar kıskanç olurum						
34	El şakası yapmaktan hoşlanırım						

### EK 3. SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ

#### SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ

Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyunuz. Sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman harcamadan **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyiniz.

		Hiç Bir Zaman	Bazen	Çok Zaman	Hemen Her Zaman
1	Genellikle keyfim yerindedir.				
2	Genellikle çabuk yorulurum.				
3	Genellikle kolay ağlarım.				
4	Başkaları kadar mutlu olmak isterim.				
5	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım.				
6	Kendimi dinlenmiş hissederim.				
7	Genellikle sakin, kendime hâkim ve soğukkanlıyım.				
8	Güçlükleri yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim				
9	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim.				
10	Genellikle mutluyum.				
11	Her şeyi ciddiye alır ve etkilenirim.				
12	Genellikle kendime güvenim yok.				
13	Genellikle kendimi emniyette hissederim.				
14	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım.				

15	Genellikle kendimi huzurlu hissederim.				
16	Genellikle hayatımdan memnunum.				
17	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.				
18	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam.				
19	Aklı başında ve kararlı bir insanım.				
20	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder.				

## ÖZGEÇMİŞ

Erdal KILINÇ, 1982 yılında Gaziantep’te doğdu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden 2004 yılında mezun oldu. 2004-2006 yılları arasında Araban Lisesinden psikolojik danışman olarak göreve yaptıktan sonra 2006-2008 yılları arasında Gaziantep Rehberlik ve Araştırma Merkezinde, PDR Bölüm Başkanlığı, 2009-2010 yılları arasında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Proje Koordinatörü olarak görev yaptı. Araştırmacı, halen Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Şehit Şahinbey Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Müdürlüğünde, müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Gaziantep Şubesi kurucu üyesi olan araştırmacı, aynı zamanda başkan yardımcılığı görevini de sürdürmektedir.

## VITAE

Erdal KILINÇ, who was born in Gaziantep in 1982. Graduated from Ankara University Faculty of Education, Department of Guidance and Counselling in 2004. After he worked as a counselor in Araban High School between the years 2004-2006, he was the head of psychological counseling and guidance department in Gaziantep Counseling and Researc Center between the years 2006-2008, and he worked as a Project Coordinator in Gaziantep Provincial Directorate for National Education. The researcher is currently working as a vice director in Şehit Şahinbey Education Application School and the Directorate of Job Training Center which is under Provincial Directorate for National Education. The researcher, who is a founder member of Turkish Psychologic Counseling and Guidance-Gaziantep Branch, also continues his duty as vice president.