

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK
DÜZEYLERİNİN EMPATİK EĞİLİM, DUYGULARI İFADE ETME
VE ÖZ-ANLAYIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gözde ADIGÜZEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Coşkun ARSLAN

KONYA- 2012



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gözde ADIGÜZEL
	Numarası	095216051010
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Empatik Eğilim, Duyguları İfade Etme ve Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Gözde ADIGÜZEL



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gözde ADIGÜZEL
	Numarası	095216051010
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Coşkun ARSLAN
	Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Empatik Eğilim, Duyguları İfade Etme ve Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “**Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Empatik Eğilim, Duyguları İfade Etme ve Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma 09\02\2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç.Dr. Coşkun ARSLAN	Danışman	
Yrd.Doç.Dr. Bülent DİLMAÇ	Üye	
Yrd.Doç.Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Üye	

OĞLUM' A

ÖNSÖZ

Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile empatik eğilim, duyguları ifade etme, öz-anlayış arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli görüş ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden, tez çalışmamın tüm safhalarında benden yardımını esirgemeyen çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Coşkun Arslan' a sonsuz teşekkürlerimi bildiririm.

Tez aşamasında sağladığı her türlü destek için güzel arkadaşım Hatice İrem Özteke' ye, yardıma ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan değerli Neşe annem ve Mustafa (AYDIN) babam' a çok teşekkür ederim.

Bugünlere kadar gelmemin yegane sebeplerine, her zaman her koşulda yanımda olan, yüreğimdeki eğitim aşkının mimarı sevgili annem ve babam Ayşe Mustafa ADIGÜZEL' e ve yorulduğumu hissettiğim anlarda muzip çözüm önerileriyle havamı değiştiren güzel kardeşim Ecenur ADIGÜZEL' e

Uzayan tez çalışması süresince beni her daim yüreklendirdiği, içimdeki azmi ve yapabilme gücünü hatırlattığı, zorlu zamanlarda sabırla yanımda olduğu, modern hayat görüşü ile bana her türlü desteği verdiği ve içini dolduramadığım her şey için sevgili eşim Mehmet AYDIN' a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Bu tez çalışmasının ilgili alanda çalışan bilim insanlarına yararlı olması dileğiyle...

Gözde ADIGÜZEL

Konya- 2012



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Gözde ADIGÜZEL
	Numarası	095216051010
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Coşkun ARSLAN
	Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Empatik Eğilim, Duyguları İfade Etme ve Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış açısından incelenmiştir.

Araştırma genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi 2010-2011 eğitim öğretim yılında Konya Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 526'sı kız 290'ı erkek olmak üzere toplam 816 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı kişisel bilgileri için "Kişisel Bilgi Formu", saldırganlık puanlarının belirlenmesi amacıyla "Saldırganlık Ölçeği" ve empatik eğilimin belirlenebilmesi amacıyla "Empatik Eğilim Ölçeği", bireylerin öz-anlayışlarının belirlenmesi amacıyla "Öz-Anlayış Ölçeği" ve duyguları ifade puanlarının belirlenmesi amacıyla da "Duyguları İfade Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Korelasyon ve Hiyerarşik Regresyon Analizi Tekniği kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 15. 00 paket programında yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; üniversitede öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayışlarının saldırganlık davranışlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Saldırganlık ile empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki

olduğu bulunmuştur. Araştırmada saldırganlık düzeyinin yüksek ya da düşük olmasına göre, empatik eğilim ve öz-anlayış ile ilgili sonuçlar incelendiğinde anlamlı fark bulunmuştur. Duyguları ifade etme sonuçlarına göre ise, öğrencilerin duyguları ifade etmenin alt boyutlarında (olumlu duygu ifadesi, olumsuz duygu ifadesi ve yakınlık ifadesi) ve duyguları ifade etme toplam puanı açısından da anlamlı bir fark çıkmıştır.

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde; empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış saldırganlığın önemli birer yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Saldırganlık, Duyguları İfade Etme, Empatik Eğilim, z-anlayış



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Gözde ADIGÜZEL
	Numarası	095216051010
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yard. Doç. Dr. Coşkun ARSLAN
	Tezin İngilizce Adı	The Investigation Of University Students Agression Of Levels İn Terms Of Self-Understanding And Expressing Their Emotions

ABSTRACT

In this study, aggression levels of university students have been examined in terms of empathic tendency, expressing own feelings and self-compassion.

Survey model is employed in this study. The sample of study consists of 526 female and 290 male in total 816 students who are studying different faculties in Selçuk University and students are choosen with random sample method. In the study for the personal information of students 'Personal Information Form', to determine their aggression scores 'Aggression Scale', to specify empathic tendency 'Empathic Tendency Scale', to determine their self-compassion 'Self-compassion Scale' and also to determine their expression of feelings scores Expressing Their Emotions Scale have been used. Correlation and hierarchical regression analysis were used to analyze data. For statistical analysis of data SPSS 15.00 packet program was used.

According to results of study, university students' empathic tendency, expression of feelings and self-compassions explain their aggressive behaviour significantly. There is a negative and significant correlation between aggression and empathic tendency, expressing own feelings and self-compassion. In the study according to high or low aggression level, when the results related with empathic

tendency and self-compassion are examined there is significant difference. According to expressing own feelings' results, in terms of the subscale of expressing own feelings (positive feeling expression, negative feeling expression and closeness expression) and total point of expressing own feelings there is a significant difference.

In hierarchical regression analysis, empathic tendency, expressing own feelings and self-compassion are significant predictors of aggression.

Key Words: Aggression, Expressing own feelings, Empathic Tendency, Self-Compassion.

İçindekiler

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	iii
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
AMAÇ	3
Araştırmanın Amacı	3
Alt Amaçlar	3
SAYILTILAR.....	4
SINIRLILIKLAR.....	4
TANIMLAR	4
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	6
SALDIRGANLIK.....	6

Saldırganlığın Tanımları.....	6
SALDIRGANLIK KURAMLARI	9
Biyolojik Kuram	9
Psikoanalitik Kuram.....	11
Sosyal Öğrenme Kuramı	13
Engellenme-Saldırganlık Kuramı.....	16
Saldırganlığı Öğrenilmiş Davranış Olarak Açıklayan Kuramlar	20
Klasik Koşullanma	20
Edimsel Koşullanma.....	20
SALDIRGANLIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	21
Ana Baba Tutumları	21
Anne Çalışma Durumu	26
Anne Yoksunluğu.....	27
Kardeş Sayısı	27
Doğum Sırası	28
Çevre ve Okulun Etkisi	29
Kalıtımsal Faktörlerin Etkisi:	31
Kronik Hastalık	31
TV ve Saldırganlık	31
Cinsiyet.....	35
Empati ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	36
Empati Tanımı ve Tarihçesi	36
Empati Basamakları.....	38

Empati Eğitimi	40
Empati ve Sosyal Davranışlar	41
Öz-Anlayış	43
Duygu, Duygunun Öğeleri ve Duyguları İfade Etme	46
Duygunun Öğeleri.....	48
Durumsal Değerlendirme (Situational Evaluations):	48
Bedensel Değişimler (Bodily Changes):.....	49
Harekete Geçirilmiş Eylemler (Motivated Action):	49
Duyguları İfade Davranışı (Emotional Expression):	49
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	51
Saldırganlık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	51
Saldırganlık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	57
Empati İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	62
Öz-Anlayış İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	71
Duyguları İfade Etme Davranışı İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	74
BÖLÜM III.....	77
YÖNTEM	77
ARAŞTIRMANIN MODELİ	77
ÇALIŞMA EVRENİ - GRUBU	77
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	81
Saldırganlık Ölçeği (SÖ).....	81
Saldırganlık Ölçeği' nin Güvenirliği	81

Saldırganlık Ölçeği Geçerliliği.....	82
Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)	82
Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması	83
Duyguları İfade Ölçeği (DİÖ).....	83
Duyguları İfade Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları:	83
Duyguları İfade Ölçeği'nin Güvenirlilik Çalışmaları:.....	84
Öz-Anlayış Ölçeği (SCS).....	84
Öz-Anlayış Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması	85
VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	87
Verilerin Toplanması.....	87
Verilerin Analizi.....	87
BÖLÜM IV	88
BULGULAR.....	88
BÖLÜM V	92
TARTIŞMA VE YORUM.....	92
Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri İle Empatik Eğilim, Öz- Anlayış ve Duyguları İfade Etme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	92
Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim, Öz-Anlayış ve Duyguları İfade Etme Becerilerinin Saldırganlık Davranışlarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi...	92
BÖLÜM VI.....	99
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
KAYNAKÇA.....	102
EKLER.....	122
KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	122

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİNDEN SEÇİLMİŞ BAZI MADDELER	123
EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ	124
DUYGULARI İFADE ETME ÖLÇEĞİ	125
ÖZ-ANLAYIŞ ÖLÇEĞİNDEN SEÇİLMİŞ BAZI MADDELER.....	126

KISALTMALAR

- SÖ** : Saldırganlık Ölçeği
- EEÖ** : Empatik Eğilim Ölçeği
- DIÖ** : Duyguları İfade Etme Ölçeği
- SCS** : Self-Compassion Scala (Öz-Anlayış Ölçeği)

TABLolar LİSTESİ

Tablo1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları.....	96
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre Dağılımları.....	97
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	98
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları.....	98
Tablo 5: Araştırmanın Değişkenleriyle İle İlgili Tanımlayıcı İstatistikler.....	106
Tablo 6: Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim, Duyguları İfade Etme ve Öz-Anlayışları ile Saldırganlıkları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 7: Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim, Duyguları İfade Etme ve Öz-Anlayışlarının Saldırganlıklarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Aşamalı Empati Sınıflaması.....	56
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Saldırganlık, çağın da getirileriyle günümüz toplumunun başlıca sorunlarından biri haline gelmiştir. Fakat saldırganlığın tanımlanması basit gibi görülmesine karşın bu konuda herkesin üzerinde anlaşıtı bir tanıma ulaşmak zordur. Saldırganlık, en basit tanımıyla diğçerlerine zarar veren davranıştır. Saldırganlığı açıklamak amacıyla birçok kuram geliştirilmiştir. Freud'a göre insan davranışını, cinsel ve saldırgan dürtüler yönlendirmektedir. Bandura ise saldırganlığın iki şekilde öğrenildiğini savunmaktadır. Bunlar saldırgan modelleri gözlemek ve saldırgan davranışın ardından ödüllendirilmektir. Sosyal bilişsel kuramcılar saldırgan davranışı daha çok, bilgi işleme kuramcılarının geliştirdiğı biliş kavramı ile açıklamaktadırlar. Aile ilişkileri saldırganlık ile bağlantılı olan önemli bir kavramdır.

Sosyal Öğrenme Kuramına göre, davranışlar, bireyin çevresinde gözlemlendiğı davranışları taklit yoluyla model alması ile kazanılır. Öğrenilmiş olan öfke ve saldırganlık içeren bir davranışın ortaya konulmasını ise bireysel ve çevresel faktörler etkilemektedir. Gözlenmiş olan öfke içerikli davranışın ya da öğrenilmiş olan bir davranışın ortaya konulmasında, bireyin kendi benliğini algılayışı, karşı karşıya olduğı durum ve diğçer çevresel etmenler önemlidir. Birey bütün bu etmenleri değerlendirerek, öfke içerikli tepkilerini ortaya koyup koymamaya karar vermektedir. Bandura' ya göre, diğçer bütün tepkilerde olduğı gibi birey, öfke ve saldırganlık içeren tepkilerini de ortaya koyarken, öz kontrol becerilerini ve (aynı zamanda durağan olmadığına inandığı) benlik algısını dikkate alarak, durumdan duruma değışiklik gösteren davranışlar gösterebilmektedir. Bu durum özellikle Bandura' nın saldırgan davranış ve öfke tepkilerinin ortaya konulmasıyla ilgili olarak yaptığı deneylerle de ortaya konulmuştur.

Bandura, Ross ve Ross ile yaptığı araştırmalardan birinde (1961), yine, saldırganlık davranışının gözlem yoluyla öğrenildiğini gösteren sonuçlar elde etmiştir; Çocukların katıldığı bu araştırmada bir yetişkin Bobo-doll adı verilen havayla şişirilmiş, zıplayabilen bir bebekle oynar ve oynarken bebeğı tekmeleyerek, vurarak, kötü sözler söyleyerek saldırganlık gösterir. Çocuklar modeli sadece izlemektedirler. Bir süre sonra çocukların da Bobo-doll ile oynamalarına izin

verildiğinde, onları gözledikleri saldırganlık davranışlarını yaptıkları, bununla da yetinmeyip daha da geliştirdikleri görülmüştür. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre saldırganlık davranışı; A. Model ödüllendirildiğinde, B. Çocuk modeli önceden tanıyorsa, C. Çocuk model ile aynı cinsiyetten ise artmaktadır. Model alarak saldırganlık göstermesinde, bireyin, öfke, sıkıntı, hayal kırıklığı ve benzeri duygular içinde olması gerekmemektedir (Tevrüz,1989).

Bandura, kuramının psikoterapi amaçlarına da uyarlanabileceğini göstermektedir. Model alma yoluyla öğrenme, algısal öğrenme ve sönmeyi birleştirmektedir. Özellikle fobilerde ve anormal korkularda etkili olmaktadır. Terapist veya model kendi davranışları ile hastaya korkacak bir şey olmadığını göstererek model olur ve hastayı adım adım korku veren nesneye yaklaştırır. Bandura'nın küçük çocuklarla yaptığı bir deneyde (1961), okul öncesi düzeyinde, köpektен çok korkan çocuklar denek olarak kullanılmıştır. Sekiz seans boyunca çocuklar modelin köpekle temasını giderek artırmasını izlemişlerdir. Model önceleri modele kapalı bir yerde olduğu halde dokunuyorken, giderek temasını artırmıştır. Son seansta da model köpeğin bulunduğu yere girerek ona sarılmış ve yemek yedirmiştir. Son seanstan sonra çocukların köpeğe karşı tepki ve davranışları sınıanmıştır. Çocukları çoğunun köpeğe yaklaşımlarını artırdıkları görülmüştür (Morgan, 1986).

Saldırganlığa neden olan faktörlerin belirlenmesi kadar, saldırganlık eğilimlerini azaltacak önlemlerin alınmasında oldukça önemlidir. Ögel, Tarı ve Eke (2006) suç, şiddet ve madde kullanımı gibi davranışların ortaya çıktığı ve sorun halinde yaşandığı dönemin daha çok 15-17 yaş grubu olduğunu ve sonraki yıllarda bunun azaldığını belirtmişlerdir. Bu yaş grubunun ergenlik dönemindeki değişimlerden etkilenmesi, yaşadığı değişimlere uyum sağlamaya çalışması, kimlik arayışı, hayal kırıklığına karşı toleranslarının düşük olması ve engellenmeyle karşılaştıklarında bununla nasıl başa çıkacaklarını bilmemeleri ile sosyal becerilerinin zayıf olması, sorunları ve çatışmaları çözmede, öfkelerini kontrol etmede, iletişim kurmada problem yaşamalarına yol açabilmektedir. Kızgınlık duygusunu uygun bir şekilde ifade etmeyi bilme, sorun çözme, çatışma çözme, iletişim becerilerine sahip olma ve empatik olma saldırganlığı kontrol etmede ve önlemede büyük bir rol oynamaktadır.

Ülkemizde saldırganlık ve şiddeti önleme üzerine yapılan deneysel çalışmalarda kişisel ve sosyal beceriler, öfke yönetimi, karar verme, sosyal problem çözme, akran

arabuluculuğu, çatışma yönetim becerileri ve etkili iletişim beceriler üzerine odaklanan programlar kullanılmıştır.

Sonuç olarak, saldırganlık, insanda doğal olarak var olduğu kabul edilen bir eğilimdir. Önemli olan bu eğilimin başkasına zarar verecek boyuta dönüşmemesidir. Bu çalışma saldırgan davranışının azalmasında rol oynayacak etkenleri belirlemeye yönelik bir araştırmadır.

AMAÇ

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, empatik eğilim, duyguları ifade etme becerileri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri; empatik eğilim, duyguları ifade etme, öz-anlayış düzeyleridir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin saldırganlık düzeyleridir.

Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amaçlarına bağılı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Empatik eğilim değişkeni öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
2. Duyguları ifade etme değişkeni, öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
3. Öz-anlayış değişkeni, öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
4. Empatik eğilim değişkeni üniversite öğrencilerin saldırganlık davranışını yordamakta mıdır?
5. Duyguları ifade etme değişkeni üniversite öğrencilerin saldırganlık davranışını yordamakta mıdır?

6. Öz-anlayış değişkeni üniversite öğrencilerin saldırganlık davranışını yordamakta mıdır?

SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Saldırganlık Ölçeği” “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Duyguları İfade Etme Ölçeği” ve “Öz-Anlayış Ölçeği”ni gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma Selçuk Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Duyguları İfade Etme Ölçeği” ve “Öz-Anlayış Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

TANIMLAR

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Saldırganlık: Başkalarını incitme ya da onlara zarar verme niyetiyle yapılan her türlü davranış ya da eylem olarak bir tanımlanır(Freedman ve ark.,1998).

Empati (Empathy): Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme sürecidir(Akt; Dökmen, 1988).

Duygu: Kişinin belirli bir anda algıladıkları, hissettikleri, onun fenomenal alan içindeki istekleri, heyecan uyandıran iç yaşantılardır (Dökmen, 2005).

Duyguları İfade Etme(Emotional Expression): Duygunun varlığını göstermek için başka birine doğru yapılan hareket ve seslerdir (Dönmez, 2007).

Öz-Anlayış (Self-Compassion): Bireyler yaşamın belirli dönemlerinde acı, üzüntü, tükenmişlik ve başarısızlık gibi olumsuz duyguları yaşarlar. Bireyin bu olumsuz duygularla basa çıkabilmesi için, kendilerini rahatlatmaları, sakinleştirmeleri ve en önemlisi de kendilerine zarar vermeden bu negatif duygulardan kurtulmaları gerekmektedir. Birisinin kendi ızdırabına açık olmayı,

ondan kaçınmaması ve bağlantısız olmamasını, acısını dindirme arzusunu üretmesi ve şefkatle onu iyileştirmesi ve en önemlisi de daha büyük bir deneyim kazanmanın bir parçası olarak kendi acı, yetersizlik ve başarısızlığını yargılamadan anlamayı içerir(Akt: Yılmaz, 2009).

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Üniversite gençliğine bakıldığında genel olarak bu grubun yaş ortalaması ergenlik döneminin bitimine genç yetişkinlik döneminin başlarına denk gelir. Birey ergenlik döneminde cevabını aradığı “ben kimim?” sorusunu bu dönemde kısmen de olsa cevaplamış ve kimlik kazanmaya başlamıştır. Kimlik karmaşası sebebiyle ortaya çıkan olumsuz davranışlar, zaman zaman saldırganlıklar bu dönemde azalmaktadır. Saldırganlık, bu dönemde bireyin dönemsel sıkıntısı olmaktan çıkıp kimlik yansıması olarak ele alacağımız bir unsur haline gelmektedir.

Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim, öz-anlayış ve duyguları ifade etme becerilerinin, saldırganlıkları üzerinde nasıl bir rol oynadığı da bu araştırmanın önemini içermektedir. Öz-Anlayış (Neff, 2003) kavramı ülkemizde henüz çok yeni bir kavramdır. Bu konu ile ilgili ülkemizde yapılmış sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu araştırma ülkemizde öz-anlayışın saldırganlıkla ilişkisinin incelendiği ilk çalışma özelliğini taşır.

Ülkemizde bu araştırma öncesinde saldırganlık ile empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkiyi içeren herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu açıdan bu araştırmanın üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile saldırganlığa etki eden bu üç kavram ile ilgili yapılacak bundan sonraki çalışmalara ışık tutacağı ve üniversite öğrencilerinin saldırganlıklarını azaltmada izlenecek stratejilere yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada saldırganlık davranışının empatik eğilim, öz-anlayış ve duyguları ifade etme becerileriyle olan ilişkisinin incelenmesinin, saldırganlık ve şiddeti önleme çalışmaları açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu sorunun çözümü üzerine araştırmalar yapılarak çeşitli psiko-eğitim programları oluşturulmuştur. Bu çalışma sonucuna göre bireyde geliştirilmesi gereken yeterlik alanları belirlenebilir, bu alanlar üzerinde çalışmalar yapılabilir ya da hali hazırda bulunan psiko-eğitim programlarında empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış açısından yeni bir bakış açısı oluşturulabilir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma probleminin bağımsız ve bağımlı değişkenleri ile ilgili kavramlar ve bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

SALDIRGANLIK

Saldırganlığın Tanımları

Saldırganlık sözcüğü genelde olumsuz bir davranış olarak algılanmasına rağmen, temel anlamda bir yere veya kimseye yaklaşmak, bir şeye başlamak fakat aynı zamanda saldırmak üzere atılmak anlamlarına gelmektedir (Ersoy, 2001).

İnsan ya da herhangi bir objeyi tahrip ya da incitme ile sonuçlanan, birbiri ardına tekrarlanan davranışlar olarak tanımlanan saldırgan davranışlar, çocuğun çevresindeki kişilerle olan sosyal ilişkilerinde görülebilmektedir. Saldırgan davranışlar canlı ya da cansız herhangi bir objeyi incitmek, tahrip etmek olduğuna göre birçok davranış saldırganlık olarak nitelendirilebilmektedir (Başar, 1996).

Saldırganlık bir hedefe yönelik olarak gerçekleştirilir. Sonucunda hasar, yaralama ya da ölüme neden olan şiddet içeren, bireylerin ve toplumun güvenliğini tehdit eden eylemler olarak tanımlanabilir. Saldırganlıkla birlikte en çok ele alınan kavramlar arasında şiddet, zorbalık, tahripçilik, düşmanlık, kızgınlık ve öfke gelmektedir (Yıldız, 2004).

Davranışı saldırgan davranış olarak değerlendirebilmek için o davranışın altında bulunan niyete dikkat çeken Freedman, Sears ve Carlsmith(1998) saldırganlığı şu şekilde açıklıyor; Saldırganlığın ne olduğunu, herkesin bildiği düşünülse bile hangi davranışların saldırgan olarak nitelendirileceği günümüzde dahi tartışma konusudur. Saldırganlığın tanımı eylemin bizzat kendisi ya da eylemde bulunan kişinin niyeti vurgulanarak yapılabilir. Eylemin kendisi vurgulandığında saldırganlık, başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tanımda eylemde bulunan kişinin niyeti göz önüne alınmamaktadır. Bu ise belirleyici bir etmendir. Eylemde bulunan kişinin niyeti

dikkate alındığında ise saldırganlık, başkalarını incitme ya da onlara zarar verme niyetiyle yapılan her türlü davranış ya da eylem olarak bir tanımlanır.

Saldırganlık, genel olarak, diğerine zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır(Doğan, 2001).

Davranışçı ya da öğrenmeci yaklaşımlara göre saldırganlığın en yalın tanımı 'başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış ya da eylemdir'. Ancak bu tanım, eylemde bulunan kişinin niyetini göz önüne almamaktadır. Bu ise belirleyici (kritik) olan etmendir. Saldırganlığa ilişkin en önemli belirleyici kişinin niyetidir. Eğer kişi birini incitmeye çalışıyorsa genellikle biz onu saldırgan biri olarak görürüz, eğer zarar vermeye ya da incitmeye çalışmıyorsa, saldırgan davranışta bulunmuyordur. Bu nedenle, saldırganlık, başkalarını incitmeyi amaçlayan (niyet) her türlü davranış ya da eylemdir biçiminde tanımlanabilir. Bu kavramın saldırganlığa uygulanması çok güçtür. Çünkü yalnızca gözlenebilir davranışa bakılarak varlığına ya da yokluğuna karar verilemez. Çoğu kez kişinin niyetinin ne olduğunu bilmek zordur ve bu yüzden saldırgan olup olmadığı hakkında bir yargıya varamayız. Fakat bu sınırlılığı kabul etmek zorundayız. Çünkü saldırganlığı ancak niyetten de söz ederek anlamlı bir biçimde tanımlayabiliriz(Freedman, 1989).

De Rosier et al (1994) ise çocukta görülen saldırgan davranışların sosyal ve psikolojik temelleri olduğunu belirtmekte, ortaya konulan saldırgan davranışların ailenin etkisi sonucu oluştuğunu vurgulayarak çocukluğun ilk yıllarında çocuğun özellikle ana babasıyla olan ilişkilerini, daha sonraki davranışlarını ve kişiliğini büyük ölçüde etkilediğini ve toplumda sosyal ya da anti-sosyal davranışlar ortaya koymasına neden olduğunu belirtmektedir(Akt: Başar, 1996).

Her insanda saldırganlık dürtüsü bulunmaktadır. Ancak bazıları bu dürtüyü olumlu alanlarda kullanırken, bazıları olumsuz çevre faktörlerinin etkisiyle saldırganlığı uyumsuz davranış biçimine dönüştürebilmektedir (Başar,1996).

Saldırganlığın en basit ve oldukça kabul gören tanımlarımdan birisi, öğrenme ya da davranışçı yaklaşım açısından yapılan tanımdır. Buna göre, bir davranış başkasına zarar veriyorsa saldırgan davranış olarak nitelendirilir. Bu tanımın en önemli özelliği davranışın saldırgan olup olmadığının yine davranış tarafından belirlenmesidir, bu tanım saldırganlığın direk gözleme dayalı olarak tanımladığı ve

içinde soyut kavramlar barındırmaması yönünden nesneldir. Davranışsal tanımların eksikliği ise; davranışın altında yatan neden dikkate alınmadığı zaman bazı davranışlar saldırgan olduğu halde saldırgan olarak değil bazı davranışlar da saldırgan olmadığı halde saldırgan olarak nitelendirilebilir(Aktaş,2001).

Saldırganlığın karşılığı olan ‘aggression’ sözcüğü Latince kökenli bir sözcük olup, kelime anlamı “ bir yöne doğru hareket etmek”tir. Bu sözcüğün kapsamında kesin bir tavır alış, tepki verme ve yok anlamları da yer almaktadır. Saldırganlık canlıların temel içgüdülerinden, dürtülerinden biridir. Belirli ölçüler içinde saldırganlık, yaşamı sürdürmek için gerekli olan davranışların kaynağı ve itici gücü olarak görülebilir(Köknel,2000).

Cüceloğlu (1998), saldırganlığı engellenme duygusuna yapılan en tipik davranış şekli olarak belirtmiştir. Yörükoğlu (1989) ise, cinsel dürtü gibi hayvanda ve insanda doğuştan var olan bir dürtü olarak tanımladığı saldırganlığın, bireyin yaşamı için gerekli olduğunu savunmuştur. Buss, bütün saldırgan tepkilerin iki ortak özelliğinden bahsetmiştir. Bunlar; zarar verici uyarıcılar ortaya koyması ve kişiler arası ortamı gerektirmesidir. Buss’a göre, sosyal olarak kabul edilmiş bir davranış içerisinde zarar meydana geliyorsa, bu davranış saldırgan olarak düşünülmelidir (Efilti, 2006).

Ergenlerde proaktif ve reaktif olmak üzere saldırgan davranışların iki türü olduğu düşünülmektedir (Dodge, 1991). Reaktif saldırganlık kuramsal temelini engellenme saldırganlık modelinden alırken (Berkowitz, 1989), proaktif saldırganlık kuramsal temelini sosyal öğrenme modelinden alır (Bandura, 1973). Proaktif saldırganlık planlanmış zorlayıcı bir davranıştır. Bu davranış dışsal pekiştireçler tarafından kontrol edilebilir (Daniel, Connor ve Steingard, 2003), genellikle duygusal olmayan anlamlı bir amacı elde etmede gösterilen öğrenilmiş saldırgan davranışlar olarak tanımlanır. Reaktif saldırganlık bir durum ya da olaya karşı olumsuz duygusal tepkiler tarafından etkilenen ya da neden olan saldırgan davranıştır. Proaktif ve reaktif saldırganlığın nedenleri birbirinden farklıdır. Proaktif saldırganlık daha çok sürekli olarak saldırgan modele maruz kalma ile açıklanırken, reaktif saldırganlığa ise daha çok çocukluk dönemindeki istismarlar ve travmalar eşlik eder (Akt:Arslan, Hamarta vd., 2010).

Berkowitz ise saldırganlığı; 1) düşmanca (hostile) ve 2) araçsal (instrumental) saldırganlık olmak üzere ikiye ayırır. Düşmanca saldırganlık; hedefin tahriklerince güdülenen, saldırgan kişinin karşısındaki kişiyi, durumu, nesneyi sevmemesi ya da nefret etmesinden kaynaklanan, içinde öfke ve düşmanlık duygularını da barındıran ve temel amacı, hedefe zarar vermeyi içeren saldırganlık türü olarak tanımlanır.

Araçsal saldırganlık ise; hedefin tahriklerinden etkilenmeyen, içinde düşmanlık ve öfke barındırmayan, bir amaca ulaşmak ya da kişisel ihtiyaçları karşılamak için yapılan saldırganlık türüdür (Çelik, 2006).

İlgili literatür incelendiğinde araştırmacılar saldırganlığı şöyle tanımlamışlardır: Saldırganlık, genellikle bireyin hedefine ulaşması engellendiğinde organizmanın verdiği bir tepki olarak ele alınabilir. Ancak bireyin kişilik özellikleri ile yakından ilişkilidir. Aynı duruma, farklı kişilik özelliklerine sahip bireyler farklı şekillerde tepkiler verebilirler (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005).

SALDIRGANLIK KURAMLARI

Saldırganlık, psikolojinin ortaya çıkışından itibaren araştırmacıların ilgisini çeken bir davranış olmuştur. Saldırganlık üzerinde birçok araştırma yapılmış ve saldırganlık davranışı farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Saldırganlığı açıklamaya çalışan temel kuramlar;

1. Biyolojik Kuram
2. Psikoanalitik Kuram
3. Sosyal Öğrenme Kuramı
4. Engellenme-Saldırganlık Kuramı

Biyolojik Kuram

Biyolojik temelli kuramlar, saldırganlığın nedenlerini; merkezi sinir sistemi başta olmak üzere, endokrin sisteminin işleyişinde meydana gelen aksaklıklardan kaynaklandığını öne sürmektedir. Saldırganlık konusundan sorumlu beyin sahalarının incelenmesinde canlılarda hipotalamusun saldırganlığın hem kontrolünde, hem de aktivasyonunda önemli bir saha olduğu gösterilmiştir. Kedilerin

hipotalamuslarının elektrik ile uyarılması sonucunda onlarda saldırgan davranışlar gözlenmiştir (Atkinson & Atkinson, 1999).

Saldırganlıktan sorumlu önemli bir beyin sahasının ise amigdalar olduğu öne sürülmüştür. Limbik sistemin bir parçası olan amigdalar duyguların kontrolünden sorumlu beyin sahaları olarak bilinirler. Saldırganlık gösteren hayvanlarda amigdaların çıkarılması ile bir sakinlik hali gözlenmiştir. Bu bölgede lokalize olan bazı tümöral oluşumların ise aşırı saldırganlığa yol açtığı gözlenmiştir (Efilti, 2006).

Biyolojik kurama ait bir diğer açıklama genlerdeki farklı kombinasyonların saldırganlığa neden olduğu şeklindedir. Her insan hücresindeki 23 çift kromozomdan biri cinsiyeti belirler. Cinsiyeti belirleyen kromozomlardan XX dişi, XY erkek cinsiyetini belirtmektedir. Ancak bazı erkeklerde bu kromozom XYY şeklindedir. Bazı araştırmacılar bu fazla olan Y kromozomunun saldırganlığı arttırdığını düşünmektedirler. Yapılan bazı araştırmalarda, XYY kromozom anormalliğinin, ciddi suç işlemiş erkelerde daha fazla görüldüğüne dair bulgular elde edilmiştir. Biyolojik temelli kuramcılar, son yıllarda, temel işlevi sınırlar arası iletimi gerçekleştirmek ve sınırlardan gelen uyarıları diğer sinir hücrelerinin almasını sağlamak olan nörotransmitter hücreler ile insan ve hayvan saldırganlığı arasındaki ilişkiyi incelemeye başlamıştır. Beyindeki sinirsel iletimi sağlayan bu yapılar, saldırganlık olmak üzere daha pek çok davranışı etkilemektedir. Norepinefrin ve Dopamin, saldırganlığın ortaya çıkışına ve artmasına yol açan nörotransmitterlerdendir. Yapılan çalışmalar Serotonin'in dürtüsel saldırganlığı ketleyen bir nörotransmitter olduğu yönündedir. Gerek hayvanlar gerekse şiddet suçundan mahkûm olmuş insanlar üzerinde yapılan araştırmalar, düşük beyin serotonin düzeyi ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi doğrular niteliktedir(Çelik, 2006).

Bazı kuramcılar, beynin, merkezi sinir sisteminin ve endokrin sisteminin şiddet içeren saldırgan davranışlara yol açtığını öne sürmektedir. Saldırganlığa ilişkin diğer bir biyolojik yaklaşım, çeşitli hormonların salgıları ile ilişkili olduğunu savunmaktadır (Karabıyık, 2003).

Son yıllardaki bulgular serotonin hormonu üzerinde yoğunlaşmıştır. Hayvan beynindeki serotonin miktarını azaltarak hem yıkıcı (predatory) hem de duygusal (affektive) saldırganlık ortaya çıkartılabilmektedir. Yine serotonin metabolizmasında rolü olan tripofanın beyindeki alımını arttıran lityumun insan, kedi ve sıçanlardaki

saldırgan davranışı azalttığı savunulmuştur. Bazı yazarlar nöroendokrin sistem ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin varlığını araştırmışlardır. Örneğin antisosyal kişilerin çoğunun anormal metabolizmaya sahip oldukları bulunmuştur (Önder ve Dilbaz, 1994). Saldırganlığı etkilediği öne sürülen diğer bir faktörde erkeklik hormonu olan androjenidir. Androjenin beynin işleyişini etkilemesinin yanı sıra, kas gelişimini, fiziksel büyümeyi etkileyerek dolaylı olarak saldırganlığa yol açtığı savunulmuştur. Bu görüş, genetik ve hormonal bulgular üzerinde yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Dizman,2003). Saldırganlığa yol açan yapısal özellikler arasında kromozomlar da incelenmiştir. Bazı erkekler fazladan bir ‘Y’ kromozomu ile doğmuşlardır ve 23. çift, ‘XYY’ yapısı gösterir. Bu erkekler daha iri, daha saldırgan ve cinsel açıdan daha aktiftirler. Bunların daha kolaylıkla suç işleme eğiliminde oldukları ve bu nedenle daha sık cezaevine girdikleri iddia edilmiştir. Ancak bu iddialar son yıllarda yapılan araştırmalarla çürütülmüştür; küçüklükten beri kendi yaşlıları arasında daha cüsseli olmalarının, onların daha saldırgan olmalarına yol açtığı görüşü ağırlık kazanmaktadır (Cüceloğlu, 1998).

Psikoanalitik Kuram

Freud, Mc Dougall, Lorenz gibi bilim adamları saldırganlığın içgüdüsel olduğunu doğuştan var olan bir davranış olduğunu ileri sürmüşlerdir. İnsanların açlık, susuzluk, cinsel istekler gibi duyguları hissetmeleri kadar kendilerini saldırgan hissetmelerinin de doğal olduğunu belirtmişlerdir (Ersoy, 2001).

Bu kurama göre, insanlar, diğer hayvanlar gibi kendilerini saldırgan davranışlarda bulunmaya eğilimli bulan bir saldırganlık içgüdüsü veya dürtüsü ile doğmaktadır. Saldırgan davranışların temelinde yatan bu içgüdü ya da dürtüdür.

Freud’a göre insanlar, yaşam içgüdüsü ve ölüm içgüdüsü’ olmak üzere iki temel içgüdü ile doğarlar. Yaşam içgüdüsünün amacı organizmanın hayatta kalmasını ve türün devam etmesini sağlamaktır. Ölüm içgüdüsünün amacı ise organizmayı tahrip ederek başlangıçtaki inorganik vaziyete döndürmektir. İki içgüdü devamlı çatışma haldedir. Ölüm içgüdüsünün baskın olduğu durumlarda sonuç bireyin kendini cezalandırması ya da intihardır. Ancak insanların büyük bölümünde yaşam içgüdüsü ölüm içgüdüsünü baskı altında tutarak tahripkâr amacını gerçekleştirmesini engellemektedir. İnsanlarda gözlenen saldırgan davranışlar ölüm içgüdüsünün dışa yöneltilmesinin sonucudur(Çetinkaya, 1991). Sonuçta, Freud

insanda biriken bir saldırganlık enerjisi bulunduğu ve enerjinin yıkıcı bir özellik taşıdığını ve bu enerjinin denetlenmesinin zor olduğu, insanın kesintisiz bir saldırganlık enerjisi ürettiği görüşüne ulaşmaktadır (Dizman, 2003).

Saldırganlık kuramını çeşitli hayvanların doğal ortamlarındaki davranışlarını gözleyerek açıklayan, daha sonra insanları kapsayacak şekilde genişleten Lorenz'de, Freud gibi saldırgan davranışların temelinde bir saldırganlık içgüdüsünün yattığını savunur. Lorenz ile Freud'un görüşleri arasında önemli bazı farklılıklar vardır. Her şeyden önce Lorenz, Freud'un aksine saldırgan davranışların dışsal uyarıcılar tarafından başlatıldıklarını savunur. Diğer yandan Freud, saldırgan davranışların amacının sadece tahrip etmek olduğuna inanırken, Lorenz bu tür davranışların türün devamının ve çevreye adaptasyonun sağlanması gibi önemli işlevlerin olduğunu öne sürer (Dizman, 2003).

Bu kurama yöneltelen en büyük eleştiri, Lorenz'in ve diğerlerinin hayvanlar üzerinde yaptıkları çalışmaları insanları genellemeleri ve insana ait öğrenme ve deneyimin dikkate alınmamış olmasıdır (Karabıyık, 2003).

Bu görüşü savunanlara yöneltelen başka bir eleştiri de; bu araştırmacıların işlerine gelen kanıtları alıp, saldırganlığın içgüdüsel olmadığını gösteren kanıtları ise tartışma dışında bırakmalarıdır. Zillmann'a (1979) göre saldırganlık ve şiddetin insan doğasının bir parçası olduğuna inanılması, bu tür davranışlar için hazır bir gerekçe oluşturulabilmekte ve dikkatlerin kendimizde, kurumlarımızda ve toplumumuzda yapılabilecek değişikliklerden uzaklaşmasına yol açabilmektedir (Akt:Çetinkaya, 1991).

Adler, saldırganlığın içgüdüden çok günlük yaşam engellerine karşı verilen doğal bir tepki olduğuna görüşüne varmıştır. Ona göre saldırganlık, eksiklik duygularının ortaya çıkardığı sıkıntıları azaltmak ve olumlu duyguları yerine koymak amacıyla geliştirilen koruyucu bir tepkidir. Bireyin saldırganlığı beş farklı biçimde ortaya çıkmaktadır (Gençtan, 2000).

Küçük Düşürme: Kişinin üstünlük çabaları diğer insanları yoksun bırakmaya yöneliktir.

İdealleştirme: Bu tepki biçiminde birey ulaşılmaz ülküler geliştirerek çevresindeki insanları bu niteliklere ulaşamadıkları için küçümser, olduğu biçimiyle dünyayı eleştirir.

Çevreye Aşırı İlgi Gösterme: Diğer insanların sorunları ve çıkarlarıyla candan ilgili görünme biçiminde geliştirilen bir tepkidir. Bu tepki biçiminde kişi, diğer insanlar kendi sorunlarını çözümleyemezmişçesine davranır, çevresindekilere öğütler verir.

Suçlama: Bu davranış türünde kişi, çevresindekileri özellikle aile üyelerini suçlar.

Kendini Suçlama: Bu tepki biçiminde kişi, kendini suçlamayı bir diğer insanı küçük düşürmek için kullanır.

Freud, ölüm içgüdü ve cinsel dürtülerin birbirine geçişerek mazoşistliği oluşturduğundan ve bunun, insanı kendine yönelik yıkıcı eğilimlerinden koruyan bir işlevi olduğundan söz etmiştir. Horney ise, mazoşist eğilimleri açıklarken, ön planda olan sürecin, kişinin varlığını ortaya koymaktan kaçınarak kendini küçültmesi ve bir diğer insana aşırı bağlanıp onun her isteğine boyun eğerek, kendi varlığından kurtulmaya çalışma çabası olduğunu belirtmiştir. Ne var ki, bu eğilim anksiyetenin ve öfkenin artmasına, büyüklük gösterilerine ve yaşamını paylaştığı insana mantık dışı istekler yöneltmesine neden olur. Böyle bir insan, acısını ve çaresizliğini, düşmanlık duygularını boşlatmak için bir araç olarak kullanır (Gençtan, 2000).

Sosyal Öğrenme Kuramı

Öğrenme kuramlarına göre, davranışlarımız, doğuştan getirdiğimiz türe-özgü eğilimler ya da kalıtım yoluyla bize aktarılan kişisel özellikler tarafından değil, çevre koşulları tarafından şekillendirilir. İçgüdüsel gibi görünen davranışlarımız da dâhil tüm davranışlarımız aslında, çevresel uyarıcılara verilen tepkiler sonucu gerçekleşen öğrenmelerin ürünüdür (Çetinkaya, 1991).

Albert Bandura (1973); tarafından geliştirilmiş olan sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığın kaynağının dürtüler ve içgüdüler olduğunu kabul etmez. Bandura' ya göre saldırganlığın meydana gelmesinde ortamdaki pekiştirici öğeler üzerinde durulmalıdır. Bu kuramın, saldırganlık konusundaki diğer kuramlardan ayrılan başka

bir yönü de, saldırganlığın amaca yönelik bir davranış olarak ele alınmasıdır (Akt: Hatunoğlu, 1994).

Bandura' ya göre çocuklar saldırganlık içgüdüleriyle doğmamaktadırlar. Saldırganlığı sosyalleşme sürecinde öğrenmektedirler. Saldırganlığın, nasıl geliştiğini ve nasıl öğrenildiği konusunu açıklamaya çalışan Bandura ve Walters (1965), Bandura (1986) ve Johnson (1972), saldırganlığın öğrenilmesinde 2 temel süreç üzerinde durmaktadır. Çocukların saldırgan davranışları hem gözlem yoluyla hem de araçsal öğrenme yoluyla öğrendiklerini ileri sürmüşlerdir. Çocuklar saldırgan davranışları gözlem ve taklit yoluyla öğrenirler (Akt: Efilti, 2006).

Çocuklar gözledikleri davranışı taklit etmektedirler. Taklit, çocuğun bir davranışı öğrenmesinde rol oynayan önemli bir süreçtir (Ersoy, 2001).

Bandura (1973) de yaptığı bir araştırmada; üç grup çocuktan I. gruba, bir oyuncak bebeğe diğer çocukların saldırgan davranışlarını gösteren bir film seyrettirilmiş. II. gruptaki çocuklar, yetişkinlerin bebeğe yaptıkları saldırgan davranışları seyrettirilmiş. III. gruptaki çocuklar, ya saldırgan davranışların bulunmadığı bir film seyretmişler ya da saldırgan davranışta bulunmayan yetişkinleri gözlemlemişler. Çocuklar daha sonra bebekle yalnız bırakılmışlar ve davranışları gözlemlenmiş. I. Ve II. gruptaki saldırgan davranışları izleyen çocuklar, oyuncak bebeğe tekme ve tokat atarak saldırgan davranışlarda bulunmuşlardır. Çocukların çevrelerinde gördükleri davranışları model aldıkları ve model çevresinde hareket ettikleri bu ve benzeri çalışmalarda gözlenmektedir (Akt: Efilti, 2003).

Taklit yoluyla öğrenme konusunda yapılan araştırmalar çocukların gözledikleri her modelin davranışlarını taklit etmediklerini de ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, çocukların bir modeli taklit edip etmeyecekleri ya da ne ölçüde taklit edecekleri bazı etkenlere göre değişmektedir. Bu etkenlerden bir kısmı modelin özellikleri ile ilgilidir. Örneğin çocuklar sevdikleri, cana yakın buldukları, hayranlık duydukları ve kendileri ile aynı cinsten modelleri daha fazla taklit etme eğilim göstermektedir (Çetinkaya, 1991). Çocukların ilk yıllarda en fazla taklit ettikleri kişiler anne babalarıdır. Bu nedenle çocuklar için temel modeli onlar oluşturmaktadır. Bir çocuğun gelecekteki saldırgan davranışı büyük ölçüde anne babaların ona ve birbirlerine karşı nasıl davrandıklarına bağlı olmaktadır (Ersoy, 2001).

Anne babalar bazen farkında olmadan, bazen de bilinçli olarak çocuklarının saldırgan davranışlarını pekiştirirler. Bu pekiştirme saldırgan bir davranışın övülmesi ya da onaylanması yoluyla olabileceği gibi çocuğa saldırgan davranışla istediğini elde etmeye izin verme yoluyla olabilir. Pekiştirilen bir davranışın tekrarlanma olasılığı artacağı için, saldırgan davranışları onaylanan, övülen ya da bu tür davranışla istediğini elde etmesine izin verilen bir çocuk, benzer ortamlarda, büyük bir olasılıkla aynı biçimde davranacaktır. Örneğin bir başka çocuğun elinde gördüğü cazip bir oyuncacı sertçe çekerek alan küçük bir çocuk, bu şekilde ele geçirdiği oyuncacın kendisinde kalmasına izin verildiği takdirde, ileride istediği bir nesneyi elde etmek için, büyük bir olasılıkla aynı tür bir davranış sergileyecektir (Dizman, 2003).

Bandura ve Walters'a (1959) göre, önceleri anne babanın pekiştirmesiyle biçimlenen saldırgan davranışlar, daha sonra arkadaş, öğretmen ve diğer bireylerden oluşan çevre tarafından pekiştirilerek bir davranış biçimine dönüşmektedir. Anne babalar ya da öğretmenler çocuğun saldırgan davranışlarını onaylamasalar bile, bazen azarlayarak bazen de davranışlarını değiştirmeye çalışarak onu dikkat merkezi haline getirmektedirler. Yetişkinlerin dikkatini çekmek isteyen bir çocuk için azarlanma bile saldırganlığını pekiştirebilmektedir (Akt: Çetinkaya, 1991).

Sosyal öğrenme kuramında, saldırganlığın çeşitli vasıtalar yoluyla desteklendiğini, cezalandırma ve mükâfatlandırmanın önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Saldırgan davranışları nedeniyle bir çocuğu cezalandırmak ona saldırgan olmayı öğretmenin etkili bir yöntemi olarak düşünülebilir. Fakat ceza genellikle, tam tersi bir etkiye de neden olmaktadır. Ceza, saldırgan davranışın gelecekte yinelenme olasılığını azaltmaktadır. Çocuk kız kardeşine vurursa cezalandırılacağını öğrenir, bu yüzden kardeşine vurmayarak cezadan kurtulur. Anne babalar bu yalın ilişkinin farkındadırlar ve çocukları dövüşmekten ve kavgadan alıkoymak için bunu kullanırlar (Gürsoy ve diğerleri, 2006).

Dövüştüğü için cezalandırılan bir çocuk evde daha az saldırgan olma eğilimindedir. Ne var ki çocuk evden uzak olduğunda durum oldukça farklıdır. Evde, saldırganlığı için şiddetle cezalandırılan bir çocuk, dışarıda daha az cezalandırılan bir çocuktan daha saldırgan olma eğilimindedir (Hatunoğlu, 1994).

Cezalar saldırganlığın bastırılmasına yol açar, fakat çocuk çoğu zaman uysallaşmaz. Yalnızca belirli durum ve kişiler karşısında kendisini tutmasını öğrenir. Çocuk ana babasının yanında bulunduğu zaman az çok uyumlu davranır. Fakat oyun parkında, okulda diğer çocuklar tarafından korkulan tehlikeli bir kişidir (Stein, 1997).

Feshbach'a göre fiziksel cezalandırmanın kullanılmasıyla, saldırganlığın gelişmesi arasındaki ilişki çok büyüktür. Yapılan bir araştırmada genç suçluların çoğunun, çocukluklarında ailelerinden dayak ve eziyet gördükleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramı saldırganlığı model almaya, pekiştirmeye ve cezaya bağlamaktadır. İçgüdü kuramının aksine saldırganlığı kaçınılmaz ve insan doğasının gereği bir davranış olarak görmemektedir. Temelde doğası iyi bir insan görüşü üzerinde, daha iyimser bir yaklaşımla saldırganlığı çevrenin bir sonucu olarak görüp, değiştirilebilir ve önlenabilir bir davranış olarak ele almaktadır (Akt: Efilti, 2006).

Sosyal öğrenme kuramının saldırganlığın anlaşılması ve açıklamasına önemli katkıları olduğu açıktır. Kuram her şeyden önce, saldırganlığın nedenlerini pekiştirme ve taklit yoluyla öğrenme gibi test edilebilir kavramlarla açıklamaktadır. Ayrıca, saldırgan davranışların öğrenme yoluyla kazanıldığını savunduğu için, bu tür davranışlar açısından gözlenen bireysel farklılıkları da bu kuram çerçevesinde kolayca açıklamak mümkündür. Diğer yandan, içgüdü kuramları ile karşılaştırıldığında, sosyal öğrenme kuramı saldırganlığın önlenmesi ya da kontrol edilmesi konusunda daha iyimser bir tablo ortaya koymaktadır. Çünkü saldırgan davranışların öğrenildiğini kabul etmek, aynı zamanda bu davranışların kazanılmasının engellenebileceğini ve kazanılmış olan davranışların söndürülebileceğini kabul etmek anlamına gelmektedir (Gürsoy ve diğerleri, 2006).

Engellenme-Saldırganlık Kuramı

Engellenme, saldırganlık duygularına yol açmak eğilimindedir görüşü psikolojideki temel denencelerden birini oluşturur. Bu kuramın oluşturulmasında psikanalitik yaklaşımdan da önemli ölçüde yararlanılmış, fakat psikanalitik kuramdan farklı olarak Freud'un görüşlerini test edilebilir bir platforma oturarak saldırganlık açıklanmaya çalışılmıştır. (Dollard vd., 1939) saldırganlığı açıklarken doğuştan getirilen bir ölüm içgüdüğü ya da saldırganlık dürtüsü kavramlarından yola

çıkışlar ancak bunları tam olarak kabul etmemişler, doğuştan saldırgan olan bir insan doğası yerine engellenme sonucu saldırganlık sergileyen bir insan görüşü ortaya koymuşlardır (Akt: Yavuzer, 2009).

Bu kurama göre saldırganlık, her zaman için engellenmenin bir ürünüdür. Engellenme (frustration), kişinin amaca yönelik olarak istediği şeyi yapamaması olarak tanımlanmıştır. Buna göre saldırganlık dürtüsü, herhangi bir başka dürtünün doyurulmasının engellenmesi sonucu ortaya çıkabilir. Goldstein ve Carr (1981)'e göre, engelleme bireyin çevresinden gelebileceği gibi, kendi içindeki çelişki ve çatışmalar sonucu da oluşabilir (Akt: Efilti, 2006).

Dollard vd. (1939)'e göre, engellenme-saldırganlık kuramı üç temel öneri üzerine kurulmuştur. Bunlardan birincisi, tüm engellenmelerin saldırganlığa yol açacağıdır. İkincisi, tüm saldırganlıkların engellenmelerden kaynaklandığı, üçüncü varsayım ise engellenme sonucu ortaya çıkan gerginliğin saldırganlık davranışıyla ifade bulduğunda azalacağıdır. Bu varsayımlara göre her engellenme sonucunda saldırganlık dürtüsü ortaya çıkmaktadır. Engellenme-saldırganlık kuramı önceleri çok kesin bir dille ifade edilmiş; her türlü engellenme saldırganlığa yol açar ve her türlü saldırganlık belli bir engellenmeden kaynaklanır görüşü ortaya atılmıştır. Bu görüşe gelen eleştiriler, araştırmacıları bu kuramı yeniden ele alıp, formüle etmeye yöneltmiştir. Bu araştırmacıardan Berkowitz (1978), orijinal kuramda engellenme-saldırganlık bağının abartılmış olduğunu belirterek, engellenmenin saldırganlık nedeni olarak, bu denli kesin ele alınamayacağını vurgulamıştır. Berkowitz (1978), oluşturduğu kuramında engellenmeye yönelik tepkinin yalnızca “saldırgan davranma eğilimi” yarattığını ve bu eğilimin gerçekleşmesinde daha önceden edinilmiş saldırganlık davranışlarının etkili olduğunu savunmaktadır (Akt: Yavuzer, 2009).

Engellenme-saldırganlık kuramı bir engellemeyi ne tür bir saldırganlığın izleyebileceği konusuna da değinmektedir. Dollard ve arkadaşlarına göre, engellenen bir kişi en fazla engellenmenin kaynağına fiziksel ya da sözel saldırıda bulunmayı tercih eder. Bunun mümkün olmadığı durumlarda, engellenmenin kaynağı hakkında dedikodu yapma, şakalar yapma gibi yollara başvurulur. Bu kurama göre engellenen bir bireyin ufak tefek saldırgan davranışlar sergilemesine izin verilmelidir. Bu tür saldırgan davranışlar hem bireyin gerilimini ortadan kaldıracak hem de yakın bir gelecekte vahim sonuçlar doğurabilecek saldırgan bir davranışta bulunma olasılığını azaltacaktır. Engellenmeyi izleyen saldırgan bir davranışın gerilimi ortadan

kaldırması ve bireyi yakın bir gelecekte saldırgan bir davranışta bulunma olasılığını azaltması olayına “boşalma (catharsis)” adı verilmektedir. Boşalma, engellenme saldırganlık kuramının saldırgan davranışların kontrol altında tutulabilmesi için önerdiği yoldur. Engellenme-saldırganlık kuramı bir gerilim azaltma modelidir. Kurama göre, engellenme bireyde bir gerilim yaratmakta, bu gerilim azaltılmadığı takdirde, patlama şeklinde bir saldırgan davranış ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, engellenme saldırganlık kuramı içgüdü kuramlarıyla bir paralellik göstermektedir. Nitekim birçok yazara göre, engellenme- saldırganlık kuramı Freud’un “engellenme- içgüdü” kavramından esinlenerek ortaya atılmıştır (Akt: Çetinkaya,1991).

İnsan yapmak istediği şeyleri yapamadığı, engellerle karşı karşıya geldiği zaman saldırganlaşır. Bu görüş, genel olarak benimsenir. Bu düşünceyi ilk kez ortaya atan John Dollard ve yedi arkadaşı olmuştur. Dollard ve arkadaşlarına göre engellenmeye karşı bireyin ilk tepkisi saldırganlıktır. Saldırı, yöneltildiği kişiyi incitmeyi amaçlayan davranış olarak tanımlanmıştır. Saldırı her zaman açık bir davranış şeklinde ortaya çıkmamakta, dolaylı bir şekilde insanın hayallerinde veya intikam planlarında da kendini gösterebilmektedir. Engellenmenin gücü saldırganlık eğiliminin gücünü belirtmektedir. Çok fazla istediğimiz bir şeyin karşısında çok güçlü bir engellenme varsa, saldırganlık eğilimi de aynı oranda güçlü olacaktır (Akt: Yavuz, 2007)

Engellenme-saldırganlık kuramına göre, engellenme ‘bir bireyin yapmak istediği bir şeyi yapamamasıdır’. Bu kuramın diğer temel kavramı olan saldırganlık ise, ‘amacı yöneldiği kişiye zarar vermek olan bir davranış’ olarak tanımlanmıştır. Bu tanım hem fiziksel hem de sözel saldırganlığı kapsamaktadır (Dizman, 2003).

Engellenme-saldırganlık kuramının önemli kavramlarından bir diğeri ‘yer değiştirmiş saldırganlık’ (displaced aggression) ya da ‘hedef değiştirmiş saldırganlık’ tır. Engellenme sonucu ortaya çıkan saldırganlık bazı durumlarda olanaksız ya da tehlikeli olması nedeniyle engellenme kaynağına yöneltilmemekte ve saldırganlık yön değiştirerek tahrik eden kişiden ya da olaydan farklı bir objeye ya da bireye yöneltilebilmektedir. Çünkü bazı durumlarda engelleyen kişi ya çok güçlüdür ya ulaşılmazdır ya da engellenenler çok kaygılı ve çekingendirler. Bu nedenle engellenen kişi saldırganlığı gerçek hedefin yerine geçen bir başka hedefe

yöneltmektedir. Bu hedef bir insan olabildiği gibi bir hayvan ya da eşyada olabilir. Gerçek hedefe ise daha çok dolaylı ve pasif biçimde saldırgan davranılmaktadır (Gürsoy ve diğerleri, 2006).

Engellenme ya da saldırı, karşılığında saldırgan duygular uyandıracak ya da saldırgan davranışlara yol açacaksa, hedef olan kişinin onu kendisine zarar vermeyi amaçlayan bir eylem olarak algılaması zorunludur. Diğer bir deyişle, kurban ya da hedef kişinin, kendisini rahatsız edenin maksatlı yaptığı sonucuna varması zorunludur. Engellenme- saldırganlık kuramının ‘keyfiliği’ de göz önüne alan düzeltilmiş biçimi, zarar verme niyeti yokluğunun engellenmeyi azalttığına ve dolayısıyla, bu engellenmenin sonucu olan saldırganlığı da azalttığına işaret etmektedir. Böylece bireyin bir durumu anlama ve yorumlama biçiminin onun engelleme ve saldırılara karşı tepkisini etkilediği görülmektedir. Bireyin duruma ilişkin bilişsel açıklama ve yorumu güdüler ve heyecanlar üzerinde büyük ölçüde etkilidir. Bilişsel ve heyecansal etkileşim süreklidir (Doğan, 2001).

Engellenme saldırganlık kuramı ilk ortaya atıldığında her tür engellenmenin saldırganlığa neden olduğunu savunduğu için çeşitli eleştiriler almış ve bu nedenle kuramın yeniden ele alınması ihtiyacı doğmuştur (Dizman, 2003). Bu görüş şiddetli eleştirilere uğrayınca engellenme-saldırganlık varsayımını savunan Neal E. Miller (1941), daha sonra engellenmenin saldırganlığa yol açacağı görüşünü değiştirerek, saldırganlığı şöyle tanımladılar: ‘Engellenme, birtakım tepkiler sonucu tahrik unsuru olur ve bu tepkilerden biri saldırganlığa yol açar’. Kuramın bu şekilde değişikliğe uğramasına Barker, Dembo ve Lewin (1941)’in çocuklar üzerine çalışması neden olmuştur. Bu çalışmalar çocukların engellenme karşısında daha fazla saldırganlık göstermeyip içe kapandıklarını belirleyen araştırmalardır (Akt: Hatunoğlu, 1994).

Engellenme saldırganlık kuramı belli başlı kuramlardan birisidir ve kuramın engellenmenin saldırganlığa yol açacağı yolundaki temel varsayımı genel olarak araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Ancak kuram, engellenmenin ne zaman saldırganlıkla sonuçlanacağını, saldırganlığın nasıl ifade edileceğini ve kime yöneltileceğini kesin bir biçimde yordamamıza olanak tanıyacak şekilde dakik değildir (Çetinkaya, 1991).

Saldırganlığı Öğrenilmiş Davranış Olarak Açıklayan Kuramlar

Bu kuramlar, saldırganlığın içsel nedenlerden değil de çevresel koşullardan kaynaklandığını savunmaktadırlar.

Klasik Koşullanma

Klasik koşullamanın temelinde organizmanın koşulsuz uyarıcıya verdiği koşulsuz tepkinin, koşulsuz uyarıcıyla birlikte koşullu uyarıcının verilmesi ile zamanla koşullu uyarıcı tek başına verildiğinde de koşullu tepki olarak verebilmesi süreci yer almaktadır. Davranışçı yaklaşım içerisinde bazı görüşler organizmanın saldırganlığı öğrenmesinde bu sürecin de etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Örneğin, bir provakasyon bir çocuğun buz hokeyi oyunu süresince diğer oyuncularla kavga etmesine sebep olursa, hokey oyununun uyarıcı işaretleri başka herhangi bir provakasyon olmasa bile aynı koşullarda çocuğun kavga etmesiyle sonuçlanacaktır (Akt: Yavuzer, 2009).

Bu görüş, hayvanlar gibi bilişsel yetenekleri gelişmemiş organizmaların davranışlarının açıklanması için uygun olabilir ancak insan gibi karmaşık bilişsel süreçlerle düşünen organizmaların davranışlarının açıklanması için yeterince uygun olmayabilir (Akt: Yavuzer, 2009).

Edimsel Koşullanma

Böylesi bir öğrenmeyi sağlayan ilk süreç pekiştirmedir. Belirli bir davranış ödüllendirildiğinde, bireyin o davranışı gelecekte tekrarlama olasılığı artacaktır.

Bu kuram saldırganlığın da diğer davranışlar gibi pekiştiriciler yoluyla edinildiğini ileri sürmektedir. Araştırmalar olumlu ve olumsuz pekiştirme yoluyla saldırganlığın öğrenilebileceğini göstermektedir. Örneğin, Cowan ve Walters (1963) çocukları bilyelerle pekiştirerek bobo ayıcığına vurmaya öğrettiler. Patterson, Littman ve Bricker (1967)'de okul öncesi çocuklarla yaptıkları bir deneysel çalışmada kendilerine yönelik saldırılardan kaçınmak için saldırgan davranışlarına izin verildiğinde çocukların kavga etmeyi öğrendiklerini gözlemişlerdir (Akt: Yavuzer, 2009).

Bandura ve Walters (1963) sosyal öğrenme kuramında, edimsel koşullama ve araçsal öğrenme kavramlarını birbirine benzer olarak görmekte, araçsal

öğrenmelerde temel olan sürecin edimsel koşullama olduğunu belirtmektedirler. Araşsal öğrenme sürecine göre birey ceza göreceğini beklediği davranışlar yerine ödül almayı beklediği davranışları tekrarlar. Bu süreç edimsel koşullama kavramı ile açıklandığında oldukça benzerlikler göstermektedir (Akt: Efilti, 2006).

SALDIRGANLIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Çocuğun saldırgan davranış göstermesinde, ilk deneyimlerini kazandığı aile ortamı, ailevi koşulları, okul ve arkadaş çevresinin yanı sıra kalıtımsal faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Ayrıca çocuğun kronik hastalığa sahip olması, çocuğun sahip olduğu benlik kavramı ve televizyonda izlediği programlar çocuğun saldırgan davranış göstermesinde etkili olabilir.

Ana Baba Tutumları

Toplumun ilk ve doğal çekirdeği olan ailenin çocuk üzerindeki etkileri doğum öncesi dönemde başlamakta ve doğumdan sonrada devam etmektedir. Aile çocuğun beslenme, korunma, sağlık, sevgi, güven, eğitim ve toplumsallaşma gibi temel gereksinimlerini karşılayan en önemli kurumdur. Çocuğun ilk ilişki kurduğu ortam olan ailenin genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişimini etkilemektedir. Annesi ve babası tarafından sevilen ve desteklenen çocuk gelişimi için gerekli olan deneyimleri elde ederek toplumsal bir birey haline gelmektedir. Buna karşılık anne babası tarafından ihmal ve istismar edilen çocuk ise bağımlı, sinirli, saldırgan kişilik özelliği geliştirebilmektedir. Çocukta saldırganlık davranışının ailenin ve dış çevrenin etkisi sonucu oluştuğu ve dolayısıyla yaşamın ilk yıllarında özellikle anne-babayla olan ilişkilerin çocuğun daha sonraki davranışlarını ve kişiliğini büyük ölçüde etkilediği ortaya konmuştur (Aral ve diğerleri, 2004).

Çocuğun yetiştiği ailenin genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişmesini etkilemektedir. Bazı anne babaların çocuklarının cinsiyeti, görünüşü, fiziksel özellikler gibi nedenlerle ilgili olarak aradıklarını bulamadıkları için çocuklarını benimsemedikleri gözlenmektedir. Bu duyguyu hisseden çocuklar ise içe kapanık, silik kişilik geliştirmekte ya da saldırgan ve dikkat çekmek için olumsuz yollara

başvuran kişiler olmaktadır. Ancak çocuk hep alıcı edilgen değildir. Anne, baba ve aile içindeki diğer bireylerle etkileşim halindedir. Anne babasının kendisiyle, birbirleriyle ve kardeşleriyle ilişkisini sürekli gözler ve değerlendirir. Bu etkileşim ise çocuğun aile içindeki yerini belirlemektedir. Bu nedenle aile içindeki ilişkilerin temelini, anne ve babanın birbirlerine karşı olan tutumları oluşturmaktadır (Deniz, 2003).

Ana babaların sosyo-ekonomik düzeyleri onların çocuklarına karşı gösterdikleri tutum ve davranışları etkileyen bir diğer faktördür. İnsan kavramları daha soyut olan yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki anne babalar, çocuklarının yanlış davranışlarını düzeltmeye ve üzüntülerini gidermeye çalışırken, çocuğun yanlış davranış ve üzüntüsünün nedenlerini, sonuçlarını inceleyerek, çözümü tek başına bulmasına çalışır. Kendisini sorumlu ve yeterli bir kişi olarak görmesine yardımcı olur. Sağlıklı ana-baba-çocuk ilişkileri sağlıklı kişiliklerin oluşmasında bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ilişkiler çocuğun davranışlarını etkilerken gelecekteki davranışların belirmesinde de önemli bir etken oluşturmaktadır. Ana-baba ve çocuk arasında oluşan sevgi ilişkileri çocuğa benzer nitelikteki ilişkileri gelecekte de kurma olanağı sağlamaktadır. Çocuk ancak sevilerek başkalarını sevmeyi öğrenmektedir. Sevgi ve ilginin yetersizliği ise çocukta uyumsuz ve saldırgan davranışlara neden olmaktadır (Akt: Yavuz, 2007).

Anne-baba-çocuk arasında ortaya çıkan öfke ve saldırganlığın eşlik ettiği çatışmaların genellikle, ilişkinin eşitsizliğin farklı gereksinim ve beklentiler nedeniyle ortaya çıktığı düşünülür. Yetişkinlerin saygı görme isteği ve büyüyen çocuklarının bağımsızlık ve özerklik gereksinimleri sonucu itaat konusunda çatışmalar meydana gelmektedir. Çocuğa yöneltilen öfke ve saldırgan davranışın nedeni olarak ana-babaların denetimi elden bırakmama isteği çocukların ise anne babalarının sınır koymalarına gereksinimleri olması gibi psikolojik nedenler de düşünülebilir. Anne babanın yaşının genç olması, işsizlik, ekonomik sıkıntılar, aile içi geçimsizlik, alkol ya da uyuşturucu kullanımı, çok çocuklu aile, anne babada ruhsal bozukluk gibi etmenler, aile içinde çocuğun istismar ve ihmale maruz kalmasını arttırmaktadır. Bu da çocuğun saldırgan davranış göstermesine neden olmaktadır (Kaymak, Özmen, 2004).

Ebeveynlerin çocuğun davranışlarını gereksiz yere engellemesi, çocuğun davranış ve isteklerini eleştirmesi, alay etmesi, çocuğu sık sık cezalandırması, çocuğun her istediğine boyun eğmesi veya ihmâl etmesi, saldırgan davranışa neden olmaktadır (Aral ve diğçerleri, 2004).

Çocuğun olumlu ya da olumsuz bir kişiliğe sahip oluşu karakterlerinin biçimlenmesi ve benlik saygısının gelişimi büyük ölçüde özdeşim modelleri oluşturan ana babalarının kişilik yapılarına bağlıdır. Çocuklara uygun davranışları öğretebilmek için ebeveynlerin uygun model olması gerekir. Çünkü çocuklar genellikle taklit ederek öğrenirler. Ailelerin değçerleri, tutumları ve davranışlarının onlar üzerindeki etkisi büyüktür (Akt: Yavuz, 2007).

Anne ve babasından veya kendisi için önemli bireylerden saldırganlık davranışı gören bir çocuğun, bunları bir davranış biçimi olarak algılayıp tekrarlaması normaldir. Bu varsayımı deneysel olarak doğrulayan Bandura ve arkadaşları saldırgan davranan ana babaların çocuklarının birbirlerine ve oyuncaklarına karşı sert, kırıcı ve yıkıcı olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, ana babasının sözlerinde, tutum ve davranışlarında örselleyici, sert, kırıcı ve suçlayıcı öğçelerin ağırlık kazanması ve cezalandırmaya dayalı eğitim yöntemi, çocuğun önce ana-babasına, daha sonra diğçer kişilere karşı başlangıçta öfke, kin, nefret duyguları geliştirmesine ve daha sonraları saldırgan davranışlar göstermesine neden olmaktadır (Şahin, 2004).

Anne babalar bazen çocuklarına farkında olmadan şiddet dolu davranışları teşvik edebilirler. Bazı ebeveynler, erkek çocuklarının kavga etmeyi öğrenmeleri gerektiğini ileri sürerler. Oysa çocuklara anlaşmazlıklarını, tehdit, yumruk ya da silah kullanarak değil sakin ve yerinde kullanılan sözcüklerle çözmelerini öğretmeleri gerekir. Ana baba davranışlarını etkileyen toplumsal ve kültürel faktörlere bağlı olarak, ana-babaların genel olarak kız ve erkek çocuklarına farklı davranmakta olduğu ileri sürülebilir. Araştırmalar, erkek çocukların gerek ana-baba gerekse akranlarıyla olan ilişkilerinde daha saldırgan olmalarına göz yumulduğunu, kızların ise daha çok bağımlı, daha az saldırgan olmaları için baskının söz konusu olduğunu göstermektedir (Akt: Yavuz, 2007).

Çocuğu yetiştirme tutumu toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılıklar gösterdiği gibi o toplumdaki aileler arasında da farklılıklar göstermektedir.

Denilebilir ki ne kadar çok ana-baba varsa o kadar çok çocuk yetiştirme biçimi vardır. Ayrıca anne baba da çocuklarına karşı farklı yetiştirme davranışları içinde bulunabilirler (Yıldız, 2004).

Çocukta oluşan saldırgan davranışın nedenleri arasında ebeveyn tutumlarının etkisi büyüktür. Otoriter anne baba tutumu, çocuğun her türlü davranışının kontrol edildiği bir tutumdur. Saldırgan davranışın oluşumuna etki eden bu tutum, çocuğa olan güvensizlik sonucu sergilenmektedir. Kendine güvenilmediğini anlayan çocuk sevilmediğine inanan çocuktur. Başka bir deyişle özsaygısı olmayan çocuklar güvenilmeyen çocuklardır (Ersoy, 2001).

Otoriter tutumda ailede iletişim tek yönlüdür, fiziksel cezaya başvurulur, cezalandırma korkusu vardır. Çocuğun duygu ve düşünceleri bastırılır. Ebeveyn duygusal açıdan katıdır ve esnek düşünmemektedir. Böyle ailelerde yetişen çocuklar; korkak, boyun eğen, otoriteden çekinen, kendinden istenenden fazlasını yerine getiren, otorite kalktığında isyankâr, güçsüzler karşısında saldırgan olabilirler (Yıldız, 2004).

Otoriter ana-baba sevgisini çocukta istenilen davranışların oluşması için bir pekiştireç olarak kullanır. Eğer çocuk ana babanın istediği şekilde davranırsa sevgilerini gösterirler. Kendilerini toplumsal otoritenin temsilcisi olarak görürler ve çocuktan mutlak uyum beklerler. Aile içinde otoriteyi elinde tutan kişi çocuğun bağımsız benlik geliştirmesine karşıdır. Herkesin boyun eğmesi, itaatkâr olması istenir. Çocuk kabul edilmek ve onaylanmak ister; eğer aile ortamı çocuğa benliğini tanımlama olanağı vermiyorsa, o zaman ailenin istediği yönde bağımlı bir kişi olarak gelişir; psikolojik ve sosyal olgunlaşması dumura uğrar. Ana babanın otoriteye dayalı baskıcı tutumu çocuklarda katılık, hoşgörüsüzlük ve dışa açık olamama gibi kişilik özellikleriyle saldırgan davranışlarda bulunma eğilimine neden olur (Akt: Yavuz, 2007).

Anne babanın aşırı düşkünlüğü ve aşırı koruması çocukta düşük içgüdü kontrolü ile aşırı saldırganlığa neden olan tutumdur (Dizman, 2003). Bu tutumu sergileyen anne babalar müdahalecidir ve aşırı himayecidir. Kararlar anne babalar tarafından alınır. Girişimcilik ve bağımsızlık yoktur. Anne baba çocuğu için her türlü fedakârlığı yapar. Bireyselleşme çabaları engellenir. Çocuklar ana-babanın uzantısı

olarak görülebilir. Bu tür tutuma maruz kalan çocuklar özgüveni zayıf, sorumluluktan çekinen kişiler olabilir (Yıldız, 2004).

Çok fazla hoşgörünün bulunduğu aile ortamında çocuğun davranışları özellikle yanlış davranışları da geniş bir hoşgörülle karşılanır. Bu tür anne babalar kural koymaz, çocuğu kendi haline bırakırlar, çocuk çok özgürdür, ona sayısız haklar tanınmıştır. Neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda kesin tavır yoktur. Doğru ve yanlışların neler olduğu belli olsa bile uygulamaya konulmaz. Bu ortamda yetişen çocuklar, kendi kendini denetleyemeyebilir, kendilerine güvenleri azalır, zorluklardan kaçabilirler. Bu tür ailelerde yetişen çocukların saldırgan, düzensiz, kendini istediği gibi ifade edemeyen tipler olduğu gözlenmiştir (Akt: Yavuz, 2007).

Reddeden ana-baba davranışlarının daha çok engelleyici ve saldırganlığa tahrik edici olduğu ifade edilmiştir. Çocuğuna ilgi duymayan ve kabul edici olmayan ana-baba büyük bir olasılıkla onu devamlı engellemeye maruz bırakacaktır. Bu alanda yapılan araştırmaların çoğu, reddeden, düşmanca davranışlar içinde olan ana babaların daha saldırgan çocukları olduğunu göstermektedir (Doğan, 2001).

Mc Cord et al (1967) 9-14 yaşındaki erkek çocukların saldırganlığı ile anne babalarının sevgi eksikliği arasında önemli bir ilişki olduğunu belirlemiş, saldırgan çocukların %95'inin ebeveynlerinden birinin ya da her ikisinin de çocuğu reddedici ortaya koymuşlardır. Serbestlik tanıyan ana-baba davranışları saldırganlığa yol açarken, kısıtlayıcı ana baba davranışları saldırganlığın görünmesini zorlaştırmaktadır. Saldırgan çocuğun ebeveyni çocuğun uyumlu davranması için ondan çok az şey istemekte ve davranışlarını yeterli bir şekilde denetlemede başarısızlığa uğramaktadır (Başar, 1996).

Demokratik ana-baba çocuğa içten ve derin bir sevgi duyar ve bunu şartsız olarak gösterir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hassastır. Davranışlarını ilgi ve anlayışla izler, otonom benlik iradesine ve sağlıklı uyuma değer verir, yaşına göre kendisi ile ilgili bazı kararlar almaya çocuğu teşvik eder; önemli konularda alınan kararların nedenlerini çocukla tartışır, onun görüşlerine değer verir; sözel alışverişe olanak sağlar, hemen her konuda çocuğa iyi bir rehber olmaya çalışır. Bu ana babalar engelleyici davranmamakta, çocuklarına makul sınırlar içinde özgürlük tanımaktadırlar (Hatunoğlu, 1994).

Güvenli ve hoşgörölü bir tutum uygulayan anne ve babalar çocuklarının davranışını hoş görmekte ve aile içerisinde onlara eşit haklar vererek eşit davranmaktadırlar. Güvenli ve hoşgörölü tutumun temel ilkesini, çocuğun aile içinde bir birey olarak kabul edilmesi ve alınan kararlara katılması oluşturmaktadır. Ana babanın hoşgörüsünün normal düzeyde gerçekleşmesi çocuğun kendine güvenen toplumsal bir birey olmasına yardım etmektedir (Başar, 1996).

Saldırganlık insanın doğasında var olan bir dürtüdür. Ancak bunu ortaya çıkarma biçimi bireyden bireye farklılık göstermektedir. Ebeveynin çocuk üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle ebeveynin çocuğuna yönelik tutumları, çocuğun saldırganlığını olumlu ya da olumsuz yollarla ifade etmesinde önemli rol oynamaktadır. Saldırganlık; ebeveynin çocuğuna yönelik tutumuna bağılı olarak olumlu ya da olumsuz yönde ortaya konabilir (Yıldız, 2004).

Anne Çalışma Durumu

Kadının ev dışında çalışması günlük yaşamda aktif rol oynamasına ve yaşama bakış açısının genişlemesine neden olmaktadır. Toplumsal ilişkilerde başarılı olan çalışan kadın, bu başarısını aile ortamına taşır. Aile içi ilişkilerde doyum sağlayan çocuk atılgan, bağımsız davranışlar sergileyerek sosyal bir birey haline gelebilir (Gürsoy ve diğlerleri, 2004).

Çalışan annelerin eğitim seviyesinin, çalışmayan annelere oranla daha yüksek olduğu çalışma koşullarına bağılı olarak, yaşamdan daha fazla doyum sağladıkları söylenebilir. Kendine güvenen, kendini daha rahat ifade edebilen ve ufku geniş olan çalışan kadının çocuğunu gelişimsel açıdan daha iyi yönlendirebildiği ve çocuğuyla daha sağlıklı ilişki kurduğu vurgulanmaktadır (Gürsoy, 2002).

1970-1980 yılları arasında çalışan annelerle ilgili yapılan araştırmalar annenin çalışmasının çocuklar üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu konusunda odaklaşırken, daha sonraki araştırmalar kadının çalışma yaşamına katılımının aile içerisinde yaşanan ilişkilerin daha nitelikli olmasına neden olduğunu ileri sürmektedir (Gürsoy ve diğlerleri,2004).

Gürsoy (2002) tarafından yapılan çalışmada, annesi çalışmayan çocukların saldırganlık puan ortalamalarının, annesi çalışan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anne Yoksunluğu

Anne, çocukla biyolojik ve psikolojik olarak derin bir ilişki içindedir. Anne çocuğun yaşamındaki ilk saat ve günlerden başlayarak ilk bakıcısı, ilk koruyucusu, ilk ilişki kurduğu, ilk güvendiği ve sevgi aldığı kişidir. Bebek çevreyi ve kendini annesinin veya yerini alan kişinin yardımıyla tanır (Dizman, 2003).

Çocuğun gelişiminde çok önemli rol oynayan annenin boşanma, ölüm, terk gibi nedenlerle aileden ayrılması çocuğun sosyalleşme sürecine zarar vererek saldırganlık, bağımlılık, inatçılık gibi davranışlar geliştirmesine neden olmaktadır (Dizman ve Gürsoy, 2005).

Çocuk, anne yoksunluğu olayına yaşına ve gelişim düzeyine göre farklı tepkiler gösterebilir. Okul öncesi dönemde yaşanan ayrılıklar sonucunda çocuk artık sevilmediğini ve istenmediği duygusuna kapılarak bu durumdan kendini sorumlu tutabilmekte ve savunma amacıyla saldırgan davranışlar geliştirebilmektedir. Okul çağı çocukları ise ebeveynlerinden birinin ayrılığı ya da yeni bir ebeveynle tanışma durumuna daha şiddetli tepki verebilmekte dolayısıyla çocuklarda kaygı ve korku hali oluşmaktadır. Çocukların bu korku ve kaygılarına karşı benliklerini korumak amacıyla reddetme, karşıt tepki verme mekanizmalarını kullandıkları, bunun sonucu olarak huysuz, hırçın, tedirgin ve saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Başar,1996).

Kardeş Sayısı

Aile içindeki 'tek çocuk' ve 'kalabalık aile içindeki çocuk' için dezavantajlı bir konumun söz konusu olduğu ifade edilmektedir. İlk çocuktan farklı olarak tek çocuklar tahttan inme ve önem kaybetme deneyimi yaşamazlar. Tek çocuğun ebeveynlerinin ilgi odağı oluşu olumsuz etkilere yol açabilir. Tek çocuğun çoğunlukla, ürkek ve bağımlı olduklarını ve başkalarının ihtiyaçlarına yönelmeyi güç bulmalarından dolayı sosyal ilgilerinin ortalamasının altında olduğu ileri sürülmektedir (Gürpınar, Akan, 2001).

Ailedeki çocuk sayısının fazla olması çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Çocuk sayısının artmasıyla roller kesin tanımlanmakta, günlük işler belirlenerek disiplin daha otoriter ve şiddetli olmaya başlamaktadır. Aile bireylerinde var olan davranış problemlerini çocuklar öğrenerek

kendileri yapabilmektedir. Geniş aile ortamı ve bu ortamda çocukluk döneminde anne baba dışındaki pek çok aile üyesinin çocuğa karşı gösterdiği aşırı ilgi dikkati çekmektedir. Özellikle ilk ve tek erkek çocuk olan ailelerde gösterilen aşırı ilgi davranış problemlerine neden olmaktadır (Deniz, 2003).

Çok çocuklu ailelerde davranış problemlerinin yoğun olması daha sık karşılaşılan bir durumdur. Bunun nedeni; ebeveynin çocukların bakımı ve eğitimine ayıracağı zamanın nicelik ve nitelik açısından azalmasıdır (Gürpınar, Akan, 2001).

Doğum Sırası

Çocukların doğuş sırasının, onların gelişimleri üzerinde önemli etkileri olmakta, kardeşler arasında farklı kişilik özelliklerinin doğmasına yol açmaktadır. İlk çocuğun gelişi eşlerin toyluk dönemine rastlar. Evliliğin bu ilk ürünü, en yüksek beklentilerle karşılanır. Eşler en çok ilk çocuklarını kendilerinin bir örneği gibi görmek eğilimindedirler. Gizli ve açık kaygılar da beslerler (Akt: Yavuz, 2007). İlk çocuk aşırı özenli, tutucu, sorumluluk sahibi ve itaatkar bir tutum sergileme eğilimi gösterebilir (Gürpınar, Akan, 2001).

Ortanca çocukların durumu biraz daha karışıktır. İkinci kardeşin aileye katılımı, daha az heyecanlı, daha olağan sayılan bir olaydır. Karı koca ana baba hallerini daha iyi öğrenmiş toyluk ve tedirginlikten sıyrılmışlardır. İkinci çocuk aile içindeki yaş sırasının getirdiği pozisyondan dolayı çoğunlukla her iki taraftan da (büyük kardeş ve küçük kardeş tarafından) baskı görür. Çoğunlukla daha rekabete dayalı davranışlar sergiler (Gürpınar Akan, 2001).

En küçük çocuğa genellikle her evde bebek gözüyle bakılır. Ana baba yaşlandıkça tutumlarında gevşeklik ölçüsüne varabilen bir yumuşama olur. Bu son çocuğun uzun süre çocuk kalması istenir. Disiplin daha gevşemiştir. Çocuk evin en küçüğü olmanın bütün önceliklerinden, üstünlüklerinden yararlanır, isteklerinin hepsini elde eder. Yaramazlıkları da hoşgörülle karşılanır. Kısaca bencil ve şımarık büyürler (Koser, 1999). Üçten fazla çocuklu ailelerdeki çocukların davranışları Adler psikolojisine göre çok çeşitlidir. Örnek olarak; dört çocuklu bir ailede üçüncü çocuk çoğunlukla ortanca çocuk gibi davranabilir, ailedeki ikinci çocuk ise en büyük çocuktan beklenen davranışı gösterebilir (Gürpınar Akan, 2001).

Hiçbir ana baba, ikinci çocuğun birinci çocuk üstündeki, ailenin diğer üyelerinin ya da üçüncü ve dördüncü çocuğun diğerleri üstündeki etkilerini önceden kestiremez. Ancak, bir çocuk üstünde başka çocukların varlığı mutlaka etkili olur. Çünkü ana baba davranışları başka çocukların doğmasıyla mutlaka etkilenir. Gerek ailede her çocuğun ana baba tarafından algılanma biçimi, gerekse ana babanın çocuklar tarafından algılanma biçimi her yeni çocukla birlikte değişmektedir (Jersild, 1979).

Çevre ve Okulun Etkisi

Bireylerin içinde yaşadığı çevre, onların duygusal ve davranışsal gelişimine etki etmekte, özellikle sosyo-ekonomik çevre çocuğun bir davranış sorunu olan saldırganlık eğilimleri göstermesine sebep olabilmektedir. Saldırgan davranışları ve şiddet eylemlerini içeren örneklerin ekonomik, eğitim ve kültür düzeyleri düşük olan toplum kesimlerinde bulunan erkekler arasında daha çok bulunduğu bir çok araştırmada gözlenmiştir. Bunun sebebi eğitimsiz ve yoksul kesimin olumsuz örneklerden daha kolay etkilenip benimsemesidir (Ersoy, 2001).

Sosyo-ekonomik çevre de çocuğun saldırgan davranışlar göstermesine neden olabilmektedir. Ekonomik ve eğitimsel yönden yoksul bir çevreden gelen çocukların zengin bir aile çevresinden gelen çocuklardan daha saldırgan oldukları görülmekte ve bu durum, yoksul çevreden gelen çocukların mallarına düşkünlük derecelerini diğerlerinden ileri olması ve bu konularda daha çok çatışmaya girmeleri ile açıklanmaktadır (Başar,1996).

Okul ve akran grupları aracılığıyla çocuğun aile dışı çevresi oluşur. Ancak, ileri çocukluk döneminde bile, ailenin ve ana-baba çocuk ilişkilerinin çocuğun kişilik gelişimi üzerindeki etkisini korur. Çocuk aile dışı çevreden edindiği izlenimleri, deneyimleri aile içinde ana-babası aracılığıyla değerlendirir (Efilti, 2003)

Okula başlama çocuğun gelişiminde önemli adımlardan biridir. Okula başlama, çocuk için yeni ve karmaşık bir sosyal çevreye girmek, birey olarak toplumda yer almak, dış dünyaya açılmaktır (Korkmazlar, 1990).

Okul ortamını bilgi ve otoriteyi temsil eden elemanı öğretmendir. Öğretmen çocuk ilişkisinde, öğretmenin duygusal olgunluk düzeyi önemli yer tutmaktadır. Çocuğun bilinç dışı davranışlarına tepki veriş şekli, çocukla iletişiminin niteliğini

belirlemektedir. Eğer öğretmen yeterince olgun değilse öğrencinin otorite karşısındaki zayıflığı ve pasifliği ona üstünlük duygusu vererek davranışları bu yönde olabilmektedir. Okula başlayan çocuk için öğretmen, bir özdeşim modeli olduğunu göz önünde bulundurarak, yetişkin bir birey olarak çocuğun sorunlarını çözmeye çalıştığı zaman çocuklara yararlı olabilmektedir (Deniz, 2003).

Hartup (1970)'e göre otoriter öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ya duygusuz, ilgisiz ya da saldırgan olma eğilimindedir, demokratik ya da serbestçi öğretmenlerin sınıfındaki öğrenciler ise daha fazla onay ve ilgi aramak eğilimindedir (Akt: Gander ve Gardiner, 2001).

Okul yaşamının heyecanlı yönlerinden biri yeni arkadaşlıklar kurmaktır. Çocuk başkaları tarafından sevmek, oyunlara ve etkinliklere kabul edilmek ve değer verilme ister. Çocuk kurduğu arkadaşlıklar sayesinde aile biriminin ötesinde ufkunu genişletir, dış dünyaya ilişkin deneyim kazanmaya başlar (Yavuzer, 2003).

Bazı çocuklar sağlıklı aile ortamından gelmelerine rağmen, okulda arkadaşlarını model alma yoluyla saldırgan davranışları öğrenebilmektedir. Arkadaşının saldırgan davranışlar yoluyla çoğu şeyi elde ettiğini gören çocuk, bu olaya özenerek saldırgan davranışlar gösterebilmekte, bazı durumlarda da çocuk grup içerisinde lider olma, kabul görme, desteklenme ihtiyacından dolayı çevresine zarar verebilmektedir (Aral ve diğerleri, 2004).

Kimi çocuk ise kıskançlık duygusu nedeniyle saldırgan davranışlara yönelebilir. Arkadaşının kendisinden yüksek not almasını kıskanan çocuk, arkadaşını kendi yöntemlerine göre cezalandırmak istemesi nedeniyle de bu davranışa yönelebilir (Başar, 1996).

Anne, baba, öğretmen ve eğitimciler çocuklara saldırganlık örneği oluşturmamalı, diğer insanlarla ve çocuklarla olan ilişkilerinde saldırganlığın istenilmeyen bir davranış olduğunu göstermelidirler. Saldırgan bir anne baba veya öğretmenin bunu yapmayarak sözel nasihatlerde bulunmasının yarar değil, zarar sağlayacak bir tutum olacağı bilinmelidir (Dizman, 2003).

Kalıtımsal Faktörlerin Etkisi:

Saldırgan davranışların bireyin soya çekimi ile olan ilişkisi 1700'lü yıllardan itibaren dikkati çekmiş ve birçok araştırmmanın konusu olmuştur. Goring soya çekimle suç işlemeye yatkınlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ileri sürmüş, babalarla çocuklar arasında suç niteliği bakımından benzerlikler olduğunu belirtmiştir. Johannes Lange, tek yumurta ikizlerinde eş zamanlı olarak saldırgan davranış gösterme olasılığının çift yumurta ikizlerine oranla anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermiştir (Akt: Köknel, 1996).

Kromozomların taşıdıkları genlerin içerdiği DNA (deoksiribonükleik asit)'nin, saldırgan davranışların ortaya çıkmasında rol oynadığına ilişkin veriler bulunmuştur. Stoff ve Cairns (1999) yaptıkları bir çalışma sonrasında genlerin bireyin şiddete eğilimi üzerinde etkisi olduğunu bulmuşlardır. Araştırma sonuçları saldırgan davranışların nesilden nesile aktarılabilceğini göstermiştir. Yapılmış bu araştırmalar göstermektedir ki saldırganlık doğuştan gelen bir davranıştır (Akt: Ersoy, 2001).

Kronik Hastalık

Kronik hastalık, uzun süre devam eden, ilerleyici, ölümcül olabilen fiziksel ya da zihinsel bozukluklara rağmen göreceli olarak normal yaşama eşlik eden bir bozukluk şeklinde tanımlanmaktadır. Çocuk için hareketlilik oyun, akran grupları son derece önemlidir. Kronik hastalığı olan çocuk bu gereksinimlerini tam olarak karşılayamaz. Ailelerde hasta olan çocuklarına karşı kaygı ve suçluluk duyguları ile birlikte gerçekçi davranmayarak aşırı koruyucu ya da umursamaz bir tutumla yaklaşabilirler. Aynı zamanda sağlık personeli tarafından yeterince hazırlanmayan, fiziksel tedavi yöntemlerinin dışında yeterli ilgi ve müdahaleyi göremeyen çocuk bazı psikolojik sorunlar yaşayabilir (Deniz, 2003).

TV ve Saldırganlık

Televizyon 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra tüm dünyada hızla gelişen, yaygınlaşan ve üzerinde en çok konuşulan kitle iletişim araçlarından birisidir. Görüntü ve sesi birlikte kullanarak işitme ve görme duyularını birlikte uyaran televizyon, her geçen gün daha yaygın bir kullanım alanına ve daha çok insana ulaşabilme olanağına sahip olmaktadır (Güngör ve Ersoy, 1995).

Günümüzde çocuklar dünyaya gelmelerinden itibaren kitle iletişim araçlarıyla özellikle de televizyonla karşı karşıya bırakılmaktadır. Çünkü televizyonun girmedeği ev kalmamıştır. Konuşmayan ve hiçbir şeyi anlamayan çocuk bile günün büyük bir bölümünde açık olan televizyona bakarak ona anlam vermeye çalışarak; oradaki sunulandan zamanla etkilenmektedir. Televizyon ileriki dönemlerde çocuk için vazgeçilmez bir araç haline gelmektedir. Televizyon çocukların okuma yazma bilmeden de ulaşabileceği bir araç olması nedeniyle onları kolayca etkisi altına almaktadır (Gülnezeol, 2004).

Televizyonun çocuklar üzerindeki yararlı etkilerinden bazıları şunlardır; dil gelişimini hızlandırır, sözle görüntü birleştiği için, çocuğu kolay etkiler ve kalıcı bir iz bırakır, çocukların bilgisini arttırır, hayal alanını arttırır. Bu olumlu etkilerin yanında bazı sakıncalar da yaratır. Çocuk pasif bir izleyici olur, gördüğü ile yetinir. Algıladıklarını, seçme ve değerlendirme zamanı yoktur. Ekrandan sürekli bombardımana uğrayan çocuk birçok uyaran altında ezilir. Yaralama, öldürme sahnelerinden korkar ve çok etkilenir. Gördüklerine inanır ve gerçek sanır, bu yüzden televizyon çocuğu tek yönde etkiler ve kendi egemenliği altına alır (Akt: Yavuz, 2007)

Toplumda bilişsel anlamda en korumasız olarak kabul edilen çocukların yetişkinlerden daha fazla ve doğrudan etkilendikleri, bu durumun sebebi olarak; görüntü unsurlarıyla yüklü televizyonun çocuklar için daha inandırıcı olması sebebiyle çocukların gördükleri dünyanın gerçek dünyayı yansıttığına inanmaları gösterilmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuğu düşünle gerçeği ayırt edemez, gözlemsel öğrenir ve taklitçi olur (Gürol ve Serhatlıoğlu, 2005).

Televizyon, izleyenlere yalnızca bilgi değil, davranış modelleri de sunar. Televizyon programlarındaki kahramanlar davranışlarıyla model oluşturabilirler, onları örnek alan izleyiciler de taklit etmeye, onlar gibi davranmaya başlarlar. İzleyiciler işbirliği, yardımseverlik gibi olumlu sosyal davranışları taklit edebilecekleri gibi, saldırganlık vb. istenmeyen davranışları da taklide yönelebilirler. Birey çevresinden uzaklaşırken kendisine daha yakın hissettiği kişilere yakınlaşır, bunlar da televizyon kahramanları ve karakterleridir (Bıyık, 2003).

Teknolojideki ilerlemeler ve medya, televizyonda ve medyada gösterildiği gibi, gerçek hayatın ötesindeki modelleri sembolik hale getirmek için, sosyal öğrenmeye

izin vermektedir. Bandura' nın incelemelerinde , 'televizyon, mükemmel bir öğreticidir ve onu izleyenleri etkiler' düşüncesi vardır, aynı zamanda saldırganlığa eğilim gösterirken, nasıl saldırılacağını öğreterek, zorlayıcı davranışların fonksiyonunu da gösterir. İlk çocukluk dönemlerinden itibaren çocuklar, kendilerine model olarak seçtikleri, televizyondaki dizi kahramanlarının özelliklerini günlük yaşamlarına ve oyunlarına yansıtmaya başlarlar. Televizyon dizi kahramanı, çeşitli davranış ve hareketleriyle, çocuktaki saldırganlık dürtülerini harekete geçirebilir ve onu saldırgan yapabilir. Çünkü çocukta dürtülerini dizginleme yeteneği çok zayıftır. Çocukların içinde saldırganlık öğeleri bulunan yayınları izledikten sonra saldırgan davranışlarda bulunmaları büyük ölçüde içinde buldukları ortama bağlıdır. Eğer öğrendikleri saldırgan davranışları uygulayabilecek bir ortamda iseler saldırganlık gösterebilirler hatta suça yönelebilirler(Yavuzer, 1996) .

Çocuklarda televizyon izleme alışkanlığı ile saldırgan davranış gösterme arasındaki ilişkinin farklı şekillerde olabileceği ifade edilmektedir. Bazı çalışmalara göre şiddet içeren televizyon programlarını izleyen çocukların daha fazla saldırgan davranışlar sergileyeceği ileri sürülürken, bazı çalışmalar da daha çok saldırgan eğilimli çocukların şiddet dozu yüksek programları tercih ettikleri ileri sürülmektedir. Bir grup araştırmacılar ise; televizyon aracılığı ile şiddet sahnelerini izleyen çocukların bu davranışları destekleyen bulgular sunarken, diğer bir grupta bu çocukların bu tür davranışlardan kaçındığı yönünde bulgular öne sürmektedir. Ancak bugün gelinen nokta, dozu kaçırılan ve gerçek olanla olmayanı ayırt edemedikleri bir yaşta çocuklara ulaşan şiddet görüntülerinin onlara zarar verdiğiidir.

Televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri konusunda üzerinde en çok durulan konu, televizyonun çocuktaki şiddet eğilimlerini tetiklediği, arttırdığı veya ona bu konuda yol, yöntem öğretmesidir. Batı ülkelerinde yapılan araştırmalar, çocuklar için yapılmış ve çocukların en çok tercih ettiği çizgi filmlerde bile, %94'ünün şiddet ve cinayet konularına yer verdiğini göstermektedir. Araştırmalar, bu görüntülerle saldırganlık davranışı arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca porno ve şiddet konulu filmler ahlak ve değer kaybına neden olmaktadır. Bandura ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırmada, çizgi film de olsa şiddet içeriyorsa bunu izleyen çocuklarda saldırganlığın arttığı gözlenmiştir. Gerbner (1999), televizyondaki şiddetin, çocukları olumsuz etkilediğini ve bunun sonucunda çocukların duygusallık kaybına uğradığı, dünyayı çok korkulu bir yer olarak

düşünmeye başladığı ve başkalarına saldırgan davranış gösterme olasılığının arttığını belirtmektedir (Akt: Akpınar, 2004).

Reklamlar daima daha fazla ve yeni gereksinimler yaratmaktadır. Çocukların gerçek gereksinmelerini, gerçek olmayan gereksinmelerinden ayırt edebilmeleri oldukça zordur (Yavuzer, 1996).

Çocuklar reklamların gerçek amaçlarını bilmediklerinden daha fazla ve kolayca etkilendikleri doğrudur. Reklam çocukların doğal safiyetini ve tecrübe eksikliğini istismar etmektedir. Çocuklara yönelik çizgi filmlerde kullanılan savaş oyuncaklarını satmak amacıyla yapılan televizyon reklamlarının çocuklar üzerinde saldırganlık meydana getirdiği bir gerçektir (Gülnezeol, 2004).

Televizyonun günlük seyredilme süresi yaş, cinsiyet, zeka, sosyal uyum seviyesi, kardeş sayısı, ailenin eğitim durumu, anne babanın çalışıyor olması, televizyon kanal sayısı ve çeşitliliği gibi faktörlere bağlı olarak değişmektedir (Akpınar, 2004).

Çocuklar televizyonun en büyük tüketicileridir ve televizyon karşısında çok zaman harcamaktadırlar. Ülkemizde yapılan bir araştırmaya göre çocukların %98,9'u televizyon izlemektedir. Erken çocukluk döneminde olan 3-6 yaş çocukların %100'ü televizyon izlemektedir. Çocuklar genellikle akşam saatlerinde olmak üzere günde 3-5 saat televizyon izledikleri, çocukların %48'i günde 3-5 saatini televizyon izlemeye ayırırken %38'i 1-2 saatini, %8'i 6-8 saatini, %2'si 9-11 saatini, %1,1'i de 12 saatten fazla zamanını televizyon karşısında geçirmektedir. Çocukların televizyon seyrettikleri saatleri, aile bireylerinin bir arada bulunduğu saatler olduğu ve çocuk kuşağı saatleri ile de paralellik gösterdiği belirtilmiştir (Gürol ve Serhatlıoğlu, 2005).

İlköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğu en çok şiddet içerikli yerli yabancı dizileri (%21,9), en az çocuk programlarını (%0,4) izlediği belirlenmiştir. Öğrenciler arasında kavga etme eğilimi, spor (%59,2) ve şiddet içeren diziler (%79,4) izleyenlerde en yüksek, pembe dizi (%59,2) ve çocuk programları (%41,7) izleyenlerde en düşük olduğu tespit edilmiştir. Şiddet içeriği yoğun olan programları izleyen öğrencilerin daha yüksek oranda fiziksel şiddete başvurdukları ve fiziksel şiddeti çözüm olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Uzun süre saldırganlık ve şiddetin hakim olduğu televizyon programlarından etkilenmeyen çocuk yoktur. Ancak hayalle gerçeği ayırt edemeyen, oyun çağı çocuğu en çok etkilenen gruptur. Bunun yanı sıra tüm çocukların aynı ölçüde etkilenmedikleri de görülmektedir. Her çocuk kendi kişiliği doğrultusunda etkilenmektedir. Sevgi ve barış içinde olan ailede yaşayan çocuk, televizyonda gördüklerini hemen uygulamamaktadır. Ayrıca aile içi iletişimin az olduğu ailelerdeki çocuklar en çok televizyon seyretmekte ve televizyon bağımlısı olmaktadır (Gürol ve Serhatlıoğlu, 2005).

Cinsiyet

Cinsiyet farklılıkları saldırganlığın gelişiminde önemli bir unsurdur. Genellikle, erkek çocuklar daha saldırganlardır. Bunda yapısal olarak erkeklerin daha güçlü olmalarının yanında, kız çocuklarının engellenmesinin etkisi söz konusudur. Erkek çocuklar anlaşmazlıklarını dövüşerek çözmeye eğilimindedir. Kız çocuklar ise ağız kavgası yaparak sorunlarını çözümlenmeye çalışırlar (Yörükoğlu 1989, Aral vd 2004).

Mitchell'in saldırganlıkla ilgili görüşüne göre; erkeklerin fiziksel olarak saldırganlığa daha fazla olanak sağlayan bir şekilde yetiştirilmiş oldukları belirtilmiştir. İnsanların çeşitli gelişim dönemlerindeki saldırganlık davranışlarıyla ilgili olarak su bulgular dikkati çekmektedir: Anneleri hamilelik sırasında androjen hormonu almış olan kız çocukları daha fazla saldırganlık göstermektedirler. Anaokulu dönemindeki erkek çocuklar kız çocuklarına oranla daha fazla diğerlerini itme, kovalama, vurma ve bağırma davranışları göstermektedirler. Çocukluğun ilerleyen dönemlerinde de erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla saldırgan davrandıkları belirtilmiştir.

Erkeklerdeki saldırganlığın, en çok ergenlik çağında dışa vurulduğu, erkeklerin işlediği suçların oranının kadınlarınkine göre iki-beş kat daha yüksek olduğu ileri sürülmektedir. Özellikle erkek ergenin ergenlik döneminde erkeklere karşı fiziksel saldırganlığı artarken kızlara karşı saldırganlığının azaldığı belirtilmektedir (Akt: Halıcı, 2005).

Kız çocuklarının yaşadıkları yoğun kaygılar ve duygular sonunda içe kapandıkları, aşırı hassas ve duygusal oldukları, sosyal öğrenme ve denetimlerde daha fazla boyun eğdikleri gözlenmektedir. Bu nedenle kızların saldırgan davranışlarının erkeklere göre daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca erkekleri saldırgan davranışlara yönelten etkiler arasında fiziksel ve sosyal ya da maddi ödül ile statü kazanma eğilimi önemli olmaktadır. Araç olarak kullanılan saldırganlığın statü oluşturmadaki faydası, kişilerarası uzaklığı arttırması, kadınsı davranışlar göstermekle suçlanmaktan kaçınmayı sağlaması açısından erkeklerin daha fazla yeğledikleri görülmektedir (Tuzgöl, 1998).

Cinsiyetler arasında saldırganlık açısından farklılıklar olmasının önemli nedenlerinden biri de sosyal yapıdır. Sosyal yapı saldırganlığı desteklemektedir (Craig 1998). Özellikle sosyalleşme süreci içinde kız ve erkek çocukların davranışlarına karşı farklı tepkiler gösterilmektedir. Toplumda erkek ve kadına atfedilen roller bireylerin davranış biçimini etkilemektedir. Kadın rolü daha sakin, çekingen ve yumuşak baslı olmayı gerektirmektedir. Örneğin toplumda erkeklerin saldırgan davranış göstermelerine kızlara oranla daha olumlu bakılır. Erkek çocukların saldırganlık içeren oyunlar oynamaları normal karşılanıp engellenmezken, kız çocukların bebekleriyle oynaması beklenir. Hatta erkek çocuklar kadınsı davranışlar geliştirmeleri kaygısından dolayı saldırgan davranmaya teşvik edilirler. Tüm bunlar erkeklerde saldırganlığın gelişmesine birer neden oluşturmaktadır (Tuzgöl 1998, Masalcı 2001).

Empati ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde empati ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

Empati Tanımı ve Tarihçesi

“Empati” denildiğinde akla, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları gelir. Meslek yaşamı boyunca empatiyi çeşitli şekillerde tanımlamış olan Rogers’ın 70’li yıllarda ulaştığı empati anlayışı, bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Rogers’e göre, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine

koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir (Akt. Dökmen, 2005).

Bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan öğeler şunlardır (Dökmen, 2005):

a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir; kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız.

b) Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Karşımızdakinin sadece duygularını ya da düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Karşımızdaki kişiyi hem bilişsel hem de duygusal olarak anlamalıyız.

c) Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşındaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

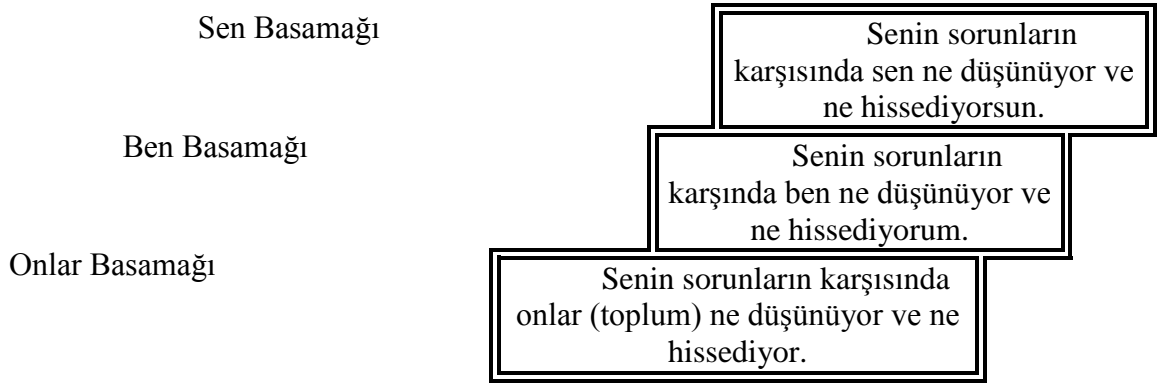
Empati ve sempati kavramları birbirine oldukça benzeyen ve karıştırılan fakat farklı kavramlardır. Bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Karşımızdaki kişiye sempati duyuyorsak, onunla birlikte acı çekeriz ya da seviniriz. Empati kurduğumuzda ise karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır.

Empati, diğer pek çok öge ile birlikte, bireyin toplumsallaşmasında rol oynayan becerilerden biridir ve bu süreç çocukta görece özerk ve bağımsız bir benlik ve kişilik gelişimine yardımcı olabilir. Yapılan araştırmalar, başkasının perspektifinden durumu davranışı, duyguyu ve düşünceyi görebilmenin benmerkezcilikte azalmaya yardımcı olduğunu, bireyin başkasının acısını ve sıkıntısını fark edebildiğini, daha iyi yorumladığını, hissettiğini ve bu duruma karşılık verdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla empatinin oluşum basamaklarını, durumu fark etme, duygu ve düşünce

boyutunda algılama ve benimseme ile duruma uyan bir karşılık verme olarak sıralayabiliriz.

Empati Basamakları

Üstün Dökmen' in ortaya koyduğu aşamalı empati sınıflandırmasına göre üç temel empati basamağı vardır. Bu basamaklar sırasıyla aşağıdaki gibidir (Dökmen, 2005);



Şekil 1. Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 1988).

1- Sen basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerine odaklanarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır.

2- Ben basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, benmerkezcidir. Kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir. Bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Örneğin ben basamağına uygun empatik tepki veren bir kişi, dinlediği sorun karşısında 'üzüldüm, aynı sorun bende de var' der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüz yüze bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar. Ben basamağında empatik tepki veren kişi, karşısındaki insanı bir ölçüde rahatlatılabilir. Bu yüzden ben basamağındaki tepkiler onlar basamağındaki tepkilerden daha kaliteli sayılabilir. Ancak ben basamağında empatik tepki veren kişiler, bilişsel ve duygusal açıdan karşısındaki

kişinin rolünü alamadıkları için, yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar.

3- Onlar basamağı: Bu basamakta tepki veren bir kişi, karşıdaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez. Bu soruna ilişkin olarak kendi duygu ve düşüncelerinden söz etmez. Sorunu dinleyen kişi sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki, bu geribildirim o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi bir takım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örneğin parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye ‘ayağını yorganına göre uzat’ der. Bu sözlerde iki tarafın duygu ve düşünceleri yer almamakta toplumun o konuya ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Dökmen (2005) bu üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı empati basamağı oluşturmuştur. Bu basamaklar sırasıyla en kalitesiz empati basamağından en kaliteli empati basamağına kadar uzanmaktadır. Bu basamaklar ise aşağıda şöyle sınıflandırılmıştır.

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder: Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, bir takım genellemeler yapar, felsefi görüşlere atasözlerine başvurabilir, dinlediği soruna ilişkin olarak genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirir. Sorununu anlatan kişiyi genelde toplumun değer yargıları açısından eleştirir.

2. Eleştiri: Dinleyen kişi sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar.

3. Akıl verme: Karşıdakine akıl verir. Ona ne yapması gerektiğini söyler.

4. Teşhis: Kendisine anlatılan sorunu ya da sorununu anlatan kişiye teşhis koyar ‘bu durumun sebebi toplumsal baskılar ya da sen bunu kendine fazla dert ediyorsun’ der.

5. Bende de var: Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler. ‘Aynı dert benim de başımda’ der ve kendi derdini anlatmaya başlar.

6. Benim duygularım: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da

davranışla ifade eder; örneğin ‘üzüldüm’ ya da ‘sevindim’ der.

7. Destekleme: Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan onu anladığını onu desteklediğini belirtir.

8. Soruna eğilme: Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, soruna ilişkin sorular sorar.

9. Tekrarlama: Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere değer vererek özetler. Yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtmış olur. Bu arada dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığı bu mesaja ekler.

10. Derin duyguları anlama: Bu basamakta empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını, ona eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

Bu basamaklardan, 1. basamak onlar basamağına, 2. 3. 4. 5. 6. basamaklar ben basamağına, 7. 8. 9. 10. basamaklar ise sen basamağına aittir. Empati ile ilgili kuramsal açıklamalardan da anlaşılacağı üzere gerçek anlamda empati yalnızca son dört basamakta yani sen basamağına ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Son dört basamaktan önceki basamaklar, asıl empati kurmaya giden basamaklar olarak düşünülebilir(Dökmen, 2005).

Empati Eğitimi

İletişim, toplumda yaşamının getirdiği bir zorunluluk olduğundan dolayı, sorunsuz bir iletişim için empatik yaklaşım önemlidir. Empati geliştirilebilir bir kavram olduğundan empati eğitimi de özellikle gönüllülük, anlayış gerektiren belirli meslek grupları için ayrı bir öneme sahiptir. Özellikle insanlarla iletişim halinde bulunulan eğitim ve sağlık sektörlerinde empati eğitiminin önemli yararları vardır. Ayrıca evli çiftlerin daha sorunsuz bir evlilik yürütebilmeleri için de empati eğitimi önemlidir.

Dökmen (1988)’e göre rol oynama tekniği, psikodrama içinde çok sıklıkla kullanılmakta, iletişim becerisini özellikle de empatik duyarlılığı artırmada etkili olmaktadır. Rol oynama tekniğinde kişi, karşısındaki kişinin rolüne girerek, olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışır. Empati karşımızdaki kişinin bakış açısından bakma ”rolünü alma” olarak tanımlandığında

empati eğitiminde rol oynama tekniğinin etkili bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz. Belirtilen dört çeşit empati eğitimi tekniğinden hangisinin daha etkili olduğu konusunda yapılan bir araştırmada, yaşantısal deneyimi kazandırma tekniğinin tek başına etkili olmadığı, bilgi verme ve modelden öğrenme teknikleri birlikte kullanıldığında etkili olduğu saptanmıştır. Yapılan bir diğer araştırmada, bilgi verme, rol oynama ve modelden öğrenme teknikleri kullanılmasının empati becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür (Uygun, 2006).

Empati ve Sosyal Davranışlar

Book (1988)'a göre, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması onun kendine özgü dünyasını, duygu ve düşüncelerini tam ve doğru anlayıp ifade etmesi olarak ele alınan empati, günlük yaşantıda ilişkilerde oldukça büyük bir öneme sahiptir. Eşlerin birbirleriyle, anne-babaların çocuklarıyla kurdukları empatik iletişim, daha fazla paylaşımı ve sağlıklı, uyumlu ilişkiler kurup sürdürmeyi sağlamaktadır (Akt.Özcan, Oflaz ve Türkbay, 2003)

Toplumsal gelişmede ilk basamak çocuk ana-baba toplumdur. Bazı toplumlar, çocuk ana-babalar toplumundan yetişkinler toplumuna doğru gelişim göstermektedir; bu değişim çizgisi bir gün empatik topluma ulaşabilir de, ulaşmayabilir de. Empatik toplumun özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Dökmen, 2005):

- Ana-baba, yetişkin ve çocuk rolleri, birbirleriyle kaynaşmış halde, yetişkinin koordinatörlüğü altında sergilenir.

- Doğallık bastırılmamıştır.

- Kişinin aklına önem verilir.

- Yaratıcılık teşvik edilir.

- Deneye ve gözleme önem verilir, hazır bilgiler test edilmeden kullanılmaz
sınama-yanıma yoluyla öğrenme tercih edilir.

- Kişilerin bizzat düşünmeleri, akıl yürütmeleri önemlidir; kendi aklına güvenen kişi, ancak gerektiğinde bir uzmana başvurur, uzmanın önerilerini ise yine aklıyla irdeler.

- Topluma ve kişinin özerkliğine verilen önem dengelidir.

- Bireyselleşme esastır.
- İş ilişkilerinde önemli olan hiyerarşi, özel yaşamda gözetilmez.
- Üst düzeyde empati kurulabilir, derin duygular paylaşılabilir.
- Kişiler, sahip oldukları özellikler arasında ayırım yaparlar.
- Yaşamda “gri”lerin varlığı kabul edilir.
- Her insanın iyi ve kötü yanları bulunabilir.
- Kapsam biçimden önemlidir.
- Doğallık esastır; gereksiz süsün anlamı örtmesine izin verilmez.
- Açık iletişim, doğrudan söyleme önemlidir.
- Sosyal gerçek bütün bütüne reddedilmez, ancak bu ikisi çeliştiğinde fiziksel gerçek tercih edilir.
- İş ilişkilerinde, işin kendisi önemlidir; hiyerarşi, işin iyi yapılması için bir araçtır.
- Annelerin ve babaların görevi, çocuklara rehberlik etmektir.
- Rol uyumu vardır.
- Çevreyle bütünleşmek, empati kurmak gerekir; bitkiler ve hayvanlar dahil olmak üzere çevreyi korumak ve yarına ulaştırmak gerekir, doğal olana zarar vermemek gerekir.

Empati ile bireyin öznel dünyasındaki yaşantılarının başka birisi tarafından ifade edilmesi sonucunda, birey daha önce bilincinde olmadığı içsel yaşantılarını fark etmeye, sorunlarının kaynağını ve çözüm yollarını görmeye başlamaktadır. Empati bir yönüyle etkili problem çözmeyi sağlamaktadır (Özcan,Oflaz ve Türkbay, 2003).

Ben-merkezcilik ve empatik anlayış birbirleriyle bağdaşmaz. Benmerkezcilik davranan bir kişinin, karşısındakinin rolüne girmesi ve olaylara onun bakış açısından bakması, yani empati kurması mümkün değildir. Bu durumda, empati kurabilmek, yani başkalarının rolüne girebilmek için ön şartın, benmerkezcilikten kurtulmak olduğunu söyleyebiliriz. Benmerkezcilik insanları, nesnelere ve başka insanlara ilişkin gerçekleri

fark etmede, diğer insanların rolüne girmede güçlük çekerler. Böyle olunca da diğer insanların bakış açılarını, neler düşündüklerini ve hissettiklerini yeterince anlayamazlar (Dökmen,2005).

Öz-Anlayış

Öz-anlayış, bireyin acı ve başarısızlık durumlarında kendini eleştirmekten ziyade kendine özenli ve anlayışlı davranma, yaşadığı olumsuz deneyimleri insanoğlunun yaşamının bir parçası olarak görme, olumsuz duygu ve düşüncelerin üstünde fazlaca durmaktansa mantıklı çözüm yolları arama olarak tanımlanmaktadır (Akt. Deniz ve Sümer, 2010).

Öz-anlayış, bireyin olumsuz durumlar karşısında kendini eleştirmektense, kendine anlayışlı davranması, yaşadığı durumun hayatın bir parçası olarak görmesi ve üzerinde durmaktansa mantıklı çözüm yolları araması tutumudur. Öz-anlayışı yüksek bireyler kendi olumsuz yaşantılarına gösterdikleri duyarlılığı, hassasiyeti ve şefkati çevresindeki diğer insanların olumsuz yaşantılarında da gösterecekler, yargılamadan anlayacaklardır. Bu durumda öz-anlayış kavramının empati kavramı ile yakından ilişkili olduğunu anlaşılmaktadır. Bir bireyde öz-anlayış geliştiği zaman kendisi ile ilgili olumlu düşünceler gelişir ve olumsuz düşüncelerin etkisini hafifletirir ve kişi karşılaştığı olumsuz durumlardan kendisine tecrübe edinir.

Bireyler yaşamın belirli dönemlerinde acı, üzüntü, tükenmişlik ve başarısızlık gibi olumsuz duyguları yaşarlar. Bireyin bu olumsuz duygularla basa çıkabilmesi için, kendilerini rahatlatmaları, sakinleştirmeleri ve en önemlisi de kendilerine zarar vermeden bu negatif duygulardan kurtulmaları gerekmektedir. Bireyleri bu olumsuz duygulardan kurtaran ve hayatlarını daha yaşanılabilir ve daha anlaşılabilir hale getirmek için onların öz-anlayışları (Self-Compassion) geliştirilmelidir (Deniz, Şahin ve Sümer 2008). Öz-anlayış kavramının içeriğini anlayış (compassion) kavramı oluşturmaktadır. Çünkü anlayış, diğerlerinin ızdıraplarına duyarlı olmayı, diğerlerinin acılarının farkında olmayı, bu ızdırap ve acılardan bağlantısız olmamayı ve sakınmamayı, diğerlerine şefkatli olmayı, diğerlerinin ortaya çıkan ızdıraplarını hafifletme arzusunu ve başarısız olan veya yanlış yapan kimseleri yargılamadan anlamayı içerir (Deniz, Şahin ve Sümer 2008).

Neff(2003) tarafından geliştirilen ve temelleri Budist felsefi üzerine dayandırılan öz-anlayış ise; birisinin kendi ızdırabına (suffering) açık olmayı, ondan kaçınmaması ve bağlantısız olmamasını, acısını dindirme arzusunu üretmesi ve şefkatle onu iyileştirmesi ve en önemlisi de daha büyük bir deneyim kazanmanın bir parçası olarak kendi acı, yetersizlik ve başarısızlığını yargılamadan anlamayı içerir(Akt: Deniz, Şahin ve Sümer, 2008). Öz-anlayış kavramını daha fonksiyonel ve sistemli hale getirmek için üç temel ögeye (components) ayırmıştır: (a) kindness, (b) common humanity and, (c) mindfulness.

Kendilerine şefkat (kindness) gösteren bireyler, kendisine yönelik sert bir yargılama (judgment) ve öz-eleştiri (self-criticism) yapmazlar (Neff, 2003; Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005). Çünkü bireyin kendini yargılaması ve öz eleştiride bulunması, bireyin kendisini ikinci plana atılma ve diğer bireylerle daha zayıf bağlantı kurma hissinden kaynaklanabilir (Mongrain, Vettese, Shuster, & Kendal, 1998). Bireyin öz-eleştiri süreci birbiriyle bağlantılı iki süreçten oluşur. İlk süreçte, bireyin kendi kendisine düşmanlık (self-directed hostility) derecesinde hor görmesi ve öz eleştirinin kişisel tikslenme (self-loathing) derecesinde bireye nüfuz etmesi ve ikinci süreçte bireyin içtenlik (warmth), yatıştırıcılık (soothing), rahatlama ve kendini sevme (reassurance and self-liking) de kendisini yönetme hissindeki yetersizliktir. Kısacası öz anlayışı yüksek bireyde bu sayılan olumsuz özellikler ortaya çıkmamaktadır. Aksine yüksek düzeyde öz eleştiri yapan bireyler kendilerini rahatlatmakta zorluk çekerler (Gilbert & Irons, 2004; Gilbert, Clarke, Hempel, Miles, & Irons 2004; Gilbert, Baldwin, Irons, Baccus & Palmer, 2006; Gilbert & Procter, 2006). Bireylerin kendileri ile ilgili algıladıkları en önemli ön yargıları, pozitif niteliklerini aşırı abartma eğiliminde olduklarıdır. İnsanlar hemen hemen her boyutta ortalama bir bireyden (average person) daha iyi oldukları yargısı içerisindedirler ve bu yargı onlarda çatışma ve mutsuzluğa yol açar (Akt: Deniz, Sahin ve Sümer, 2008).

Kendilerine ortak paydaşım (common humanity) gösteren bireyler, kendisi ile ilgili sorunlarda ayırım ve izolasyon (separating and isolating) yapmak yerine, sorunları yaşamın getirdiği ve sadece kendilerine yönelik olmayan ve diğer insanların da bu benzer sorunları yaşayabileceklerine ilişkin deneyim ve tecrübe edinme aracı olarak görmeleridir (Neff, 2003). Ortak paydaşım, bireyin içerisinde bulunduğu acı veya sıkıntı veren olumsuz duygulardan kaçınmak yerine bu olumsuz

duyguları olumlu yönde ve kendisi lehine düzenlemesidir. Bu düzenleme süreci şefkat, anlayış ve ortak insani değerler (shared humanity) içerisinde gerçekleşir. Ortak paydaşım (common humanity) ilham kaynağını kültürlerden, evrensel değerlerden, adaletten, eşitlikten, bağımsızlıktan ve hoşgörüden alır. Ortak paydaşıma sahip bireyler, kültürel değerleri korurlar ve diğer kültürel değerlere saygı gösteriler, adalet, eşitlik, özgürlük gibi temel demokratik değerlere inanırlar ve ilişkilerini bunlara göre düzenlemeye çalışırlar. Hem kendilerine hem de diğerlerine hoşgörülü davranırlar. Çünkü bu ortak paydaşım (common humanity) kültürel değerlerin ve evrensel değerlerin özünde vardır (Akt: Deniz, Şahin ve Sümer 2008). Bireyler tam bir öz-anlayış deneyimi için düşüncelilik perspektifi benimsemelidirler. Yani kendi acı veren duygularından kaçmayarak, aynı zamanda aşırı belirlemeci bir tutumdan kaçınarak, belli bir oranda “zihinsel boşluk” yaratmalıdırlar ve kendilerini ortak paydaşım sınırları içinde deneyimlemelidirler (Neff, 2003).

Kendine düşüncelilik (mindfulness), bireyin olumsuz duyguları ortaya çıktığında onları değiştirmeye yada bastırmaya çalışmadan, aynı zamanda onlardan kaçmadan, kendini yargılamadan, olumsuz duygulara ilişkin açık düşünmeyi gerektirir (Neff, 2003).

Kendilerine düşünceli (mindfulness) davranan bireyler, acı ve ızdırap (suffer) veren sorunlarla karşılaştıkları zaman, bu sorunların üzerine yoğun bir şekilde odaklaşmak yerine sorunların farkına varırlar. Bu farkına varma süreci, olumsuz yargılamayı ortadan kaldırır, öz-eleştiriye hafifletir ve kendini anlamayı yükseltir. Bunlar gerçekleştiği zaman bireyin self-kindnessi (kendine şefkati) artar (Neff, 2003). Bir birey herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman düşüncelilik mekanizmasını intention attention, and attitude öğelerine göre çalıştırılmalıdır. Bu öğeleri temel olarak mekanizmayı çalıştırmak için, düşüncelilik mekanizmasını içinde bulunduğumuz anı ve sorunları, amaçlı ve özel bir yönetime dikkat ederek, yargılamayan bir niyete ve o ana (present moment) göre düzenlemek gerekmektedir (Shapiro, Carlson, Austin, & Freedman, 2006). Kısacası bir bireyde öz-anlayış geliştiği zaman kendisi ile ilgili olumlu düşünceler gelişir ve olumsuz düşüncelerin etkisini hafifletir ve karşılaştığı olumsuz durumlardan kendisine tecrübe edinir. Birey için böylesine faydalı olan bir yeterliliği bireyi geliştirmek için hizmet eden profesyonellerin (öğretmenler, danışmanlar, psikiyatrisiler) kullanmaları gerekmektedir (Akt: Deniz, Şahin ve Sümer 2008).

Duygu, Duygunun Öğeleri ve Duyguları İfade Etme

Bu bölümde duyguları ifade etme kavramına geçmeden önce duygularla ilgili bilgi verilmiştir. Psikoloji insan davranışlarını anlamayı ve açıklamayı kendine amaç edinmiş bir bilim dalıdır. Düşünce ve davranışlar gibi duygular da psikoloji biliminin üzerinde en çok durduğu alanlarından biridir. Duygu sözcüğü Latince’de hareket anlamına gelen “emote” kelimesinden türemiştir. Duyguların harekete dönüştüğünü en açık şekliyle hayvanlarda ve çocuklarda görürüz. Duygu repertuarındaki her bir duygunun özgün bir rolü ve etkisi vardır. Kuvvetli duygular bedenimizde belirgin değişiklikleri (fizyolojik belirtiler) beraberinde getirir. Örneğin öfke hisseden bir insanın ellerindeki damarlara kanın nasıl hücum ettiği belli olur. Korku da ise kalp atışları hızlanır. Aslında tüm duygular harekete geçmemizi sağlayan temel öğelerdir(Goleman, 1996).

Goleman (1996), duyguyu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlamıştır. Dökmen (2000)’e göre ise duygu, kişinin belirli bir anda algıladıkları, hissettikleri, onun fenomenal alan içindeki istekler, heyecan uyandıran iç yaşantılardır.

Sahip olduğumuz hiçbir duygu tesadüfen ortaya çıkmış değildir. Organlar gibi belirli işlevlere sahip olduğu için evrim süreci boyunca varlığını sürdürmüş ve günümüze ulaşmıştır. Duygularımızın genel işlevi doğaya ve topluma uyum sağlamaktır. Uyum sağlayarak hayatta kalma ihtimalimizi arttırırız. Örneğin tehlike anında korkarız ve kaçırız; böylece hayatta kalma ihtimalimiz artar. Bugün sahip olduğumuz tüm duygular, organlar gibi belirli işlevlere sahip olduğu için evrim süreci boyunca varlığını sürdürmüş ve günümüze ulaşmıştır. Duygularımızın genel işlevi, doğaya ve topluma uyum sağlamaktır. Uyum sağlayarak hayatta kalma ihtimalimizi arttırırız. Örneğin üzerimize doğru bir yırtıcı hayvan veya bir araba gelse, korkarız ve kaçırız, böylece hayatta kalma ihtimalimiz artar. Bir canlının, normal, sıradan bir yaşam sürdürebilmek için duygulara ihtiyacı vardır. İnsanın ise duygulara iki defa ihtiyacı vardır: Birincisi motivasyon kaynağı olarak günlük yaşamını sürdürebilmek için, ikincisi ise varoluş düzeyini yükseltebilmek, kaliteli yaşayabilmek için (Dökmen, 2000).

Duyguların duyumların ötesine geçen bir niteliği vardır. Örneğin kişi korktuğunu ifade ederken bir duygusunu anlatıyordur. Bu duyguya kalp çarpıntısı, ellerde titreme ve solunum güçlüğü eşlik edebilir. Diğer taraftan kişi korktuğunu bu duyular olmaksızın da deneyimleyebilir. Korkusunu net bir şekilde hissederek, sezgisel olarak bilerek, ancak gerideki duyuları fark etmeden de yaşayabilir. Kişi duygularını değerlendirmeye ve yaşamı içinde belli bir yere oturtmaya çalışırken, duyular için aynı şey söz konusu değildir. Örneğin kalp çarpıntısı hisseden birisi bunun kendisi için nasıl bir anlam taşıdığını ve tüm yaşamı içinde nasıl bir rol oynadığını değerlendirme eğilimi göstermeyebilir. Bunun nedenlerinden biri de duyuların aynı zamanda pek çok duyguya eşlik ediyor olabileceğidir. Örneğin kalp çarpıntısı korku duygusuna eşlik edebileceği gibi endişe, öfke gibi pek çok diğer duygularla birlikte de ortaya çıkabilir (Sakarya, 2003).

Diğer yandan duyguların ihtiyaç ve güdülerle de sıkı bir ilişkisi vardır. Temel ihtiyaçların karşılanıp karşılanamaması çeşitli duyguların doğmasına yol açar. Sevgi, nefret, korku, ümit, sevinç, keder, neşe, kuşku ve sıkıntı günlük konuşmalarda sık kullanılan sözcüklerdir. Bu türlü yaşantılar duygusal yaşam deneyimi altında toplanır (Ergin, 2000).

Duygular uzun süre denetim altına alınması, bunların bir süre sonra çarpıtılmış biçimde yeniden ortaya çıkmasına neden olabilir. Öte yandan duyguların toplumsal uyum içinde ortaya çıkması kişi ve toplum için en sağlıklı yoldur(Köknel, 1997). İnançlar zevkler, değerler ve düşünceler kişiden kişiye değişse de, duygular bütün insanlarda aynıdır. Duygularımızın ifade edilmiş biçiminde kişiler arası farklar olabilir. Duyguların ifadesi, karşı tarafın durumu daha iyi anlayabilmesine, kendisini karşısındakinin yerine koyabilmesine ve davranışını onun için değiştirmek istemesine yol açar (Beck, 2001). Duygular sözel olarak ifade edilsin ya da edilmesin, kişinin bulunduğu ortama gösterdiği tepki biçimini etkiler(Eisenberg ve Delaney, 1993).

Temel ihtiyaçların karşılanıp karşılanmaması çeşitli duyguların doğmasına neden olur. Sevgi, nefret, korku, ümit, keder, neşe, kuşku ve sıkıntı gibi yaşantılar duygusal yaşam deyimleri altında toplanır(Baymur, 1997). Bazı kuramcılar temel duygu kümeleri olduğunu öne sürmektedir. Temel duyguları ve onların alt boyutlarını, Goleman(1999) aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Öfke: Hiddet, hakaret, içleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin,

rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada patolojik nefret ve şiddet.

Üzüntü: Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.

Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet; patolojik olduğunda ise fobi veya panik.

Zevk: Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, hoşnutluk, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.

Sevgi: Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet.

Şaşkınlık: Şok, hayret, afallama, merak.

İğrenme: Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.

Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, çile ve nedamet.

Duygunun Öğeleri

Duyguyla ilgili psikolojik araştırmalar, duygusal yaşantıyla ilişkili dört değişken üzerine odaklanır. Bunlar; “durumsal değerlendirme”, “bedensel değişimler”, “harekete geçirilmiş eylemler” ve “duyguları ifade davranışı”dır. Bu öğeler (Parkinson ve Colman, 1995) tarafından şöyle açıklanmıştır:

Durumsal Değerlendirme (Situational Evaluations):

Çeşitli duygular, farklı durum değerlendirmeleriyle tanımlanır. Örneğin, mutluluk ve gurur gibi olumlu duygular yaratan durumlar kişisel kaygıları azaltmada oldukça faydalıdır. Bunun yanında öfke, korku, üzüntü gibi olumsuz duygular yaratan durumlar, kişilik için zararlıdır. Bunlar birincil değerlerdir. Duygular ikincil değerlerde farklılaşır. Örneğin uygunsuz bir durumda kişinin baş etme potansiyeli düşükse, duygusal durum depresyon ve üzüntü olarak kendini gösterecektir. Ama durum uygunsuz olsa bile kişinin baş etme potansiyeli yüksekse, kişi umudunu kaybetmeyecek ve depresyona girmeyecektir.

Bedensel Değişimler (Bodily Changes):

Duygunun vücuttaki organlarla güçlü bir bağı vardır. Duygusal yoğunluk durumunda otonomik sinir sistemi devreye girer. Kendine has biyolojik izlerinden de belli olduğu üzere, duygusal repertuarımızdaki her duygunun özgün bir rolü vardır. Beden ve beynin yeni yöntemlerle incelenmesiyle birlikte araştırmacılar, her duygunun bedeni birbirinden farklı tepkilere nasıl hazırlandığına ilişkin, sayısı gitgide artan fizyolojik ayrıntılar gözlemlemektedirler (Goleman, 1999).

Harekete Geçirilmiş Eylemler (Motivated Action):

Duygu kelimesi Latince movere (hareket etmek) kökünden gelmektedir. Bu kelimeye –e ön eki getirildiğinde ise öteye hareket etmek manasına gelir. Bu da, bir duygunun, bir davranış eğilimine, harekete geçirici güdülere neden olduğunu gösterir (Konrad ve Hendl, 2004).

Her duygu bizi bir şekilde hareket etmeye hazırlar; her biri insan hayatında tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde bizi yönlendirir. Sözel ve sözel olmayan olarak iki guruba ayrılacak davranışsal tepkiler, olay karşısında ya bir yaklaşma, ya bir kaçma, ya bir duraklama ya da bir nötrlük olarak gözlenebilirler (Goleman, 1999; Özer, 2000).

Duyguları İfade Davranışı (Emotional Expression):

İngilizce literatüre bakıldığında duyguların ifadesi ile ilgili duyguları ifade etmek (emotional expression) (King ve Emons, 1990), duyguların sosyal paylaşımı (social sharing of emotion) (Rime, Finkenauer, Luminet, Zech ve Philippot, 1998) ve duygusal kendini açma (emotional self disclosure) (Starr, 1975) olmak üzere üç farklı isimlendirme görülmektedir. Bu üç farklı isimlendirmede içerik aynıdır, üçünde de duygunun kişiler arası ilişkilerde ifadesi vurgulanmaktadır. Duygu iletişimini inceleyen araştırmacılar, büyük ölçüde sözel olmayan iletişim ve duygu üzerine odaklanmışlardır. Bu araştırma alanı hem biyolojik hem de psikolojik çalışmalardan yararlanmaktadır. Duygu iletişimi konusundaki ilk çalışmalar büyük ölçüde biyolojik yönelimli olsalar da, duygu kuramcıları arasında duygunun çeşitli unsurlardan oluşan psikolojik bir yapı olduğu konusunda fikir birliği vardır(Kuzucu, 2006).

Kişilerarası iletişimde hem sözlü hem de sözsüz mesajlar aynı anda kullanılır.

Birey duygularını hem sözlü hem de sözsüz olarak ifade edebilir. Ama mesaj alışverişinin ancak küçük bir bölümünü sözlü mesajlar oluşturur. Yüz ifadeleri, el kol hareketleri, bedenin konumları ve sesin yükselip alçalmasıyla gönderilen sözsüz mesajlar, iletişimde kullanılan mesajların daha büyük bir bölümünü kapsar ve bireyin gerçek duygularını daha iyi yansıtır(Cüceloğlu, 1999).

Duygusal ifade, duygu varlığını göstermek için başka birine doğru yapılan hareket ve seslerdir. Bu hareket ya da sesler, iletişimsel bilgiyi iletebilme oranında ifadeseldir. Yüzümüz, bir dizi hareketi ustaca nakledebildiği için en önemli duygusal ifade kanallarından birisidir. Yüz ifadesi bireyin hangi duygu içinde olduğunu büyük oranda gösterir.

Duygularımızı ifade etmek önemlidir. Ancak çeşitli sebeplerden ötürü bunu gerçekleştirmekte sorunlar yaşarız (Dökmen, 2000). İnsan ilişkilerinde başarı kazanmak, önce kendi duygu ve davranışlarımızın farkına varmayı gerektirir. Özgüveni gelişmiş, atılgan olan kişilerin, duygularını kontrol edebilmesi ve ifade edebilmesi beklenir. Kendine güven sorunu olan kişiler de duygularını kontrollü bir şekilde ortaya koyamazlar. Duyguların anlaşılması ve paylaşılması kişileri mutlu kılar. Bastırılması yerine ifade yollarının bulunması kişilerin duygularından haberdar olmalarını sağlar. Heyecan ve kaygı içinde yaşayan kişi bu duygularını ifade edecek ve rahatlayacak fırsatlar bulamadığı takdirde, psikosomatik bazı sorunlar yaşayabilir.

Duygularla iletişimimizde, duygularımızı ifade etmek kadar önemli olan bir şey daha var ki, o da iyi bir dinleyici olmaktır. Aktif dinlemede alıcı, konuşan bireyin sözlü ifadelerini anlamaya çalışır ve kendi tarzıyla formüle ederek konuşmacıya tekrar göndererek onaylatır. Aktif dinleme, konuşmaya katılanlara neler hissettiklerini anlama fırsatı verir. Aktif dinleyici konuşmacının kendi duygularını kabul ettikçe konuşmacıda duygularını kabul edecektir (Kondrad ve Hendl, 2004).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Saldırganlık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Saldırganlık ile ilgili literatüre bakıldığında bu konuyla ilgili oldukça fazla sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmalardan konuya yakın olduğu düşünülen araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010) 'ın yaptığı araştırmada ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözme arasındaki ilişki ortaya konulmuş ve cinsiyete göre saldırganlık ve kişilerarası problem çözme incelenmiştir. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış ve 483 (180 kız ve 303 erkek) ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde t testi, pearson momentler çarpım korelasyonu ve çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda ergenlerin cinsiyetine göre saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım ve sorumluluk almama arasında pozitif yönde, saldırganlık ile yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşımın, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Yavuzer (2009) saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programlarının lise öğrencilerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerine ve öğretmenlerine yönelik psiko-eğitim programının saldırganlığı azaltmada etkisi olup olmadığını incelemektir. Araştırma Niğde ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarının 9. sınıf öğrencileri ve onların dersine giren öğretmenlerden oluşan araştırma grubundan oluşmaktadır. Araştırmada 1.deney, 2.deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere Saldırganlık Ölçeği (SÖ) uygulamalarda ön test-son test olarak verilmiştir. Ergenlere ve Öğretmenlere Yönelik Psiko-eğitim Programının (EYP+ÖYP) öğrencilerin saldırganlık toplam, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanlarını azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin iki ay sonra da devam ettiği bulunmuştur.

Karabıyık (2003) üniversite öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenleri incelemiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve sürekli kaygı düzeylerinin öğrencilerin saldırganlık davranışlarını

yordamada ki güçleri ve cinsiyet, sınıf, algılanan ana-baba tutumları ve alanları açısından saldırganlıklarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma 2001-2002 yılında Gazi Üniversitesi'nde okuyan 1. sınıfta okuyan 237 ve son sınıfa devam eden 251 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak Saldırganlık Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Kendini Değerlendirme Envanteri STAI Form TX-2 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda saldırganlık düzeyinin, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Saldırganlık düzeyinin algılanan ana baba tutumu ve alanlara göre farklılaştığı bulunmuştur. Ana babasının tutumunu otoriter olarak algılayanların saldırganlık düzeyleri demokratik ve koruyucu olarak algılayanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Eşit ağırlık alanında okuyan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, sayısal ve sözel alanda okuyan öğrencilerden anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Problem çözme becerisi algısı ve sürekli kaygı değişkenleri ile saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akgül (2000), tarafından yapılan deneysel çalışmada yaşları 11-16 arasında değişen öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın amacı, ilköğretim 63 ikinci kademe öğrencilerine uygulanacak olan öfke yönetimi eğitiminin, öğrencilerin öfke yönetimi becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Eğitim süresince problem çözme, geri bildirim, davranışın prova edilmesi, grup rehberliği etkinlikleri, ev ödevi, rol oynama, pekiştirme alıştırmalarına yer verilmiştir. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği 450 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonrası gönüllü 30 deney, 30 kontrol grubu olmak üzere 60 denek ile çalışma yürütülmüştür. 15'er kişilik 2 deney ve 2 kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarına 10 hafta süre ile haftada bir kez ve 90 dakika olmak üzere öfke yönetimi eğitimi verilmiştir. Araştırma uygulamaya konulan öfke yönetimi eğitimi sonunda, deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı, öfke kontrol puanların ise anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır.

Cenkseven'in (2003) yaptığı deneysel çalışmada, bilişsel-davranışçı yaklaşım temel alınarak hazırlanan öfke yönetimi becerileri programının, ergenlerin öfke ve saldırganlıkları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Öfke düzeyi yüksek olan ergenler üzerinde yapılan araştırmanın deney ve kontrol grupları 13'er kişiden oluşmaktadır. Ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerini belirlemek için "Sürekli

Öfke Öfke İfade Tarzı Ölçeği” ve “Saldırganlık Envanteri” ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümünde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm -içe yönelik öfke dışında- sürekli öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol ve saldırganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Bilişsel-davranışsal yaklaşıma dayalı olarak öfke yönetimi becerileri eğitimi sonucunda ergenlerin dışa yönelik öfkelerinde anlamlı oranda azalma olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyla tutarlı olarak, deney gurubunda olan ergenlerin saldırganlık düzeylerinde de düşmenin görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubuna dört ay sonra uygulanan izleme ölçümü sonucunda son ölçüm ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Duran (2004) tarafından yapılan deneysel çalışmanın amacı, öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu çalışmada öfke düzeyi yüksek 10 öğrenci deney grubuna, 10 öğrenci de kontrol grubuna random yöntemiyle atanmıştır. Deney grubuna 10 hafta süreli, 90’ar dakikalık öfke kontrol programı uygulanmış, kontrol grubu ile hiçbir işlem yapılmamıştır. Sonuç olarak, uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla, sürekli öfke, içe yönelik öfke ve dışa yönelik öfke düzeylerinin azaldığı, öfke kontrol düzeylerinin ise arttığı saptanmıştır.

Tekinsav-Sütçü (2006)’nün çalışmasının amacı ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bir bilişsel-davranışçı grup terapisi programı hazırlamak ve bu programın etkililiğini değerlendirmektedir. Öncelikle programın nasıl işlediğini görmek ve varsa aksayan yanları düzeltmek için bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın ardından müdahale programına son şekli verilmiştir. Son şekli verilen 12 seanslık müdahale programı psiko-eğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, kendine yönerge verme, gevşeme ve maruz bırakma tekniklerini içermiştir. Müdahale programının uygulandığı asıl çalışmanın katılımcıları öfke ve saldırganlık eğilimleri gösteren, 7. ve 8. sınıflarda eğitim gören 40 (19 deney ve 21 kontrol) gönüllü ergenden oluşmuştur. Bütün katılımcılar müdahale öncesinde ve sonrasında Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ), Çocukların Hareket Eğilimi Ölçeği (CATS), Novaco Öfke Envanteri-kısa formundan (NÖE) oluşan bataryayı ayrıca katılımcıların ebeveynleri Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği-ebeveyn formunu doldurmuşlardır. Müdahale sonrasında deney grubundaki ergenlerin SÖÖTÖ’nin sürekli öfke, dışa yöneltilen öfke, CATS’in saldırganlık alt ölçeklerinden ve NÖE’den aldıkları

puanların kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı SÖÖTÖ'nin öfke kontrolü alt ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Ayrıca deney grubunun, ebeveyn bildirimine dayalı SÖÖTÖ'nin sürekli öfke ve dışa yöneltilen öfke alt ölçeği puanlarında anlamlı bir azalma, buna karşılık öfke kontrolü alt ölçeği puanlarında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir. Kız ve erkek ergenlerin programdan yararlanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

Genç (2007) araştırmasında; grupta öfke denetimi eğitiminin lise 9. sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisini incelemiştir. Öğrencilere “Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği” uygulanmıştır. Sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ölçeği puanları ortalamadan yüksek; öfke kontrol alt ölçeği puanı ortalamadan düşük ise öğrencinin öfke denetimi düzeyinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Öfkeli olarak belirlenen ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerden 14 kişilik deney ve 14 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada deney grubuna, haftada bir kez olmak üzere 10 hafta süre ile “Öfke denetimi eğitimi programı” uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık 90-100 dakika sürmüştür ve kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. 10 haftalık eğitim sonunda deney ve kontrol grubuna “Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öfke denetimi eğitimi ile deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta, öfke düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu, öfkelerini kontrol düzeylerinde de anlamlı bir artma olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öfke denetimi becerilerinde anlamlı düzeyde değişme olmadığı saptanmıştır.

Başar (1996) Üvey ebeveyne sahip olan ve olmayan 10-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimleri ve kendilerine algılama biçimlerini incelenmiştir. Araştırma, Ankara il merkezi içinde bulunan alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden seçilen onaltı ilkokulun 4. ve 5. sınıflarına devam eden 10-11 yaş grubundaki üvey olan ve olmayan 300 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocukların saldırganlık eğilimlerini ölçmek amacıyla ‘Saldırganlık Ölçekleri (Aggression Scales)’, kendilerini algılama biçimlerini ölçmek amacıyla ‘Kendini Algılama Ölçeği’ kullanılmıştır. Sonuçta üvey olan ve olmayan çocukların saldırganlık eğilimleri arasındaki farklılığın önemli olduğu bulunmuştur. Üvey

ebeveyni olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin üvey ebeveyni olmayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ersoy (2001)'un 'Çocuk Yuvasında Kalanlarla Ailesiyle Yaşayan Dokuz-Onbir Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi' konulu araştırmasını Ankara'da bulunan T.C Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı Keçiören Çocuk Yuvasında kalan dokuz-onbir yaş grubunda 75 çocuk ile karşılaştırma grubu olarak korunmaya muhtaç çocukların devam ettikleri ilkokullardan tesadüfi olarak seçilen sayı yaş ve sayıdaki çocuklar üzerinde yapmıştır. Araştırmada çocuklarla ilgili bazı bilgileri öğrenmek amacıyla 'Genel Bilgi Formu', çocukların saldırganlık eğilimlerini ölçmek amacıyla da 'Saldırganlık Ölçekleri' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yuvada kalan ve ailesiyle yaşayan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Doğan (2001) farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma İzmit İnkılâp Lisesi'nde okuyan 30'u kız, 30'u erkek toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin saldırganlık eğilimini belirlemek için 'Rosenzweig P-F Araştırması' ana-babaların tutumlarını saptamak amacıyla da 'Gençlik Döneminde Aile Sorunlarını Değerlendirme Ölçeği' uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ana-baba davranışları ile ergenlerin saldırgan davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ana-baba davranışlarının etkisinin kızlar ve erkekler arasında anlamlı şekilde farklılıklar bulunmamıştır. Saldırgan davranışlar açısından erkeklerin kızlara göre daha az saldırgan oldukları bulunmuştur. Ana baba davranışları ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Gürsoy (2002) tarafından yapılan araştırmada annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimleri incelenmiştir. Araştırma, annesi çalışan, orta sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarına devam eden 105 çocuk ile aynı okula devam eden annesi çalışmayan 105 çocuk olmak üzere toplam 210 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırmada çocukların saldırganlık eğilimlerini belirlemek amacıyla 'Saldırganlık Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında önemli farklılıklar

olduğu belirlenmiştir. Annesi alışmayan çocukların saldırganlık puan ortalamalarının annesi çalışan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dizman (2003) anne babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerini incelediği araştırmasını Ankara il merkezinde bulunan alt, orta ve st sosyo ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden seçilen 39 ilköğretim okulunun, dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden 300 ocuk üzerinde yapmıştır. Araştırmada ocukların saldırganlık eğilimini etkileyebilecek etmenleri saptayabilmek için ‘Genel Bilgi Formu’, ocukların saldırganlık eğilimlerini ölçmek amacıyla ‘Saldırganlık lekleri (Agression Scales)’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları açısından önemli farklılıklar bulunmuştur.

Güçiz Doğan ve arkadaşları (2004) bir ilköğretim okulu 5., 6., 7. ve 8. Sınıf ğrencilerinin en çok izledikleri televizyon programları ve bu programların şiddet içeriği yönünden değerlendirilmesini araştırmışlardır. Araştırma Ankara Hacı Bayram İlköğretim Okulu 5-8. sınıflarında okuyan 267 ğrenci üzerinde yrtlmştir. Veriler gözlem altında uygulanan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin boş zaman aktivitelerinde ilk sırayı televizyon seyretmenin aldığı, %37,1’inin televizyon seyretmelerinin kısıtlandığı; en sık ana haber bülteni, yerli diziler, magazin programları ile çizgi filmleri izledikleri ve en çok izlenen çizgi film ile ana haber programının aynı zamanda birim zamandaki şiddet ieriğisinin en fazla olduğu saptanmıştır.

Aral ve arkadaşları (2004) ilköğretim okulu sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırma alt, orta ve st sosyoekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden her sosyo-ekonomik düzeyden 100 ocuk olmak üzere toplam 300 ocuk üzerinde yrtlmştir. Araştırmada ocuk ve ailesine ilişkin bilgiler ‘Genel Bilgi Formu’ ile toplanmış, saldırganlık eğilimlerini belirlemek amacıyla ‘Saldırganlık lekleri’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba öğrenim düzeyi, arkadaşlarına sinirlendiği zaman verdiği tepki durumuna göre saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farkın genellikle anlamlı olduğu

bulunmuştur. Smith (2004) bilgisayar oyunlarının pozitif ve negatif etkilerini incelediği araştırmasında bilgisayar oyunlarının çocukların saldırgan düşünce ve davranışlarında artış olduğunu bulmuştur.

Efiliti (2006) ‘Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi’ konulu araştırmasını Konya ili merkez sınırları içerisinde yer alan altı orta öğretim kurumu ve bu öğretim kurumunun her sınıf düzeyine devam eden 246 kız, 334 erkek toplam 580 öğrenci üzerinde yapmıştır. Çocukların saldırganlık puanlarını belirlemek için ‘Saldırganlık Ölçeği’, kişilik özelliklerini belirlemek için ‘Hacettepe Kişilik Envanteri’, denetim odağını tespit için ‘Rotter Denetim Odağı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonunda erkek öğrencilerin saldırganlık puanları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ticaret lisesi ve Genel lise öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları diğer lise öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca lise 2. sınıfta okuyan öğrencilerin lise 1. ve lise 3. sınıfta okuyan öğrencilere göre saldırganlık puanları daha düşük bulunmuştur. Eşit ağırlık alanında okuyan öğrencilerin sözel ve sayısal alanda okuyan öğrencilerden saldırganlık puanı daha yüksektir. Öğrencilerin saldırganlık puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin denetim odağı puanları ile kişilik özellikleri puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki vardır. Öğrencilerin saldırganlık puanları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Saldırganlık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Deffenbacher, McNamara, Stark ve Sabadell (1990), yaygın öfkeyi azaltmada bilişsel-davranışçı ve süreç yönelimli grup danışmanlıklarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada 14 kişiden oluşan bilişsel-davranışçı grup, 16 kişiden oluşan süreç-yönelimli grup olmak üzere iki deney grubu ve 18 kişiden oluşan bir kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmada veriler, Trait Anger Scale ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre, her iki danışmanlık şeklinin de durumluk ve sürekli öfkede ve kişiye özel öfke ölçümünde anlamlı olarak azalmaya neden olduğu bulunmuştur. Etkilerin, 5 haftalık ve 15 aylık izleme ölçümleri sonrasında da sürdüğü anlaşılmıştır.

Kellner ve Tutin (1995), yaptıkları çalışmada gelişimsel ve duygusal bozukluğu olan lise öğrencileriyle okul temelli öfke yönetimi programının etkililiğini incelemişlerdir. Bu çalışmada kullanılan öfke yönetimi programı Novaco'nun bilişsel-davranışçı yaklaşımlı öfke yönetimi programından temel alınmıştır. Grup pekiştirmesi, rol oynama, beceri geliştirme ve gevşeme egzersizlerinin kullanıldığı programda saldırgan davranışı yönetme amacıyla öğrenciler öfkenin fizyolojisi, tetikleyicileri ve sonuçlarını öğrenmişler ve öfkeyi yönetme becerilerini edinmişlerdir.

Mundy (1997), sosyal beceri eğitiminin kullanıldığı bir psiko eğitim programında saldırgan davranışı azaltmada öfke ve saldırganlık yönetimi için gönüllü ve profesyoneller tarafından sosyal beceri eğitimi yürütülmüştür. Bu eğitimler gençlerde şiddet ve saldırgan davranış için alternatifler geliştirmede pozitif yönde etkili olmuştur. Rutherford, Mathur ve Quinn (1998), yapılandırılmış işbirlikçi öğrenme etkinlikleri ve doğrudan eğitim vermenin suçlu ve saldırgan kız çocuklarının iletişim becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. 14-17 yaşları arasında on dört ergenle gerçekleştirilen çalışmada iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve çalışmanın sonunda iletişim becerileri açısından bireylerin ilerleme kaydettiği, saldırganlık davranışlarının ise azaldığı bulunmuştur.

Kellner ve Bry (1999), öğretmenleri tarafından değerlendirilen Connors Öğretmen Dereceleme Skalasına göre orta ve ciddi derecede öfke kontrol güçlüğü yaşadığı belirlenen 7 ergenle çalışmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan ergenlerin dördünün dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, birinin davranım bozukluğu, birinin bipolar efektif bozukluk ve birinin de aralıklı patlayıcı bozukluk ve davranım bozukluğu tanı ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir. Grup haftada bir gün yarım saat süren 10 haftalık bir öfke yönetimi programına katılmıştır. Programın özellikle ilk seanslarında psiko-eğitsel bir tarz izlenerek, öfkenin fizyolojisi, öfkeyi tetikleyen durumlar ve öfkeyi kontrol etme yolları hakkında bilgi verilmiştir. Programın etkisi programdan bir hafta önce ve 6 hafta sonra ebeveyn ve öğretmenler tarafından doldurulan Connors Dereceleme Skalasının davranım bozukluğu puanına ve öğrencilerin akranlarına ve çalışanlara yönelik saldırgan davranış sıklığına göre değerlendirilmiştir. Programa katılan ergenlerin kontrol grubundaki ergenlere göre, hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmelerinde davranım bozukluğu puanında

anlamli bir dufme ve fiziksel saldirganlik davraniflarinda anlamli bir azalma olduğu bulunmuştur.

Robinson, Smith, Miller ve Brownell (1999) saldirganlik ve hiperaktivite-durtusellik problemlerini azaltmaya yonelik bilişsel-davranifçı okul merkezli califmaların etkililiğini araştıran bir meta analiz califmalarında 1967-1995 yılları arasında yayınlanmış califmaları gözden geçirmifler, bu kapsamda saldirganlığı azaltmaya yonelik 12 califmayı incelemiflerdir. Analiz sonucu, saldirganlığı azaltmaya yonelik bilişsel davranifçı müdahalelerin etki büyüklüğünün (effect size) 0.25-.67 ranjında ve ortalama etki büyüklüğünün 0.64 olduğu bildirilmiştir. Müdahale etkisinin büyüklüğü tedavi türüne göre farklılaşmamıştır. Ayrıca 1 ay ile 3 yıl arasında değişen izleme califmaları ortaya çıkan değişimin korunduğunu göstermiştir. Özetle califmada, değişime dirençli bir davranif türü olan saldirganlığı azaltmada bilişsel-davranifçı müdahalelerin etkili bir yöntem olduğu kanıtlanmıştır. (Akt: Tekinsav-Sütçü, 2006).

Frey, Hirschstein ve Guzzo (2000), iletişim becerileri ve problem çözme becerilerini geliştirerek saldirganlik davranifını azaltmak amacıyla, okul öncesi dönemden 9. sınıfa kadar olan çocuklara uygulanabilen bir programla califmışlardır. Ortaokul ve lise çağında uygulanan programda sosyal ortamda karşılaşabilecekleri ikilem durumları üzerinde califılmıştır. Problem çözme eğitimi programında da bireylerin problem çözme stratejilerini uygulamaları sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine ilişkin yeterliliklerinde anlamli bir artış, saldirganlik davranifında ise bir azalma gözlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların söz konusu becerileri ve saldirganlik davraniflarında ise bir değişiklik gözlenmemiştir.

Sipsas-Herrmann (2000), yaptığı deneysel califmada öfke ve saldirganlik yönetimi programı kullanmış, programın sonunda yaptığı analizlerde öğrencilerin öfke ölçümlerinde anlamli farklılıklara rastlamamıştır. Anlamlılığın olmamasını da grup içerisindeki düşük öfke puanlarına bağlamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin problem çözmede şiddet ve yaralayıcı alet kullanımında sevindirici şekilde azalma olduğunu fark etmiştir.

Kapsamlı califmalardan biri de Ohio çatışma yönetimi komisyonu ve Ohio eğitim bölümünün ortak hazırladıkları programdır. Bu programın özellikleri ise şöyledir: 1-7 Mayıs 2000 tarihinde liselerde bir haftalık BARIş haftası

düzenlenmiştir. Bu hafta içinde; geniş kapsamlı okul etkinliklerine, sınıf etkinliklerine ve toplum düzeyinde etkinliklere yer verilmiştir. Okul etkinliklerinden biri “barış duvarı” etkinliğidir. Öğrenciler bu duvara kendi barış işaretlerini, barış mesajları içeren grafitiler çizmişlerdir. Ayrıca hafta içinde eski barış şarkıları söylenmiş, şiirler okunmuş, posterler hazırlanmış, kompozisyonlar yazılmış, gazeteler çıkarılmıştır. Ayrıca çatışma hakkında bilgilendirme ve iletişim etkinliklerine yer verilmiştir. Müfredat içinde özellikle sanat derslerinde çatışma yönetimi ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Dykeman (2001), davranım bozukluğu olan ergenlerde öfkeyi ifadeye bilişsel-davranışçı tedaviyi kullanmıştır. 14-16 yaşlarındaki küçük bir grup ergenle yaptığı çalışmada öfke ifadesinin bileşenlerinde okul temelli bilişsel-davranışçı programın etkisini incelemiştir. Ön test ve son test ölçümlerine göre, öfkeyi ifadeye, öfke kontrolünde ve durumluk öfkede anlamlı farklılık gözlenirken, sürekli öfke de anlamlı farklılık gözlenmemiştir. (Akt: Yavuzer, 2009)

Leff, Power ve Manz (2001), çalışmalarında okul-temelli önleme programlarını gözden geçirmişlerdir. Gözden geçirilen çalışmalardan biri olan öfkeyle baş etme programı içeren çalışma Lochman tarafından 1992 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenleri tarafından saldırgan ve bozucu olarak tanımlanan 31 çocuk, her oturum 60 dakika olmak üzere 18 oturumluk öfkeyle baş etme programlarına alınmıştır. Kontrol grubu ise, saldırgan ve bozucu olarak tanımlanan ve saldırgan olmayan çocuklardan oluşmuştur. Uygulamadan 3 yıl sonra yapılan değerlendirmeler, programa alınan çocukların alınmayan saldırgan çocuklara göre madde kullanım oranlarının düşük, benlik saygılarının ve sosyal problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak programa katılan çocukların suç işleme oranlarında ve sınıf kurallarına uygun olmayan pasif ve saldırgan-bozucu davranışlarında bir farklılaşma gözlenmemiştir. Gözden geçirilen bir diğer çalışma, Beyin Gücü (Brain Power) programının kullanıldığı Hudley ve Graham (1993)’ın çalışmasıdır 12 oturumluk programının etkililiği çocukların hipotetik ve gerçek akran provokasyonlarına verdikleri yanıtlar, öğretmenlerin saldırgan davranışı değerlendirdikleri ölçek sonuçları ve çocukların okuldaki disiplin davranışları göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, tedavi alan grubun hem hipotetik hem gerçek provokasyona maruz kalma koşulunda düşmanca niyet ve saldırgan davranış gösterme eğiliminde azalma olduğunu göstermiştir. Ayrıca tedavi alan saldırgan

çocuklardan oluşan grup sınıf öğretmenlerin değerlendirmelerine göre de saldırgan davranışlarda azalma gösterirken, programa katılan ve saldırgan olmayan çocuklarda olumsuz bir etki olmamıştır.

Breunlin vd., (2002), okuldan uzaklaştırma yöntemine alternatif olarak sunulan bir çatışma çözme becerileri eğitim programı ve bu programın lise öğrencileri arasında fiziksel şiddet içeren hareketlerin azaltılması üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri 1997–1998 öğretim yılı boyunca ve 1998–1999 öğretim yılının birinci sömestrinde okuldan uzaklaştırma cezası alan tüm öğrencilere ilişkin olarak toplanmıştır. Çalışmada programın tanımının yanı sıra, müdahale öncesi ve müdahale sonrası olmak üzere, okuldan uzaklaştırılan öğrenciler arasında çatışma çözme becerileri eğitimi alanlar ve almamış olanlar arasında bir karşılaştırma yapılmıştır, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çatışma çözme becerileri eğitimini tamamlamış bulunan gençlerin tümü, bu eğitim programını almamış çocuklara göre dört katı daha az okuldan uzaklaştırma cezası almıştır. Bunun yanı sıra müdahale sonrası, çatışma çözme becerileri eğitimi alan gençlerin tümü, bu eğitim programını almamış gençlere göre okuldan daha az disiplin cezası almıştır. Şiddet içeren davranışlar karşısında verilen okuldan uzaklaştırma cezasına alternatif (ASVB) olarak adlandırılan bu programın yapısı ve biçimi şiddetin daha çok öğrenilen ve sorunlarla mücadelede şiddetin alternatifi olan yolların öğretilmesiyle önlenebilecek olan bir davranış olduğu yönünde araştırma verilerine dayanmaktadır.

Herrmann ve McWhirter (2003), yaptıkları çalışmada, lise öğrencileri ile birlikte işbirliği ile öfke ve saldırganlık yönetimi programı geliştirmişlerdir. Öğrencilerin ilk olarak toplumlarındaki öfke ve saldırganlığı fark ettikleri çalışmada daha sonra kendi öfke ve saldırganlıkları ile baş etmede ne tür becerilere ihtiyaçları olduğunu öğrenmişlerdir. Gruba katılan deneklere ön ölçüm ve son ölçüm yaptıklarında yapılan uygulamanın öfke ve saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olduğunu görmüşlerdir. Bir yıl sonra yapılan ölçümlerde de saldırganlık ve şiddet davranışlarında anlamlı derecede düşüş olduğu saptanmıştır.

Cummings, Hoffman ve Leschied (2004), araştırmalarında saldırgan ergen kızlara yönelik 8 oturumlu bir psiko-eğitsel grup çalışmasının etkisini incelemişlerdir. Cinsiyet rolleri, çocukluk istismarı, ilişkisel saldırganlık ve kız kültürü gibi saldırganlıkla ilişkili cinsiyete özgü konuların yer aldığı psiko-eğitsel

grup çalışmasının kızların saldırgan davranışlarıyla ilgili tavırlarının bazılarını değiştirdiği görülmüştür.

Campel (2004), psiko-eğitsel öfke yönetimi programının duygusal sorunlu ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test son test ölçümleri 6-8.sınıftan 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öfke dışı ve öfke içe puanlarında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen öfke kontrol puanlarının artması ve öfke dışı puanlarının azalması öfke yönetimi tekniklerinin eğitim periyotlarına yayılmasıyla çözümlenebileceğini göstermektedir.

Çocuk ve ergenlerde terapi etkililiğini araştıran diğer bir meta analizde, öfkeye yönelik bilişsel-davranışçı terapi ve sosyal beceri eğitimi gibi müdahale programlarının kullanıldığı ve sadece okullarda öğrencilerle yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir. Gansle (2005) tarafından yapılan bu çalışmada, anaokulundan 12. sınıfa kadar olan 5-18 yaşları arasındaki çocuklarla yapılmış ve 1984-2003 yılları arasında yayınlanmış toplam 24 (4 tanesi tek denekli) araştırma gözden geçirilmiştir. Grup çalışması yapan 20 araştırmanın 15 tanesi bir deney bir kontrol grubunun bulunduğu diğer 5'i ise birden fazla tedavi grubunun bulunduğu çalışmalardır. Bu 20 çalışmanın 8 tanesinde müdahale programlarına katılmak için herhangi bir kriter kullanılmamış, diğer çalışmalarda müdahale programına alınma kriteri olarak öğretmen bildirim, çocuklara uygulanan ölçekler ve okul kayıtlarından biri kullanılmıştır. Bu meta-analizde 24 araştırmanın farklı değişkenler için etki büyüklüğünün ortalama 0,31 olduğu bulunmuştur. Müdahalelerde kullanılan teknikler gözden geçirildiğinde şu tekniklerin en az ikisi en çok sekizi aynı müdahale programında kullanılmıştır: Tartışma (2 çalışmada), rol canlandırma (22 çalışmada), egzersiz yapma (19 çalışmada), model olma (17 çalışmada), ev ödevleri (10 çalışmada), performansları için ödüllendirme (6 çalışmada), ebeveyn ya da öğretmenlerle grup seansı yapma (6 çalışmada), amaç oluşturma (6 çalışmada), imajinasyon yapma (4 çalışmada), kontrat yapma (3 çalışmada), oyun oynama (2 çalışmada) ve ev ziyareti (1 çalışmada) (Akt: Tekisav-Sütçü, 2006).

Empati İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Uygun(2006)'un psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin empati beceri

düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmasında, hemşirelerin empati puanları ile yaş, çalışma süresi, çalışma şekli, çalıştığı servisten memnun olma durumu değişkenleri arasında bir ilişki bulunmamış, medeni durumlarında evli olanlar lehine, eğitim durumlarında doktora eğitimi alanlar lehine, psikiyatri servisini kendi isteğiyle seçenlerin seçmeyenlere göre anlamlı bir şekilde fark bulmuştur.

Ergül (1995), sağlık meslek lisesi öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, benlik algı düzeyleri düşük olan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu, lise IV. Sınıf öğrencilerinin I. Sınıf öğrencilerine göre empatik eğilim puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuş, mesleği isteyerek ve istemeyerek/tesadüfi seçen öğrenciler ile hemşirelik veya laborantlık bölümünde okuyan öğrencilerin empatik eğilim puanları arasında bir farkın olmadığını gözlemiştir.

Erçoban (2003), ilköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş, empatik eğilim düzeylerinin kız öğrenciler lehine farklılaştığını, öğretmenlerin medeni durumları, sahip oldukları çocuk sayıları, hizmet yılları, branşları, yaşları, öğretmen yetiştiren bir okul mezunu olup olmamaları ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre empatik eğilimlerinin bir farklılık göstermediğini, buna karşılık mesleğini isteyerek seçen ve aylık gelirini yeterli bulan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Ünal(1997) psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik eğilimlerinde gözlenen değişimleri araştırmış, kız öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklı olduğunu, en yüksek empatik eğilime sahip grubun genel lise, en düşük empatik eğilime sahip grubun endüstri meslek lisesi mezunu öğrencilerinin olduğunu, empatik eğilimin en çok ara sınıflarda farklılaştığını bulmuştur.

Tutuk, Al ve Doğan'ın(2002) hemşirelik yüksekokulunda okuyan öğrencilerin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmasında, 269 öğrenci çalışmaya katılmış ve aşağıdaki bulgular bulunmuştur:

1.Mezun oldukları okul yönünden öğrencilerin iletişim ve empati puan

ortalamaları farklılık göstermemektedir.

2.Öğrenimleri süresince çalışan öğrencilerin çalışmayanlara göre iletişim becerisi puanları anlamlı düzeyde farklı iken empatik eğilim puanlarında bir farklılık bulunmamıştır.

3. Öğrencilerden, insanlarla ilişkilerde güçlük yaşadığını bildirenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim ortalama puanların güçlük yaşamadığını belirtenlere göre daha düşük bulunmuş ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

4.Sosyal etkinliği fazla olan öğrencilerin her iki ölçek puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Duru (2002)'da öğretmen adaylarında empatik eğilimi bazı değişkenler açısından incelemiş ve kız öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarını anlamlı düzeyde farklı bulmuştur. Empati puanlarının, öğrenim görülen alana göre farklılaştığını ve toplumsal yaşama uyum düzeyi, algılanan kişisel değer yönelimine ve önceliklerine, algılanan sorumluluk düzeyine göre empati düzeyinin değiştiğini bulmuştur. Yine Duru, bir başka çalışmasında, öğretmen adaylarında empati-yardım etme eğilimi ilişkisini araştırmış ve empatik ilgi düzeyi yükseldikçe yardım eğilimi düzeyinin de yükseldiği, eğitim ve sosyal bilim öğrencilerinin yardım etme eğilimlerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mete ve Gerçek (2005) hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerini incelemiş, sınıf yükseldikçe empatik beceri puan ortalamalarının da yükseldiği sonucuna varmışlardır.

Karakaya(2001)'de hemşirelik öğrencilerin empati becerilerini incelemiş ve aşağıdaki bulguları bulmuştur:

1.Kız öğrencilerin empati beceri puanları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir.

2.Öğrencilerin aile tiplerine göre empati beceri puan ortalamaları

incelendiğinde, en yüksek puanın aileleri parçalanmış öğrenciler, en düşük puanlı öğrencilerin geleneksel geniş aile sahibi olduğu bulunmuştur.

3.Ailede üçüncü kardeş olanların diğerlerine göre empati beceri puanları anlamlı derecede yüksektir.

4.Sağlık meslek lisesi mezunu öğrencilerin empati beceri puanları anlamlı derecede yüksektir.

5. Hemşirelik bölümü öğrencilerin empati beceri ortalamaları, işletme bölümü öğrencilerine göre; hemşirelik bölümü 4. sınıf öğrencilerin empati beceri puanları 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksektir.

6.Öğrenim gördüğü bölümü tesadüfi seçen öğrencilerin isteyerek seçen öğrencilere göre empati beceri puanlarının anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı görülmüştür.

Alkaya (2004), lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerini sosyo-demografik değişkenler açısından inceleyerek, lise öğrencilerinin empati becerisinin 15-17 yaşlar arasında anlamlı olduğu, “alay etme” iletişim engelini kullanmayan öğrencilerin empati beceri puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2001), boşanma ile eşlerin eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, evliliği sürdürenlerin boşananlara, bayanların erkeklere göre empatik eğilim puanlarını anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, boşanmanın %71.6 oranında evliliğin beşinci yılında gerçekleştiğini bulmuştur. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığı inceleyen Rehber (2007), araştırmada veri toplama aracı olarak Empatik Eğilim Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Alper(2007), psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ, iletişim ve empati beceri düzeylerini karşılaştırmış, araştırmaya 151 psikolojik danışman ve 166 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada “Duygusal Zekâ Ölçeği”,

Ersanlı ve Balcı Tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Envanteri” ve Dökmen tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği B- Formu”, kullanılmıştır. Araştırma verileri tek yönlü varyans analizi, iki yönlü varyans analizi, t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışmanlar ile sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri puanları psikolojik danışmanların iletişim becerileri puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Psikolojik danışmanların empatik beceri puanları sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Uğur (2007), araştırmasını, “Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi'ni ortaya çıkarmak amacıyla yapmıştır. Araştırma 27 ilköğretim 6.sınıf öğrencisiyle gerçekleşmiştir. Yapılan bu çalışmada konuya ve amaca uygun olduğu için nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empatik düşünebilen öğrencilerin iletişim becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler derslerinin örnek olay incelemesi tekniği ile yürütülmesinin öğrencilerin konuları kavramalarında, problem çözme becerilerinin gelişmesinde ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2008), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 4. Sınıfında öğrenim gören 417 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bryant, 1982), Ana-Baba Tutum Ölçeği (Polat, 1986) ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği (Coopersmith, 1967) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Doğuş sırası ile empati arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada annenin öğrenim durumuna göre empatik beceri puanı en düşük olan grup, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerdir. Empatik beceri puanı en yüksek olan grup ise annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerdir. Babanın öğrenim durumu ile empatik beceri puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Gelir düzeyine göre empatik beceri puanı en düşük olan grup, kendilerini alt gelir düzeyinde algılayan öğrencilerdir; Empatik beceri puanı en yüksek olan grup ise kendilerini orta gelir düzeyinde algılayan öğrencilerdir. Empati ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Empati ile özsaygı arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Şahin(2007), bir müdahale programı olarak empati eğitimi programının, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorbacı davranışlar üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, haftada bir saat olmak üzere 10 saat empati eğitim programı uygulamıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, deney grubundaki deneklerin zorba davranışlarında, kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte deney grubundaki deneklerin empatik beceri ve benlik saygısı düzeylerinde, kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu belirlenmiştir.

Mete ve Gerçek(2005)'in yaptığı iki basamaklı çalışmanın amacı hemşire adaylarının empatisi üzerinde problem tabanlı öğrenmeyi (PBL) incelemektir. Empatik yakınlık (ET)ve empatik beceri (ES) ölçekleri bilgi toplamak için kullanılmıştır. Çalışmanın ilk basamağı tanımlayıcı ve uzunlamasına (örneklem sayısı 20). Yıllara göre (hemşire adaylarının kaçınıcı sınıfta olduğunu belirten yıllar) ET puanlarının ortalamaları arasında önemli farklılıklar görülmüştür. Ayrıca ES ortalama puanları açısından 1 ve 2 nci yıllar ile 3 ve 4 üncü yıllar (hemşire adaylarının kaçınıcı sınıfta olduğunu belirten yıllar) arasında önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Çalışmanın ikinci basamağı tanımlayıcı ve çaprazlamasına (örneklem sayısı 192). Yıllara göre ET açısından herhangi bir farklılık olmamasına rağmen ES ler arasında önemli farklılıklar saptanmıştır. Sonuç olarak problem tabanlı öğrenme programına (PBL) tabi tutulan hemşire adaylarının empati becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Kore Ulusal Kangnang Üniversitesinden Sung-II Kim ve Connecticut Üniversitesinden Ronald P. Rohner (2003), Koredeki üniversite öğrencilerinin hâlihazırdaki duygusal empati seviyeleriyle geçmişte anne-babalarından ilgi görüp görmemeleri arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla, 725 denek üzerinde bir araştırma yapmışlar ve araştırma sonucunda kız çocuklarının duygusal empati seviyelerinin annelerinden gördükleri ilgi ile erkek çocuklarının duygusal empati seviyelerinin babalarından gördükleri ilgi ile doğrusal olarak arttığını ya da azaldığını ve ayrıca belirgin bir biçimde, anneleri tarafından reddedilen kız çocuklarının, anneleri tarafından kabul gören kız çocuklarından daha az empati seviyesine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Myrsky ve Helkema, (2001), Helsinki Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler, İşletme ve Teknoloji Bölümlerine mensup 138 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada SVS (Shwartz Seviye Araştırması), SAVT (Spranger-Allport- Vernon Tipoloji Anketi) ve MEME (Mehrabian-Epstein empati ölçüm anketi) testlerini uygulamışlar ve sonuç olarak işletme öğrencilerinin daha çok güç ve başarı önceliklerine, sosyal bilimler öğrencilerinin daha çok evrensel değerlere, teknoloji öğrencilerinin daha çok güvenlik öğelerine önem verdiklerini, empati konusunda işletme öğrencilerinin teknoloji öğrencilerinden, sosyal bilimler öğrencilerinin de işletme öğrencilerinden daha başarılı olduklarını, genel olarak erkeklerde değer önceliklerinin kadınlardakinden daha önemli olduğunu ve evrensellik ve yardımlaşma değerlerinin empatiyi belirlemede önemli bir etkisi bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Mueller ve Waas (2002), 18-19 yaşlarında, toplam 334 kolej öğrencisi üzerinde yaptığı, “öğrencilerin intihar algılamaları: empatinin davranış, değerlendirme ve olaya tepki verme üzerindeki rolü” adlı araştırmada denekler intihara meyilli hayali bir arkadaşla empati kurma durumuyla karşı karşıya bırakılmış, diğerlerine nazaran daha yüksek derecede empati becerisi sahibi öğrencilerin hem efektif hem de davranışsal boyutta söz konusu intihara meyilli hayali öğrenci ile daha fazla iletişim kurdukları, konuşarak onu telkin etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Greathouse ve Dowd (1996) yazdıkları “Empatiyi öğretmede eleştirel düşünceyi kullanma” adlı makalede, radyolojik teknoloji öğrencilerin mesleki eğitimlerini artırmak ve ezberci eğitimi azaltmak amacıyla hastalarını daha iyi anlamalarını sağlamak istemişler bu amaçla bir müfredat programı önermişlerdir. Bu müfredat programında öğrencilerin empatik iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla, eleştirel düşünmenin öğrenciler tarafından aktif olarak kullanıldığı, bütün dönemi kapsayan, 2 ya da 3 haftalık bir eleştirel düşünme eğitiminin devamı boyunca durumsal oyunlara ve çeşitli münazaralara yer verilmiştir. Diğer ünitelerde de bir metod olarak eleştirel düşünmenin kullanılmasını sağlanmıştır.

Manger ve ark.(2008) 14-15 yaşlarındaki öğrencilere uygulanan okul tabanlı sosyal düşünme eğitiminin etkileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, Gresham ve Eliot'un sosyal becerileri derecelendirme sistemi ve Olweus'un empatik reaksiyon anketi uygulamış ve sosyal düşünme eğitimine katılan öğrencilerin empatik eğilimlerinin katılmayanlarınkine oranla daha belirgin ve pozitif bir biçimde farklılaştığı ve ayrıca eğitime katılanlar ya da katılmayanlar açısından empatik gelişim ile cinsiyet arasında bir

etkileşim bulunmadığını saptamışlardır.

Deloney ve Graham (2003), birinci sınıf tıp fakültesi öğrencilerinin drama yoluyla empati ve merhamet duygularının gelişimini incelemişlerdir. Tıp fakültesi öğrencilerine drama dersi verilmiş, araştırma sonucunda eğer uygun şekilde kullanılırsa tiyatrunun tıp öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerini geliştirebileceği saptanmıştır.

Nickerson, Mele ve Princiotta (2008), zorbalıkla karşılaştığında kişinin sergileyeceği davranışı tahmin etmede aileye düşkünlük ve empatinin rolünü araştırmışlardır. Zorbalık, onu durdurmak için müdahale etmeyen akranların bulunduğu her ortamda var olmaktadır. Bu araştırma, kendilerini zorbalığı önleme konusunda aktif olarak kabul eden (savunucular) ya da müdahale etmeden pasif olarak bekleyenler (dışarıdan bakanlar) olarak nitelendiren 105 ortaokul öğrencisinin davranışlarını tahmin etmede cinsiyetin, anneye babaya düşkünlüğün ve empatinin rolünü incelemektedir. Teoriye göre cinsiyet, anneye düşkünlük, babaya düşkünlük ve empati çocuğun zorbalıkla karşılaştığı durumlarda olaya müdahale edip etmeyeceğini belirleyen önemli etmenlerdir. Sadece cinsiyet, tek başına önemli bir karar verici değildir. Anneye düşkünlük modele önemli tek bir değişken olarak katkı yapmaktadır, fakat babaya düşkünlük modele tek başına katkı sağlamayıp ancak cinsiyet ve anneye düşkünlükten hemen sonra üçüncü sırada katkı sağlamaktadır. Empati ise modele önemli ve tek değişken olarak ancak diğer 3 değişkenden sonra katkı sağlamaktadır. Sonuçlar göstermektedir ki (cinsiyet, anne babaya düşkünlük konusunda yapılacak bir şey olmadığından) ortaokul öğretmenleri zorbalıkla mücadele konusunda öğrencileriyle açık olarak tartışmalı, buna ek olarak öğrencilerine ve onların ailelerine empatik yaklaşımı öğretmelidirler.

Fernandez-Olano, Montoya-Fernandez ve Salinas-Snchez (2008)'in yaptıkları araştırmada amaç, iletişim yeteneklerinin tıp öğrencilerinin empati seviyeleri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. JSPE (Jefferson'un doktor empati ölçeği) uygulanan ve biri kontrol diğeri denek grubu olmak üzere 2 gruba bölünen toplam 203 denekten oluşan bir örneklem üzerinde 25 saatlik teorik ve pratik iletişim ve empati çalışması yapılmış ve empati seviyeleri ölçülmüştür. Sonuç olarak, çalışma öncesi ortalama puan her iki grup için benzerdir. Çalışma sonrası JSPE ortalama puanlarının denek grubunda 5.24 puan yükseldiği ve gruptakilerin % 68.9'unun kendilerini geliştirdikleri görülmektedir. Sonuçta iletişim becerisi çalışması deneklerin empati düzeyleri üzerinde bir miktar

gelişme sağlamıştır.

Chen, Lew, Hershman ve Orlander (2007)'e göre, empati doktor-hasta ilişkisinde önemlidir. Önceki çalışmalar klinik eğitimin doktorun empatisini azaltabileceğini iddia etmekteydi. Amaç, tıp okulu yılları boyunca öğrenci empatisini ölçmek ve incelemektir. 2006 yılında Boston Üniversitesinden bir öğrenci grubu katılımcı olarak incelemeye alınmıştır. Puanlama sistemi 20-140 arasında değişen ve doğruluğu teyit edilmiş 20 maddelik bir anketten oluşan JSPE-S (Jefferson'un öğrenciler için doktor empati ölçeği) kullanılmıştır. JSPE-S puanları cinsiyet, yaş, mezuniyette beklenen finansal borç miktarı ve gelecekle ilgili kariyer beklentileri gibi bağımsız değişkenler kontrol edilmiştir. Toplam 658 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Okulun ilk yılındaki tıp öğrencileri en yüksek empati puan ortalamasını (118,5) alırken, dördüncü yani son yıl tıp öğrencileri en düşük empati not ortalamasını (106,6) almışlardır. İki ve üçüncü yıllardaki notlar ilk yıldaki klinik eğitime cevaben değişkenlik göstermektedir (118.2-112.7). İnsan merkezli uzmanlık alanlarını tercih eden öğrenciler (115.5-118.5) teknoloji odaklı uzmanlık alanlarını tercih edenlerden (114.6-111.4) daha yüksek ortalama tutturmuşlardır. Bayan öğrenciler erkek öğrencilere oranla insan merkezli uzmanlık alanlarını tercih etmeye daha yatkındır. Bayanlar JSPE-S den erkeklere oranla daha yüksek notlar almışlardır. Yaş ve borç durumlarının empati seviyesini etkilemediği görülmüştür. Sonuç olarak, klinik öncesi yıllara ait empati puanlarının klinik yıllarından daha fazla olduğu görülmüştür.

Barr ve Higgins-D'alessandro (2007), öğrencilerin yüksek okul kültürünü (okulu sevmeye, ait hissetmeye) pozitif olarak algılamalarının yardım etme davranışı ve yüksek dereceli empati ile ilişkili olup olmadığını sorgulamaktadırlar. Yazarlar geniş bir yelpazede ki okul kültürü algılamasını garanti altına almak için iki ayrı örneklemeden bilgi toplamaktadırlar. Beklenildiği üzere, empati ve yardım etme davranışı korelasyon içindedir. Okul kültürü ölçüsünün geçerliliğine bir kanıt olarak, küçük bir alternatif okulun öğrencileri, okul kültürünü, eşdeğer seviyedeki daha büyük ve geleneksel bir yüksek okulun öğrencilerinden çok daha fazla seviyor ve sahipleniyorlar. Okul kültürünün daha pozitif algılanması yüksek dereceli empati ile ilişkilendirilebilir fakat yardım etme davranışı ilişkilendirilemez etkiler. Yaş okul kültürü algılamasını etkilemezken cinsiyet etkiler. Yüksek derecede empati sahibi erkekler arkadaşlarıyla olan ilişkileri daha az empati sahibi erkeklere göre daha pozitif olarak ele almaktadırlar.

Öz-Anlayış İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Öz-anlayışa ilişkin çalışmalar oldukça yenidir. Neff'in 2003 yılında Öz-anlayış ölçeğini geliştirmesi ve teorik temellerini oluşturmasıyla başlamıştır. Şimdiye kadar öz-anlayışın saldırganlığı yordamasıyla ilgili bir çalışma yapılmamıştır.

Neff, Kristin, D. (2003). Bu makale öz-anlayışın yapılanmasını tanımlar ve öz-anlayış ölçeğini tarif eder. Öz-anlayış, birinin kendine karşı olumsuzluklar üzerinde durarak aşırı öz-eleştirel tutum yerine, yaşananları ortak paydaşım düzeyinde algılayarak, kendine karşı şefkatli ve anlayışlı olmayı gerektirir. Bu ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği bir dizi araştırma sonucunda elde edilmiştir. Sonuçlar gösteriyor ki, daha az depresif ve huzursuzluk ve daha fazla yaşam tatmini, pozitif zihinsel sağlık ile öz-anlayış arasında sıkı bir bağlantı vardır.

Neff ve diğerleri (2005). Bu makale iki aşamalı araştırmayı içermektedir. Araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin öz anlayışları, başarı hedefleri ve akademik başarısızlıkla baş edebilmeleri incelenmiştir. Birinci deneyde 222, ikinci deneyde ise 110 üniversite öğrencisi kullanılmıştır. Burada bireyin kendi deneyimleri, kendi deneyimlerini değerlendirme ve başkalarının deneyimlerini nasıl değerlendirdikleri ve algıladıklarına bakılmıştır. Birinci deneyde öz-anlayış ile kendini yeterli algılama ve başarısızlıkla baş edebilme değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öz-anlayış ile kendini yeterli algılama ve başarısızlık karşısında olumlu düşünebilme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öz-anlayış düzeyi yüksek bireyler diğerlerine göre kendilerini daha yeterli buluyorlar ve ayrıca daha az başarısızlık korkusu yaşıyorlar. İkinci deney de Öz-anlayış duygusal temelli baş etme stratejisi ile ilgilidir. Buna göre öz-anlayışına bağlı olarak bireyler, karşılaşılan sorunlar karşısında ya baş etme stratejisi geliştirir ya da kaçma temelli strateji geliştirirler.

Conway Deborah Grice (2007) Bu tezinde akademik başarıda içsel kaynakların rolü ve düşük gelirli öğrencilerin uyum sağlamasında öz-anlayışın etkisini incelemiştir. Araştırmada düşük gelirli öğrencilerin uyumları istatistiksel olarak açıklanmıştır. Ayrıca düşük gelirli kolej öğrencilerinin güçlü yönleri, öz-anlayışları ve akademik başarıları da ortaya konmuştur. Araştırma geniş esneklik teorisine

dayanmaktadır. Özellikle, Budist psikolojik perspektif kapsamında, öz-anlayışın nasıl bir aşamadan geçerek geliştiğini, acı ve kendini anlama ile bunun akademik başarıya etkisi üzerinde durulmuştur. Ayrıca Bronfenbrenner'in ekolojik teori çerçevesinde, hem dış hem de iç kaynakların yoksullukla kalıcı etkisini ayırt eder. Araştırma düşük gelire sahip güneybatı Pennsylvania College'de okuyan başarı konusunda sıkıntı çeken öğrencileri hedeflemiştir. Düşük gelirli öğrencilere Öz-Anlayış Ölçeği (SCS) uygulanmıştır. Bulgular başarısız Afrikalı ve Amerikalı çocuklarına daha az sosyal destek veren öğrenci velilerinin çocuklarının daha fazla öz anlayışa sahip olmadıklarını göstermiştir. Ayrıca, öz-anlayış, kalıcı yoksullukla akademik başarı arasında olumlu bir aracı durumdadır. Bu araştırma yoksul öğrencilerin yüksek öz-merhametleriyle akademik başarıları arasında bir ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Deniz, Şahin ve Sümer (2008) bu araştırmalarında Neff (2003) tarafından geliştirilen Öz anlayış Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamışlardır. Bu çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Dört aşamada gerçekleştirilen araştırmaya 341 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 184 (%54)'ü kız ve 157 (%46)'si erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaş aralığı 17-25 olup, yaş ortalamaları 19.81 (Ss:1.53)'dür. Öz-duyarlık Ölçeği'nin dilsel eşdeğerliğini belirlemek için 66 İngilizce öğretmenine Türkçe form ve orijinal form uygulanmıştır. Ölçeğin yüksek düzeyde dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu görüldükten sonra ($r = .96, p < .001$) geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Öz-duyarlık Ölçeği'nin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri (exploratory and confirmatory factoranalysis) ile ölçüt-bağıntılı (Discriminant Validity) geçerliği ve madde toplam korelasyonları yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için ise iç tutarlık ve test-tekrar test analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları Self-Compassion Scale (SCS)'nin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Sümer (2008), bu araştırmasında farklı öz-anlayış düzeylerine (düşük orta yüksek) sahip üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ve öğrencilerin cinsiyet, sınıf, bölüm ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veriler 2007-2008 Öğretim yılında Selçuk Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde okuyan 240'ı kız 283'ü erkek olmak üzere toplam 523 lisans öğrencilerine uygulanan "Kişisel Bilgi Formu", Öz-anlayış Ölçeği ve Depresyon Anksiyete Stres Ölçeklerle elde edilmiştir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre farklı (düşük, orta, yüksek) öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında düşük ve orta düzeyde öz anlayış düzeyine sahip olanların öz-anlayışı yüksek olanlardan daha fazla depresyona anksiyete ve stres düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre depresyon düzeyleri arasında erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre depresyon puanlarının daha yüksek olduğu, anksiyete ve stres düzeylerinde ise kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre anksiyete ve stres puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında II. sınıf öğrencilerinin IV. sınıf öğrencilerine göre depresyon anksiyete ve stres puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bölüme göre üniversite öğrencilerinin depresyon anksiyete ve stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılıklaşma bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça depresyon ve anksiyete düzeyinin azaldığı fakat sosyo-ekonomik düzeye göre üniversite öğrencilerinin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılıklaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Neff ve McGehee (2009) yaptıkları çalışmada ergenler ve genç yetişkinlerin öz-anlayışları ve psikolojik esneklikleri arasında karşılaştırmalı ilişki incelenmiştir. Araştırma 235 ergen ve 287 genç yetişkin üzerinde yapılmıştır. Bu araştırma göstermiştir ki, öz-anlayışın, hem ergenlerin hem de genç yetişkinlerin iyilik haliyle güçlü bir bağlantısı vardır. Genç ve genç yetişkinlerdeki öz-anlayışın farklılığının belirleyicileri de aile ve bilişsel faktörlerdir. Bulgulardan elde edilen sonuca göre, öz-anlayış düzeyi düşük genç ve genç yetişkinlerin kendi kendilerine olumsuz bakışları yıkıma neden olabilir. Sonuçta öz-anlayış, aile, bilişsel faktörler ve iyilik halindeki bağlantılara dayanmaktadır.

Yılmaz(2009)' in yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 375'i kız ve 164'ü erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma bulguları üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile demokratik anne baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna karşın koruyucu ve otoriter anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Duyguları İfade Etme Davranışı İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kuzucu(2006) tarafından Ankara Üniversitesi öğrencileri örnekleminde yapılan bu çalışmada, duyguları fark etme ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi incelenmiştir. Dört bağımlı değişkenden üç tanesi, kendini değerlendirme ölçekleri ile ölçülmüştür; Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeği, Duyguları ifade Ölçeği, Pozitif Negatif Duygu Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği. Bir tanesi ise performans ölçeği ile ölçülmüştür. Bu dört ölçek deney, plasebo ve kontrol grubuna ön test olarak verilmiştir. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen 12 oturumluk duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna 10 oturum plasebo uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir çalışma yapılmamıştır. Son test, deney grubunun uygulaması bittikten sonra verilmiştir. İzleme ölçümü dört ölçek için de deneysel uygulamanın bitiminden dört ay sonra alınmıştır. Uygulanan deneysel işlemin sonunda elde edilen bulgular “Çifte Çok Değişkenli Varyans Analizi” yöntemiyle incelenmiş ve dört bağımlı değişkeni bileşkesi bakımından deney, plasebo ve kontrol grupları arasında ölçümler boyunca istatistiksel olarak deney grubu lehine bir gelişme gözlenmiştir. Bağımlı değişkenlerin ayrı ayrı incelenmesi sonucunda gruplar arasında sadece duygusal farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sonuçlar duygusal farkındalık ve duyguları ifade etmenin psikolojik ve öznel iyi oluşa etkisi ile ilgili literatür göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programı, öğrencilerin duygusal farkındalık düzeylerinin artmasında etkili olurken, duyguları ifade etme eğilimleri, psikolojik ve öznel iyi oluş düzeylerini arttırmada etkili bulunmamıştır. Bu bulgular çerçevesinde, duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan psiko-eğitim programının, öğrencilerin duyguları ifade eğilimlerini, psikolojik ve öznel iyi-oluşlarını arttırmadığı, diğer bir ifadeyle bu değişkenler üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Dönmez(2007), tarafından meslek lisesi öğrencileri örnekleminde yapılan bu çalışmada, öğrencilerin atılganlık düzeylerine göre, yaşam doyumu ve duygularını ifade etme becerisi karşılaştırılmıştır. Araştırma, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan Yenimahalle Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören gönüllü 402 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin atılgan olup olmamalarına göre; Olumlu duygularını ifade etme eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılık göstermediğini, diğerleriyle yakınlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını, atılgan öğrencilerin atılgan olmayanlara göre çevrelerine daha fazla yakınlık gösterdiğini, olumsuz duyguları ifade etme eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini, atılgan olan öğrencilerin atılgan olmayanlara göre olumsuz duygularını daha rahat ifade ettiklerini göstermiştir. Araştırmanın ikinci alt amacı gereğince, atılgan olan ve olmayan öğrencilerin yaşam doyumları karşılaştırılmış, atılganlık özelliğine sahip olan ve olmayan öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu, atılgan olan öğrencilerin, atılgan olmayanlara göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın diğer alt amacı, öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre atılganlık düzeyinin değişip değişmediğinin araştırılmasıdır. Araştırma sonucunda, Anadolu teknik lisesi öğrencilerinin, endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerine göre atılganlık düzeyinin belirgin derecede yüksek olduğu, endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerinin atılganlık düzeyleri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Motan(2007)' ın yaptığı araştırma, moral duyguların tanınması konusunda yardımcı olan sözsüz, bedensel ve/veya durumsal ipuçlarını tespit etmeyi, böylece bu ipuçlarını kullanarak moral duyguları tanıma açısından oluşabilecek bazı kişilerarası farklılıkları kişilik özellikleri ve psikopatolojik belirtilerle ilişkiler bağlamında yorumlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, moral duygular, bu duyguların tanınması ve psikopatoloji ile ilişkileri konusunda kültürün olası etkilerinin tartışılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma ana hedeflerine ulaşmak için, birbiriyle ilişkili ancak bağımsız yürütülen üç ayrı aşamadan oluşmaktadır. Ölçek uyarlaması amacıyla yapılan ilk aşamada üniversite öğrencilerinden oluşan 250 kişilik örnekleme, Durumluk Utanç ve Suçluluk Ölçeği, Moral Duygulanım Testi, Suçluluk-Utanç Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve Beck Depresyon Envanteri ölçekleri

uygulanmıştır. Moral duyguların tanınmasında kullanılan sözsüz ifadelerin tespiti amacıyla yapılan ikinci aşamada araştırma sorularına uygunluğu belirlenen 5 TAT kartı, amaca yönelik hazırlanmış kapalı uçlu sorularla 45 üniversite öğrencisine ayrı oturumlarda uygulanmıştır. Üçüncü aşamada, moral duyguların sözsüz anlatımlarını ve bu duyguların tanınabileceği bazı durumsal ipuçlarını içeren 9 TAT kartı ile uyarlaması yapılmış ilgili ölçekler ve psikopatoloji semptomlarının düzeylerini belirleyecek bir ölçüm (SCL-90) anket biçiminde 250 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. İlk aşamada yapılan faktör ve korelasyon analizleri uyarlanan ölçeklerin güvenilir ve geçerli olduğu; ikinci aşamada yapılan grup karşılaştırmaları ve oranlamalarla, duyguların farklılıkları olduğu anlaşılmıştır. Bulgular utanç duygusunun sözsüz ifadeden tanınabildiğini, suçluluk için ise durumsal ipuçlarından yararlandığını işaret etmektedir. Son aşamada moral duyguların tanınması ve psikopatoloji arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya koymak için yapılan çeşitli grup karşılaştırmaları ve regresyon analizleri, durumsal moral duyguların ve utanca yatkınlık özelliğinin psikopatoloji konusunda çok önemli rolleri olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelidir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup, örnek yada örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil yada ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008).

Selçuk üniversitesinin farklı fakülte, bölüm ve sınıflarındaki öğrencilerin empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış düzeylerinin saldırganlık puanlarını açıklama gücü incelenmiştir.

ÇALIŞMA EVRENİ - GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Konya ili Selçuk üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme üniversitenin farklı fakülte, bölüm ve sınıflarında eğitim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Çalışma grubu, 290'ı erkek, 526'sı bayan olan ve yaşları 17 ile 37 arasında olup yaş ortalaması 21.73 (Ss: 196) olan toplam 816 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf değişkenlerine göre frekans ve yüzdelik değerleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1. Yaş'a ilişkin frekans tablosu		
Yaş	Frekans	Yüzde (%)
17	1	.1
18	7	.9
19	48	5.9
20	137	16.8
21	228	27.9
22	169	20.7
23	130	15.9
24	49	6.0
25	18	2.2
26	13	1.6
27	3	.4
28	3	.4
29	5	.6
31	1	.1
32	1	.1
33	1	.1
36	1	.1
37	1	.1
Toplam	816	100

Tablo 1. incelendiğinde örnekleme oluşturan üniversite öğrencilerinin 17-37 yaş aralığında dağılım gösterdiği, yaş ortalamasının 21.73 olduğu gözlenmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 1’ini (% .1) 17 yaş, 7’sini (% .9) 18 yaş, 48’ini (% 5.9) 19 yaş, 137’sini (%16.8) 20 yaş, 228’ini (%27.9) 21 yaş,169’unu (%20.7) 22 yaş, 130’unu (15.9) 23 yaş, 49’unu (% 6) 24 yaş, 18’ini (%2.2) 25 yaş, 13’ünü (%1.6) 26 yaş, 3’ünü (%. 4) 27 yaş, 3’ünü (%. 4) 28 yaş, 5’ini (%. 6) 29 yaş, 1’ini (%. 1) 31 yaş, 1’ini (%. 1) 32 yaş, 1’ini (%. 1) 33 yaş, 1’ini (%. 1) 36 yaş ve 1’ini de (%. 1) 37 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 2. Fakülteye ilişkin frekans tablosu		
Fakülte	Frekans	Yüzde (%)
1. Eğitim Fakültesi	445	54.5
2. Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi	143	17.5
3. Fen Edebiyat Fakültesi	91	11.2
4. Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	137	16.8
Toplam	816	100

Tablo 2. İncelendiğinde örnekleme oluşturan üniversite öğrencilerinin 445’i (%54.5) Eğitim Fakültesinde, 143’ ü (%17.5) Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi’nde, 91’i (%11.2) Fen Edebiyat Fakültesi’nde, 137’ si (16.8) Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi’nde eğitim görmektedir.

Tablo 3. Cinsiyete ilişkin frekans tablosu		
Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	526	64.5
Erkek	290	35.5
Toplam	816	100

Tablo 3 incelendiğinde, örneklemdaki erkek öğrencilerin frekansı 290 (%35.5) iken, bayan öğrencilerin frekansının 526 (%64.5) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sınıfa ilişkin frekans tablosu		
Sınıf	Frekans	Yüzde (%)
1. Sınıf	46	5.6
2. Sınıf	190	23.3
3. Sınıf	321	39.3
4. Sınıf	259	31.7
Toplam	816	100

Tablo 4' e göre örneklemdaki üniversite öğrencilerinin 46'sının (%5.6) 1. Sınıf, 190'ının (%23.3) 2. Sınıf, 321'inin (%39.3) 3. Sınıf, 259'unun (%31.7) 4. Sınıf olduğu gözlenmektedir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Saldırganlık Ölçeği (SÖ), kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin empatik eğilimlerini belirleyebilmek için Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), duygularını ifade etme becerilerini belirleyebilmek için Duyguları İfade Etme Ölçeği (DİÖ) ve öz-anlayışlarını belirleyebilmek için de Öz-Anlayış Ölçeği (ÖÖ) öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için ayrıca kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Saldırganlık Ölçeği (SÖ)

Kocatürk (1982)'ün "Saldırganlık Envanteri" nden yararlanarak Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen, " Saldırganlık Ölçeği " kullanılmıştır.

Saldırganlık Ölçeği gençlerde açık, gizli, fiziksel, sözel ve dolaylı saldırganlıkla ilgili davranışları ölçmeye yöneliktir. Saldırganlık Ölçeği 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 30 saldırgan içerikli, 15 saldırgan olmayan içerikli madde vardır. Ayrıca 9 madde geçerlik puanı elde etmek üzere biri durumun o kişi için geçerli olduğunu diğerini olmadığını ifade edecek şekilde iki defa sorulmuştur. Ölçek 5'li derecelendirilmiş cevaplama sistemine sahiptir. Birey okuduğu ifadenin kendine ne derece uygun olduğunu belirtmek için (5) Her Zaman, (4) Sıklıkla, (3) Arasıra, (2) Nadiren, (1) Hiçbir Zaman şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekteki saldırgan olmayan 15 maddenin puanlamaları tersine çevrilerek yapılmaktadır. Ölçeğin Cronbach güvenirliliği hesaplanmış ve .71 bulunmuştur. Pearson Momentler Çarpım Korelâsyonu katsayısı ise .85 bulunmuştur (Tuzgöl, 1998).

Saldırganlık Ölçeği' nin Güvenirliliği

Tuzgöl (1998) tarafından ölçek 55 lise öğrencisine iki hafta ara ile uygulanmış, elde edilen puanlar arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Bulunan korelâsyon katsayısının daha da yükseltilmesi amacıyla, madde analizi yapılmış ve ölçekte bulunan en az üç madde

ile. 25 oranında ilişkili olmayan maddelerin elenmesi ile ölçekten beş madde çıkarılmıştır. Böylece başlangıçta 50 maddeden oluşan ölçek, 45 maddeye inmiştir. Daha sonra yine lise öğrencilerinin aldıkları puanlar üzerinde, hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı. 71, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ise .85 bulunmuştur. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı da, .75 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre ölçeğin bu araştırmada kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Saldırganlık Ölçeği Geçerliliği

Tuzgöl (1998) tarafından yapılan geçerlilik çalışmasında, çalışmanın yürütüldüğü okullarda 20 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerden saldırgan davranışları olan öğrencileri belirtmeleri istenmiştir. Ancak dersin düzenini bozan ilgisiz yada aşırı hareketli öğrenciler ile saldırgan davranışları olan öğrencilerin karıştırılmaması konusunda öğretmenlerin dikkati çekilmiştir. En az üç öğretmenin “saldırgan” olarak ifade ettiği 45 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Daha önce uygulama yapılan saldırgan olarak tanımlanmış 45 kişilik grup ile saldırgan davranışları olmadığı kabul edilen grubun puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen t değeri 3.25 olarak bulunmuş ve bu farkın $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu belirtilmiştir. Buna göre ölçeğin saldırgan davranışları ölçmede yeterli geçerliliğe sahip olduğuna karar verilmiştir.

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeğinin amacı; kişilerin günlük yaşamında empati kurma eğilimlerini ölçmektir. Likert türü bir ölçek olarak hazırlanan ve 20 maddeden oluşan Empatik Eğilim Ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı, bireylerin evet deme eğilimlerini önlemek için negatif yazılmıştır. Bireylerden her bir maddenin yanındaki 1’den 5’e kadar olan sayılardan birisi işaretleyerek, o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bireylerin maddeleri okuduktan sonra işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları oluşturmaktadır. Negatif yazılmış maddeler tersten puanlanmakta tamamen katılıyorum'a 1, hiç katılmıyorum'a ise 5 puan verilmektedir. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Empatik Eğilim Ölçeği, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna üç hafta arayla iki defa uygulanmış, bu iki uygulamadan elde edilen testin tekrarı güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Testi yarılama yöntemiyle öğrencilerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ise .81'dir. Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliği test tekrar test yöntemi ile incelenmiş, ölçek 100 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün ara ile uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .78 bulunmuştur. Geçerlik çalışması için Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişilik Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama" bölümü arasındaki ilişkiye bakılmış ve .68 düzeyinde bir korelasyon bulunmuştur (Dökmen,1988)

Duyguları İfade Ölçeği (DİÖ)

Duyguları İfade Ölçeği, King ve Emmons tarafından, bireylerin duygularını ifade etme eğilimlerini ölçmek için geliştirilmiş; kültürümüze uyarlaması, Kuzucu (2006) tarafından yapılmıştır. 16 maddeden oluşan likert tipi derecelendirmeye dayalı ölçeğin maddeleri; olumlu, olumsuz ve yakınlık içeren duyguları ifade etme eğilimini ölçmektedir (Kuzucu, 2006). Ölçek maddeleri hem olumlu, hem de olumsuz duyguları içerecek şekilde oluşturulmuştur. Maddeler, 1 ile 7 arasında puanlanmaktadır. 1, kişinin maddeye kesinlikle katılmadığını, 7 ise kesinlikle katıldığını göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar duyguları ifade etme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte tersten puanlanan maddeler 6. ve 14. maddelerdir (Kuzucu, 2006).

Duyguları İfade Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları:

Orijinal ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde 3 faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörler "olumlu duygu ifadesi" , "olumsuz duygu ifadesi" ve "yakınlık ifadesi"dir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında, ölçüt dayanaklı geçerlik yöntemi kullanılmış, Çok Boyutlu Kişilik Ölçeği (r: .27) , Bradburn Pozitif Duygu Ölçeği (r: .24) ve Kısa Semptom Envanteri'nin "Suçluluk" (r: .24) ve "Anksiyete" (r: .25) alt ölçekleri ile .95 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Fakat orijinal model,

doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmamıştır. Bunun üzerine açımlayıcı faktör analizi yapılmış, dört faktör tespit edilmiştir. Ancak bu faktörlerin adlandırılabilir olmadığı anlaşılmış ve 3 faktöre indirilmiştir. Maddeler orijinal modeldeki dağılımdan farklılık göstermiştir (Kuzucu,2006). Orijinal ölçekte 16 madde varken, geçerlik çalışmasından sonra 1 madde atılarak madde sayısı 15'e indirilmiştir. Sonuç olarak ölçekte, 1., 3., 6., 7., 8. ve 15. Maddeler yakınlık ifadesi faktöründe, 4., 9., 11., 12. ve 14. maddeler olumlu duygu ifadesi faktöründe, 2., 5., 10. ve 13. maddeler ise olumsuz duygu ifadesi faktöründe yer almıştır.

Duyguları İfade Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları:

Ölçeğin Türkiye'deki güvenirlik çalışmaları için, test-tekrar test güvenirliğine ve iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Test-tekrar test güvenirlik çalışması, üniversite öğrencilerinden oluşan 96 kişilik bir gruba 3 hafta ara ile uygulanarak yapılmış, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı. 85 ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .85 olarak bulunmuştur(Kuzucu, 2006).

Öz-Anlayış Ölçeği (SCS)

Neff (2003) tarafından geliştirilen öz-anlayış ölçeği, katılımcıların alt ölçeklerdeki değerlere ve oradan da genel değerlere ulaşmayı amaçlamıştır. Ölçek, Öz-anlayışı oluşturan üç ana bileşenden oluşturulmuştur: kendine şefkat, kendine paydaşım ve kendine düşüncelilik.

Birbiriyle ilişkili bu üç ana bileşenin asıl hedefi öz-anlayışı ölçmek olarak belirlenmiştir. Ölçeğin oluşum sürecindeki pilot uygulamalar, ölçeğin son halini almasında önemli rol oynamıştır; rastgele seçilen katılımcılar, öz-anlayış kavramını tartışmaksızın ankete tabii tutulmuş, arkasından da konu üzerine konuşularak maddelerle ilgili dönüt ve yorumlar alınmıştır. Alt ölçeklerden oluşan değerler beklenen sonuçlara ve ölçekler arası ilişkilere bakılarak ve de güvenirlik göz önünde bulundurularak ölçeğe son halini vermek mümkün olabilmıştır (Akt: Yılmaz, 2009).

Neff (2003) tarafından geliştirilen SCS'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılmıştır. Öz-anlayış yapısının özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan orijinal ölçekte, cevaplayanlardan belirtilen durumla ilgili olarak ne kadar sıklıkla hareket ettiklerini "Hemen hemen hiçbir zaman=1" ve "Hemen hemen her zaman=5" arasında değişen

5'li likert tipi bir ölçekte derecelendirmeleri istenmektedir. 26 maddelik öz-anlayış ölçeği 6 alt ölçekten oluşur: öz-nezaket, öz-yargılama, ortak insanlık, izolasyon, bilinçlilik, aşırı-özdeşleşme. Bu alt ölçekler, öz-anlayışın genel yapısını oluşturan doğrulayıcı faktör analizi yapılarak doğrulanmıştır: Öz-nezakete karşı öz-yargılama, ortak insanlığa karşı izolasyon ve bilinçliliğe karşı aşırı-özdeşleşme. Bu alt ölçeklere ait maddelerin faktör yükleri, öz-nezaket için .71-.77, öz-yargılama için .65-.80, paylaşımların bilincinde olma için .57-.79, izolasyon için .63-.75, bilinçlilik için .62-.80 ve aşırı-özdeşleşme için .65-.78 arasındadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) bütünü için .92, alt ölçekler için de sırayla .78, .77, .80, .79, .75, .81 ve test-tekrar test güvenilirliği ölçeğin bütünü için .93, alt ölçekler için de sırayla .88, .88, .80, .85, .85, .88 olarak bulunmuştur (Akt; Deniz, Şahin ve Sümer, 2008).

Araştırmacılar, Türkçe Öz-Anlayış Ölçeği (SCS)'nin orijinalinde farklı olarak ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği ve aynı zamanda madde toplam korelasyonunda .30' altında olan 2 tane maddeyi (1. ve 22. maddeler), ölçekten çıkartarak toplam 24 maddelik bir ölçek elde etmişlerdir. 26 madde için madde toplam korelasyonu, .029 ile .646 arasında değişmektedir. Dolayısıyla madde toplam korelasyonu .30'un altında olan ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Ayrıca iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test korelasyon .83 olarak hesaplamışlardır. Öz-anlayış ölçeğinin ölçüt-bağıntılı geçerliği ise, SCS ile RSES arasında $r=.62$; SWLS arasında $r=.45$; pozitif duygu arasında $r=.41$ ve negatif duygu arasında $r=-.48$ düzeyinde ilişkiler saptamışlardır (Akt: Yılmaz, 2009). Araştırmacılar Deniz, Şahin ve Sümer (2008), SCS 66 kişilik İngilizce Öğretmeni grubuna uygulamışlardır. Self-Compassion Scala (SCS)'nin özgün formu ile Türkçe formu arasındaki dil eşdeğerliğinin saptanabilmesi için önce İngilizce daha sonra da Türkçe ölçek, İngilizce Öğretmeni grubuna iki hafta arayla uygulamışlardır.

SCS'nin iki hafta arayla uygulanan İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.96$, $p<.001$). Dolayısıyla ölçek eşdeğer kabul edilmiştir (Akt: Yılmaz, 2009).

Öz-Anlayış Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmacılar Deniz, Şahin ve Sümer, (2008), Öz-Anlayış Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını üniversite öğrencileri üzerinde yapmışlardır. Çalışma

grubu 341 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 184 (%54)'ü kız ve 157 (%46)'si erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaş aralığı 17–25 olup, yaş ortalamaları 19.81 (Ss:1.53)'dür.

Çalışma 2'de orijinali İngilizce olan Öz-anlayış ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışmasında yapı geçerliği test edilmiştir. Öz-Anlayış Ölçeği'nin daha önce belirlenen altı faktörlü yapısının geçerli bir model olup olmadığına doğrulayıcı faktör analizi ve açımlayıcı faktör analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin açımlayıcı faktör çözümlemesine uygun olup olmadığı, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Verilerin faktör analizi yapmaya uygun çıkması üzerine, Öz-Anlayış Ölçeği'nin yapı geçerliği ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde belirlenen altı faktörlü yapının, bu çalışmada elde edilen verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca Öz-anlayış ölçeğinin madde-toplam korelasyonu analizi ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır (Akt: Yılmaz, 2009).

Araştırmacılar Deniz, Şahin ve Sümer, (2008), testin tekrarı yöntemi (Test–Retest Reliability) ile Öz-Anlayış Ölçeğini 93 üniversite öğrencisine üç hafta ara ile iki kez uygulamışlardır. Testin tekrarı yöntemi ile ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları $r = .83$ olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada, Neff (2003) tarafından geliştirilen Öz-anlayış ölçeğinin üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Ölçeğin, İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r = .96$, $p < .001$) olduğu görülmüştür. Bu sonuç, testi Türkçe olarak cevaplayan bireylerin, ölçeğin İngilizce formundaki içeriğin benzerini anlayabileceğini göstermektedir. Öz-Anlayış ölçeğinin faktör yapılarını belirlemek amacıyla EFA (exploratory factor analysis) ve CFA (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. Uygulanan EFA ve CFA sonuçlarına göre ölçek tek boyutlu bir yapı göstermektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin, öğrencileri Öz-Anlayışları bakımından ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla, madde-toplam korelasyonu yapılmıştır. Madde toplam korelasyonunda .30' altında olan 1. ve 22. madde ölçekten çıkartılmış ve 24 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test

korelasyon .83'dür. Araştırmalarda kullanılabilir ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu dikkate alınır, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Öz-anlayış ölçeğinin ölçüt-bağımlı geçerliği (Discriminant Validity) yapılan uygulamalarla sağlanmıştır. SCS ile RSES arasında $r=.62$; SWLS arasında $r=.45$; pozitif duygu arasında $r=.41$ ve negatif duygu arasında $r=-.48$ düzeyinde ilişkiler saptanmıştır. Neff (2003) SCS ile RSES arasında $r=.59$ ve SWLS arasında $r=.45$ ilişki bulmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları SCS'nın yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Akt: Yılmaz, 2009).

VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla daha önce tesadüfi olarak belirlenen örneklem grubundaki fakülte ve bölümlere ölçeklerin uygulanacağı saatler belirlenmiştir. Kararlaştırılan saatlerde Saldırganlık Ölçeği (SÖ), Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), Duyguları İfade Etme Ölçeği (DİÖ) ve Öz-Anlayış Ölçeği (SCS) birlikte uygulanmıştır. Öğrencilerin özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için ayrıca kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Uygulamadan önce ölçeklerle ilgili yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili bir bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

İlk aşamada ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiş, ölçekleri eksik ya da yanlış olan öğrenciler örneklemden çıkarılmıştır. Bunun sonucunda çalışma grubu için 816 üniversite öğrencisinin puanları değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 15.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Saldırganlık düzeyinin Empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği uygulanmıştır. Empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayışın, üniversite öğrencilerinin saldırganlıklarına ilişkin varyansı ne kadar yordadığını ortaya koymak için Hiyerarşik Regresyon Analizi Tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Üniversite öğrencilerinin empatik eğilimlerinin, duyguları ifade etme ve öz-anlayış puanlarının saldırganlık puanlarını açıklama gücü incelenmiştir.

Tablo 5. Değişkenlerle ilgili tanımlayıcı istatistikler			
	N	Ortalama	Standart Sapma
Öz-anlayış	816	77.46	13.22
Saldırganlık	816	85.66	15.79
Olumlu duygu ifadesi	816	30.44	5.74
Olumsuz duygu ifadesi	816	21.24	3.95
Yakınlık ifadesi	816	25.64	4.39
Empatik Eğilim	816	66.92	8.31

Tablo 5 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz-anlayış puan ortalamaları ($\bar{X} = 77,46$), saldırganlık puan ortalamaları ($\bar{X} = 85,66$), empatik eğilim puan ortalamaları ise ($\bar{X} = 66,92$)' dir. Duyguları ifade etmenin alt boyutlarından olumlu duygu ifadesi puan ortalamaları ($\bar{X} = 30,44$) iken olumsuz duygu ifadesi puan ortalamaları ($\bar{X} = 21,24$), yakınlık ifadesi puan ortalamaları ise ($\bar{X} = 25,64$)'tür.

Tablo 6. Değişkenlere ilişkin korelasyon değerleri					
	Öz anlayış	Empatik Eğilim	Olumlu duygu ifadesi	Olumsuz duygu ifadesi	Yakınlık ifadesi
Saldırganlık	-.35**	-.41**	-.14**	-.09*	-.30**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde saldırganlık puanları ile öz anlayış ($r = -.35$, $p < .01$), empatik eğilim ($r = -.41$, $p < .01$), olumlu duygu ifadesi ($r = -.14$, $p < .01$), olumsuz duygu ifadesi ($r = -.09$, $p < .05$) ve yakınlık ifadesi ($r = -.30$, $p < .01$) puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Saldırganlık üzerinde hiyerarşik regresyon analizi

Model	Yordayıcı(lar)	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² _{ch}	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>Beta</i>	β	<i>p</i>
1	Sabit	.35	.12	.12	113.77	1/814		118.06	.00**
	Öz anlayış						-.35	-.42	.00**
2	Sabit	.45	.21	.20	105.44	2/813		145.94	.00**
	Öz anlayış						-.21	-.25	.00**
	Empatik eğilim						-.32	-.61	.00**
3	Sabit	.49	.24	.23	49.73	5/810		151.30	.00**
	Öz anlayış						-.21	-.25	.00**
	Empatik eğilim						-.27	-.51	.00**
	Olumlu duygu ifadesi						.08	-.22	.04*
	Olumsuz duygu ifadesi						.00	.02	.89
	Yakınlık ifadesi						-.21	-.76	.00**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Hiyerarşik regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo-6'da gösterilmiştir. Saldırganlığı açıklamak üzere oluşturulan modele birinci adımda girilen öz anlayışın, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir ($R^2=.12$, $F_{(1/814)}=113.77$, $p < .01$). Modele ikinci adımda girilen öz anlayış ve empatik eğilimin saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı ortaya çıkmıştır ($R^2=.21$, $F_{(2/813)}=105.44$, $p < .01$). Saldırganlığı hangi değişkenlerin açıkladığına ilişkin sonuçlara bakıldığında sırasıyla, empatik eğilim ($\beta=-.61$) ve öz anlayışın ($\beta=-.25$) saldırganlığın önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Saldırganlığı açıklamak üzere oluşturulan modele üçüncü adımda girilen öz anlayış, empatik eğilim, olumlu duygu ifadesi, olumsuz

duygu ifadesi ve yakınlık ifadesi birlikte girildiğinde ise saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur ($R^2=.24$, $F_{(5/810)}=49.73$, $p<.01$). Saldırganlığı hangi değişkenlerin yordadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında sırasıyla, yakınlık ifadesi ($\beta=-.76$) empatik eğilim ($\beta=-.51$), öz anlayış ($\beta=-.25$) ve olumlu duygu ifadesi ($\beta=-.22$) saldırganlığın önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öz anlayış tek başına saldırganlığın % 12'sini açıklarken, öz anlayış ve empatik eğilim birlikte saldırganlığın % 21'ini açıklamaktadır. Öz anlayış, empatik eğilim, olumlu duygu ifadesi, olumsuz duygu ifadesi ve yakınlık ifadesi birlikte girildiğinde ise saldırganlığın % 24'ünü açıklamaktadır. Model örneklem yerine evrenden üretilmiş olsaydı toplam varyansın %23' ünü açıklıyor olacaktı.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin saldırganlık ile empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış inancı arasındaki ilişkiye ait bulguların tartışması yapılmış ve yorumlanmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri İle Empatik Eğilim, Öz-Anlayış ve Duyguları İfade Etme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Elde edilen bulgulara göre; saldırganlık ile empatik eğilim ($r=-.41, p<.01$) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz-anlayış ($r=-.35, p<.01$), ile saldırganlık arasındaki ilişkiye bakıldığında yine negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmaktadır. Duyguları ifade etmenin alt boyutlarının saldırganlık ile ilişkisine ayrı ayrı bakıldığında; sırasıyla yakınlık ifadesi ($r=-.30, p<.01$), olumlu duygu ifadesi ($r=-.14, p<.01$) ve olumsuz duygu ($r=-.09, p<.05$) ifadesinin negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Duyguları ifade etme ile saldırganlık arasındaki ilişkiye bakıldığında yine negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmaktadır.

Buna göre bireylerin empatik eğilim becerileri, öz-anlayış düzeyleri ve duygularını ifade etme becerileri arttıkça saldırganlık düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim, Öz-Anlayış ve Duyguları İfade Etme Becerilerinin Saldırganlık Davranışlarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi

Elde edilen bulgulara göre; saldırganlığı açıklamak üzere modele birinci adımda girilen öz-anlayış saldırganlığın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Öz-anlayışın saldırganlığa ilişkin varyansın % 12' sini açıkladığı; öz-anlayış ve empatik eğilimin birlikte saldırganlığa ilişkin varyansın % 21' ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer alt boyut olan olumlu, olumsuz duygu ve yakınlık ifadesi de saldırganlığın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öz anlayış, empatik eğilim, olumlu duygu ifadesi, olumsuz duygu ifadesi ve yakınlık ifadesi birlikte saldırganlığın % 24' ünü açıkladığı görülmektedir.

Araştırmada hangi değişkenlerin saldırganlığı yordadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında sırasıyla, yakınlık ifadesi ($\beta=-.76$) empatik eğilim ($\beta=-.51$), öz anlayış ($\beta=-.25$) ve olumlu duygu ifadesi ($\beta=-.22$) değişkenlerinin saldırganlığın önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde, bu araştırma bulgularını destekler sonuçlara ulaşılmıştır.

Sağkal(2011)'ın 6. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma da elde edilen bulguların bu araştırma ile tutarlı olduğunu gösteriyor. Yapılan araştırmada deney grubuna verilen barış eğitimi programının öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında etkili olurken, empati düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında saldırganlık eğilimini azaltmaya yönelik diğer deneysel çalışmaların bulguları ile (Coşkuner, 2008; Gündoğdu, 2009; Güner, 2007; Genç, Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Sevkin ve diğer., 2010; Uysal, 2006; Uysal ve Bayık Temel, 2009) bu araştırmada elde edilen bulguların tutarlı olduğu görülmektedir.

Solak(2011)'ın orta öğretim öğrencileri üzerinde yaptığı bir başka araştırma sonucunda ise yıkıcı saldırganlık ile empatik eğilim arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0.169$, $p<0.01$). Buna göre empatik eğilim arttıkça yıkıcı saldırganlığın azaldığı söylenebilir.

Ümit(2010)'in ergenlerin saldırganlık düzeyleri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, ergenlerin saldırganlık ölçeği puanları ile duygusal zekânın alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında, düşük düzeyde, negatif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Duygusal zekânın boyutlarına bakıldığında Özbilinç (Self-Awareness), Duyguları yönetebilme (Emotional Self-Regulation), Başkalarının duygularını anlayabilme (Empathy) karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma sonucuna göre; araştırmanın alt boyutlarından kişisel beceriler ve kişilerarası beceriler ile saldırganlıktan birisi arttığı durumda diğerinin azaldığı söylenebilir. Kişisel beceriler ölçeğinin alt boyutları, duygusal farkındalık, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık iken kişilerarası beceriler boyutu; empati, bireyler arası ilişkiler ve sosyal sorumluluktan oluşmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmanın alt boyutları ile bu araştırmanın bağımsız değişkenlerinin paralellik gösterdiği ve araştırmada elde edilen bulguların bu araştırma ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Filiz (2009); farklı ortaöğretim kurumu öğrencilerinin, saldırganlık ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla empatik eğilim puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aynı araştırmada lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında sözlü saldırganlık dışında ($r=-,038$; $p>05$) negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyi yükseldikçe empatik eğilim puanları düşmektedir. Ergenlik dönemini yaşayan lise öğrencilerinin aile, sosyal çevre ve okul ortamlarının olumlu unsurlar ve modeller içermesi durumunda empatik becerilerinin artabileceği ve saldırganlık düzeylerinin azalacağı düşünölmektedir. Araştırmalar, problem çözüme yeteneğinin güçlü bir iletişimden geçtiğini bulgulamaktadır. Güçlü iletişimin önemli araçlarından biri de empati becerisidir. Empatik becerisi yüksek olan bireyler karşılaştıkları maddi ve manevi sorunları şiddete başvurmadan ve saldırgan tutumlar sergilemeden çözebilmektedirler sonucuna ulaşılabilir.

Neff ve McGehee (2009)'a göre öz-anlayış ile ergenlerin ve de genç yetişkinlerin iyilik hali arasında güçlü bir ilişki vardır. Yapılan araştırmalar öz-anlayış düzeyi düşük genç ve genç yetişkinlerin kendilerine olumsuz baktıklarını göstermektedir. Genç ve genç yetişkinlerdeki bu kendine olumsuz bakışları yıkıma ve saldırganlığa neden olabilir. Elde edilen bulguların Neff ve McGehee (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Sümer(2008) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öz-anlayış düzeyleri ile depresyon, anksiyete ve stresin ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yüksek öz-anlayışa sahip bireylerin stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Sümer(2008)'in ulaştığı sonucunda bu araştırma sonucuyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Güner (2007), çatışma çözüme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin, lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözüme becerileri üzerine etkisini incelediği araştırmasında, yapılan çatışma çözüme grup rehberliğinin saldırganlığı azaltıcı, problem çözüme becerilerini arttırıcı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Efiliti (2006) orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerinin saldırganlık puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca orta öğretim öğrencilerinin denetim odağı puanları, öğrencilerin saldırganlık puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığını tespit etmiştir.

Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005), üniversite öğrencilerinin öfke yaşantıları ile problem çözme becerileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öfke yaşantıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Öfke dışavurum yani saldırganlık olarak da ifade edilen davranışlar ile problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol ile doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır.

Kurtyılmaz (2005), öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri üzerinde yaptığı araştırmasında, saldırganlık davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini yetersiz algılandıkları oranda saldırganlık davranışlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003), üniversite öğrencilerinde saldırganlık göstergesi olarak öz saygı ve sosyal problem çözme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Düşük öz saygının öfke ve düşmanlıkla ve sorun çözme boyutunun da öfke, düşmanlık ve saldırganlıkla ilişkili olduğu görülmüştür.

Bandura, Ross ve Ross (1961), model alma yoluyla öğrenmenin saldırgan davranış üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, saldırganlığın nedenlerini açıklamaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan deneysel çalışmada saldırgan modelin çocukların davranışlarını iki biçimde etkilediğini ortaya koymuşlardır:

-Model, çocuklara yeni saldırı biçimleri öğretmiştir.

-Modelden taklit edilenlere ek olarak, diğer saldırgan davranışların sayısı da artmıştır.

Aynı çalışmada gözlenen bir başka sonuç ise modelin cinsiyet faktörü ile saldırganlık davranışının ortaya çıkması arasında anlamlı bir ilişki olmasıdır. Bayan modeli gözlemleyen çocuklara göre, erkek modeli gözlemleyen çocuklarda saldırganlık davranışının daha fazla gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Bir diğer açıdan bakıldığında erkek çocukların sergiledikleri saldırganlık davranışının, kız çocuklarından daha fazla olduğunu hipotezi kısmen doğrulanmıştır. Erkek çocukların kızlara göre daha fazla taklit fiziksel saldırganlık davranışı gösterdiği fakat sözel saldırganlıkta herhangi bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

Sonuç olarak saldırgan modeller, bilişsel öğrenme yoluyla yeni saldırgan davranış kalıplarının öğrenilmesini sağlar. Saldırganlıkla ilgili son çalışmalara bakıldığında, sosyal öğrenme kuramının, belki de saldırganlığın öğrenilmesi ve kontrol altına alınmasına dürtü ve içgüdü kuramlarına oranla, daha iyimser bir yaklaşım getirdiğinden yaygın bir biçimde uygulandığı izlenmektedir. Ancak, hala saldırgan davranışların nedenleri ve kökenleri bilimsel kesinlikle açıklanmaktan uzaktır. Toplanan bilgiler ve veriler ne kadar dağınık ve çelişkili olursa olsun biyoloji, fizyoloji, etoloji ve çeşitli toplumbilim alanlarında yapılan çalışmalar, insan saldırganlığı konusunda gittikçe daha fazla bilgi edinmemize yol açmaktadır (Bandura, 1977).

Saldırgan davranışı, araştırmanın bağımsız değişkenleri olan empatik eğilim, öz-anlayış ve duyguları ifade etme kavramları üzerinden tartışsak;

Rogers'a göre empati bir kişinin belirli bir durumla ilişkili olarak karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Rogers, 1983). Empatik eğilim ise empatinin duygusal boyutunu oluşturmada ve bireyin empati yapma potansiyelini göstermektedir. Buna göre, eğitim yoluyla geliştirilebilen empatik eğilim yeteneği bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyabilme becerisini ifade etmektedir (Metev ve Gerçek, 2005). Kendisini karşısındakinin yerine koyabilen, duygudaşlık sağlayabilen, bireyler karşısındakinin saldırgan davranışa maruz kaldığında ne hissedebileceğini anlayabilecektir. Bu sebeple saldırgan davranış gösterme eğilimi azalacaktır. Bu araştırma sonucunda ve benzer birçok araştırma bulguları ışığında saldırganlık ile empati kurma becerisi arasında negatif bir ilişki vardır denilebilir. Genelde saldırgan olan kişilerin çevresindekilerle empati kurma ihtimali düşüktür. Empatik eğilim düzeyleri yüksek olan bireylerinde saldırgan davranış gösterme olasılığı düşüktür. Bu araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Kişilerarası ilişkilerde başarı kazanmak, önce kendi duygu ve davranışlarımızın farkına varmayı gerektirir. Özgüveni gelişmiş, atılgan olan kişilerin, duygularını kontrol edebilmesi ve ifade edebilmesi beklenir. Benlik algısı yüksek bireylerin duygularını ifade etmekte zorlanmadıkları gözlenirken; özgüven sorunu olan kişilerin ise duygularını kontrollü bir şekilde ortaya koyamadıkları gözlenmektedir. Duyguların anlaşılması ve paylaşılması hem bireyi hem de iletişimde bulunduğu kişileri mutlu kılar. Duyguların bastırılması yerine ifade

yollarının bulunması kişilerin duygularından haberdar olmalarını sağlar. Heyecan ve kaygı içinde yaşayan kişi bu duygularını ifade edecek ve rahatlayacak fırsatlar bulamadığı takdirde, saldırganca tutumlar sergileyebilir.

Neticede saldırganlıkta bir duygu dışavurumudur. Saldırganlık, kızgınlık duygusunun uygun olmayan bir biçimde ifadesidir. Duygularını uygun şekilde ifade edebilen bireyin saldırganlık davranışı ve engellenmişlik duygusu azalacaktır. Bu araştırma sonucunda olumsuz duygu ifadesi dışında, duyguları ifade etme ve alt boyutları ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu tezde ve yapılan diğer saldırganlığı önlemeye yönelik çalışmalarda temel amaç; saldırganlıktan uzak, şiddet içermeyen, kişinin kendisine ve çevresindekilere zarar vermeyecek şekilde duygusunu ifade etme becerisini kazanmasıdır. Duygularını ifade etmeyi öğrenen bireyin saldırgan davranışında azalma gözlenebilir.

Öz-anlayış; bireyin olumsuz durumlar karşısında kendini eleştirmektense, kendine anlayışlı davranması, yaşadığı durumu hayatın bir parçası olarak görmesi ve üzerinde durmaktansa mantıklı çözüm yolları araması tutumudur. Öz-anlayışı düşük bireyler kendini eleştirmekten ve yargılamaktan kaçınmayacağı gibi karşısındaki bireye de aynı saldırgan tutumu sergileyecektir. Öz-anlayışı yüksek bireyler ise kendi olumsuz yaşantılarına gösterdikleri duyarlılığı, hassasiyeti ve şefkati çevresindeki diğer insanların olumsuz yaşantılarında da gösterecekler, yargılamadan anlayacaklardır. Bu durumda öz-anlayış kavramının empati kavramı ile yakından ilişkili olduğunu anlaşılmaktadır. Bir bireyde öz-anlayış geliştiği zaman kendisi ile ilgili olumlu düşünceler gelişir ve olumsuz düşüncelerin etkisini hafifleştirir. Kişi karşılaştığı olumsuz durumlardan kendisine tecrübe edinir. Bu araştırma sonucunda saldırganlık ile öz-anlayış arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Öz-anlayış yönünden geliştirilen bireylerde saldırgan davranışların azalması gözlenecektir. Olumsuz durumlar karşısında kendine anlayışlı birey duygularını kontrol edebilecek ve durumdan olumlu sonuçlar çıkartarak saldırganca davranış sergilemeyecektir.

Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri olan empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış kavramları birbiriyle bağlantılı ve saldırganlıkla negatif yönde ilişkilidir. Genel olarak bakıldığında empatik eğilim karşısındaki kişinin duygularını anlama potansiyelini anlatırken, duyguları ifade etme kavramı bireyin kendi duygularını

anlayabilme ve uygun biçimde ifade edebilme potansiyelini anlatır. Öz-anlayış ise olumsuz durum karşısında bireyin kendi duygularını anlaması bir nevi kendisiyle empati kurarak sorunu kabullenmesi potansiyelidir. Bireyin bu üç becerisinin geliştirilmesinin; bireyin kendi ile çevresine olan bakış açısını ve tutumlarını değiştireceği, saldırganlık davranışının azalmasına sebep olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin saldırganlık davranışları ile empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara yer verilmiştir.

Sonuçlar;

Araştırmada elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada saldırganlık düzeyinin yüksek ya da düşük olmasına göre, empatik eğilim ve öz-anlayış ile ilgili sonuçlar incelendiğinde anlamlı fark bulunmuştur. Saldırganlık düzeyi yüksek ya da düşük olması açısından duyguları ifade etme sonuçlarına göre, öğrencilerin duyguları ifade etmenin alt boyutlarında (olumlu duygu ifadesi, olumsuz duygu ifadesi ve yakınlık ifadesi) ve duyguları ifade etme toplam puanı açısından anlamlı bir fark çıkmıştır.

Araştırmada empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayışın saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca empatik eğilim duyguları ifade etme ve öz-anlayış puanları ile saldırganlık puanları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Empatik eğilim duyguları ifade etme ve öz-anlayış puanları ile saldırganlık davranışı arasında 0.01 düzeyinde negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde; empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış saldırganlığın önemli birer yordayıcısı olarak bulunmuştur. İlk model sadece öz-anlayış ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi açıklarken, 2. Model empatik eğilim ve öz-anlayışın saldırganlık üzerindeki etkisini, 3. Model ise duyguları ifade etme, empatik eğilim ve öz-anlayışın saldırganlık üzerindeki etkisini göstermektedir. Öz-anlayış varyansın %12' sini açıklarken, empatik eğilimle birlikte ele alındığında varyansın %21' ini açıklamıştır. Öz-anlayışa empatik eğilimin yanında, olumlu duygu ifadesi, olumsuz duygu ifadesi ve yakınlık ifadeside eklendiğinde varyansın %24' ünü açıkladığı görülmektedir. Yani sonradan eklenen empatik eğilim ve duyguları ifade etme değişkeni varyansın % 12'lik kısmını

açıklamaktadır. Sonuç olarak bağımsız değişkenler (empatik eğilim, duyguları ifade etme, öz-anlayış) bağımlı değişkenin (saldırganlık) % 24'lük kısmını açıklamakta, geri kalan %76'luk kısım farklı değişkenlerle açıklanmaktadır. Saldırganlığın yordayıcılarına bakıldığında ise sırasıyla yakınlık ifadesi, empatik eğilim, öz anlayış ve olumlu duygu ifadesi saldırganlığın önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Tüm bu sonuçlar ışığında, eğer birey empatik eğilim, öz-anlayış ve duyguları ifade etme becerileri yönünden geliştirilirse saldırganlık davranışının görülme düzeyi azalacaktır, sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler;

Ulaşılan genel sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1. Araştırma sonucunda empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış ile saldırganlık arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu doğrultuda saldırgan davranışların önlenmesi ve engellenmesi çalışmalarında, cezalandırıcı ve baskıcı yöntemler yerine; empatik eğilimi, duyguları ifade etmeyi ve öz-anlayışı geliştirici, yapıcı ve destekleyici yöntemler kullanılabilir.
2. Bireylerin saldırganlık davranışını önlemeye yönelik; empatik eğilim, öz-anlayış ve duyguları ifade etme becerilerini geliştirici psikoeğitim programları hazırlanabilir. Hali hazırda var olan çalışmalar bu beceri çalışmaları eklenerek geliştirilebilir. Ya da var olan çalışmaları destekleyici eğitim programları hazırlanabilir.
3. Bu araştırmanın temel sınırlılığı, örnekleminin sadece üniversite öğrencilerinden oluşmasıdır. İlgili alan yazını incelendiğinde, farklı yaş grubu üzerinde saldırganlık ile empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırma açısından daha somut sonuçlara ulaşabilmek için üniversite öğrencilerinin dışında seçilecek yeni örneklem gruplarında yeni çalışmaların yapılması gereklidir. Bu doğrultuda konuyla ilgili benzer araştırmalar tekrarlanarak, farklı yaş grupları üzerinde gerçekleştirilebilir. Özellikle duyguları ifade etme ve öz-anlayış açısından daha somut sonuçlara ulaşabilmek için üniversite

öğrencilerinin dışında seçilecek yeni örneklem gruplarında yeni çalışmaların yapılması gereklidir.

4. Bireysel ve grupta psikolojik danışma sürecinde ve saldırganlık konusunda empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayışın etkisini inceleyecek araştırmalar yapılabilir.
5. Bireylerin empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış düzeyinin çeşitli eğitim programları ile yükseltip yükseltmeyeceğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ağlamaz, T. (2006). *Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı, Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.

Akgül, Hanife (2000). *Öfke Denetimi Eğitiminin İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Akpınar, B. (2004). *Çocukların Televizyon İzleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı:306, Cilt:29, s.25-35.

Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda Saldırganlık ile Olumsuz Niyet yükleme Eğilimleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Alkaya, Y. (2004), *“Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aral, N., Bütün Ayhan, A., Türkmenler, B. ve Akbıyık, A. (2004). *İlköğretim Okullarının Sekizinci Sınıfına Devam Eden Çocukların Saldırganlık*

Eğilimlerinin İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi. Cilt:29, Sayı:315, s.17-25.

Arslan, C., Hamarta E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). *Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi. Elementary Education Online. 9(1), 379–388, 2010.*

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.*

Aydın, B., İmamoğlu, S., Yukay, M. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Öfke ve Öfke İfade Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul: Marmara Üniversitesi*

Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A.(1961). *Transmission of Aggression Through Imitation of Aggressive Models. Journal Of Abnormal and Social Psychology, 63, 575-582.*

Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs , Prentice Hall. 247p.

Barr J.J., A. Higgins-D'alessandro.(2007).“*Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture*”. The Journal of Genetic Psychology, vol.168, no.3(132 p) (document: 20p) (2p.3/4), pp. 231-250.

Başar, F. (1996). *Üvey Ebeveyne Sahip Olan ve Olmayan 10-11 Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimleri ve Kendilerini Algılama Biçimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Baymur, F. (1997). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.

Beck, J. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev.: N. H. Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bıyık, A. (2003). *Televizyon İzleme Süreleri Ve Televizyon Programlarının Türü İle Öğrencilerin Denetim Odağı Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Breunlin, D. C., Cimmarusti, R. A., Bryant-Edwards, Tara L., ve Hetherington, Joshua S. (2002). *Conflict Resolution Training As An Alternative To Suspension For Violent Behaviour*. Journal of Educational Research, 95(6): 349-358.

Bulut, Ş. (2000). *Altı Yaş Çocuklarında Davranış Problemleri İle Anne ve Öğretmenlerin Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. I. Basım. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Campell, M. P. (2004). *The Efficacy of Anger Management Program for Middle School Students With Emotional Handicaps*. Phd. Walden University.

Cenkseven, F. (2003). *Öfke Yönetimi Becerileri Programının Ergenlerin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2(2): 153-167.

Chen, D., R. Lew, W. Hershman, J. Orlander (2007). "A Cross-Sectional Measurement of Medical Student Empathy", Journal of General Internal Medicine, 22(10):1434-8.

Conway, D. G. (2007). "The Role Of Internal Resources In Academic Achievement: Exploring The Meaning Of Self-Compassion In The Adaptive Functioning Of Low-Income College Students" Doctor of Philosophy, University of Pittsburgh.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana*. (20. basım). Remzi Kitabevi: İstanbul.

Cummings, A. Hoffman, S., Leschied, A.W. (2004). *Treating Aggression In High Risk Adolescent Girls*. Canadian Journal of Counselling, 38, 59-74.

Çelik, H. (2006). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri, Bağlanma Tarzları ve Kişilerarası Şemalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetinkaya, H. (1991). *Video Oyunlarının Çocuklarda Saldırganlığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Deffenbacher, J.L., McNamara K., Stark, R.S. & Sabadell, P.M. (1990). *A Comparison of Cognitive- Behavioral and Process- Oriented Group Counseling for General Anger Reduction*. Journal of Counseling & Development. Sayı:69.

Deloney L.A., C.J. Graham. (2003). “*Developments: Wit: Using Drama to Teach First-Year Medical Students About Empathy and Compassion*”, Teaching and Learning in Medicine, Vol. 15, pp. 247-251.

Deniz, M. E. Sahin, K. ve Sümer, S. A. (2008). *The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Self-Compassion Scale, Social Behavior And Personality*. 36(9), 1151–1160.

Deniz, M. E. ve Sümer, S. A. (2010). *The Evaluation of Depression, Anxiety and Stress in Universty Students with Different Self-Compassion Levels*. Education And Science. 35(158), 118-119.

Deniz, Ü. (2003). *Kronik Hastalığı Olan Ve Olmayan Çocuklarda Davranış Problemlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen 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., Gürsoy, F. (2005). *İlköğretim Dördüncü ve Besinci Sınıfa Devam Eden Anne Yoksunu Olan ve Olmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (10): 437-446.

Doğan, S. (2001). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylere Mensup Ergenlik Çağındaki Kız Ve Erkeklerin Saldırgan Davranışlarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmit.

Dökmen, Ü. (1988). *“Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi”*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. c. 21. S. 1-2. ss. 155-190, Ankara.

Dökmen, Ü. (2000). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.(14.Basım).

Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Dönmez, M.M. (2007). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Göre Yaşam Doyumu ve Duyguları İfade Etme Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Duran, Ömer (2004). *Öfke Kontrol Programının 15-18 Yaş Arası Ergenler Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Duru, E. (2002). “*Öğretmen Adaylarında Empati-Yardım Etme Eğilimi İlişkisi ve Yardım Etme Eğiliminin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c.2. s.15, Denizli.

D’Zurilla, Thomas J., Edward C. Chang & Lawrence J. Sanna. (2003). *Self-Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students*. Journal of Social and Clinical Psychology, 4 (22), 424-440.

Efiliti, E. (2003). *Çocuklar Saldırganlığı Nasıl Öğrenir, Eğitime Yeni Bakışlar-II*. Ankara: Mikro-Basım Yayım Dağıtım.

Efiliti, E. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Eisenberg, S., Delaney, D. J. (1993). *Psikolojik Danışma Süreci*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Erçoban, S. (2003). “*İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından*

İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Ergin, E.(2000). *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zeka Düzeyleri ile On altı Kişilik Özelliği Arasında İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Ergül, H. F. (1995). *"Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri ile Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Ersoy, Ş. (2001). *Çocuk Yuvasında Kalanlarla Ailesiyle Yaşayan Dokuz-Onbir Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Freedman, J.L., Sears, D.O. ve Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji* (Çeviren: Ali Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık.

Filiz, A., (2009). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri Ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Fernandez-Olano, C., J. Montoya-Fernandez, A. Salinas-Sanchez (2008). *"Impact of Clinical Interview Training on the Empathy Level of Medical Students and Medical Residents"*. Medical Teacher. Vol.30. Number.3. pp.322-324.

Frey, Karin S., Hirschstein, Miriam K. ve Guzzo, Barbara A (2000). *Second step: Preventing aggression by promoting social competence*. Journal Of Emotional And Behavioral Disorders. 8 (2): 102-112.

Gander, M. J. ve Gardiner H.W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. Bekir Onur).4.Baskı, Ankara: İmge Kitabevi

Genç, H. (2007). *Grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9.sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gençtan, E. (2000). *Psikanaliz ve Sonrası* (9.Basım). İstanbul: Remzi

Gençtan, E. (2000). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. (15.Basım). İstanbul: Remzi.

Goleman, D.(1996). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D.(1999). *Duygusal Zeka* (Çev:B.S Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Greathouse, G.F., S.B. Down (1996), “*Using Critical Thinking to Teach Empathy*”,

http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3387/is_n5_v67/ai_n28677196.

Güçiz Doğan, B., Subaşı, N., Çakır, B., Öztürk, P., Yılmaz, E., Yılmaz, B., Hacıoğlu, B., Özşahin, M., Yeğnidemir, N. (2004). *Bir İlköğretim Okulu 5., 6., 7., 8.Sınıf Öğrencilerinin En Çok İzledikleri Televizyon Programları İle ve Bu Programların Şiddet İçeriği Yönünden Değerlendirilmesi*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, Cilt:1, Sayı:10-11, s.64-70.

Gülnezneol, A. (2004). *Televizyon Reklamlarının Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Güner, İ. (2007). *Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

Güngör, A. ve Ersoy, Ö. (1995). *Televizyon Programlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkisine İlişkin Anne Baba Görüşleri*. 10. Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara.

Gürol, A. ve Serhatlıoğlu, B. (2005). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Televizyon Programlarındaki Şiddetin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Gürsoy, F. (2002). *Annesi Çalışan Ve Çalışmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, Cilt:1, Sayı:6-7, s.7-15.

Gürsoy, F., Aral, N., Bütün Ayhan, A. ve Aydoğan, Y. (2004). *Annesi Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Bağımlılık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 26, s. 62-71.

Gürsoy, F., Dizman, H., Gültekin, G. (2006). *Saldırganlık Kuramları Aggressiveness Theorems*. www.polisakademisi.edu.tr. adresinden alınmıştır.

Gürpınar Akan, A. (2001). *7-12 Yaş Çocuklarında Görülen Uyum ve Davranış Bozuklukları ve Benlik Saygısı İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Halıcı, P. (2005). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına Devam Eden ve Ailesi İle Birlikte Yaşayan 12-14 Yaş Grubu Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin ve Benlik Kavramlarının İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Hatunoğlu, A. (1994). *Ana Baba Tutumları İle Saldırganlık Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Herrmann, Don S. ve McWhirter, James J. (2003). *Anger & Aggression Management In Young Adolescents; An Experimental Validation Of The SCARE Program*. Education And Treatment of Children, 26(3): 273-302.

Jersild, A.T. (1979). *Çocuk Psikolojisi*. (Çev. Gülseren Günçe). 3. Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Karabiyik, Ç. (2003). *Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlığı Yordayan Bazı Değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Karakaya, D. A. (2001), “*Akdeniz Üniversitesi’ndeki Hemşirelik Öğrencilerin Empati Becerileri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Kaymak Özmen, S. (2004). *Aile İçinde Öfke Ve Saldırganlığın Yansımaları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:37, Sayı:2, s.27-39.

Kellner, Millicent H. ve Bry, Brenna H. (1999). *The Effects Of Anger Management Groups In A Day School For Emotionally Disturbed Adolescents*. Adolescence, 34(136): 645-651.

Kellner, Millicent H. ve Tutin, Judith (1995). *A School- Based Anger Management Program For Developmentally And Emotionally Disabled High School Students*. Adolescence. 30(120): 813-825.

Konrad, S.,Hendl, C. (2004). *Duygularla Güçlenmek (EQ)*. (Çev: M. Taştan) .
İstanbul: Hayat Yayınları.

Korkmazlar, Ü. (1990). *Son Çocukluk Dönemi, Ana-Baba Okulu*. İstanbul:
Remzi Kitabevi.

Koser, N. (1999). *0-18 Yaş İnsan Gelişim Evreleri*. Yayınlanmamış Yüksek
Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar
Yayınevi.

Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan Kişiliğe Mutluluk*. İstanbul: Altın Kitaplar
Yayınevi

Köknel, Ö.(2000). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile
Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki
İlişkiler (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri
Üzerinde Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir
Psikoeğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygusal
Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine,
Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*. Doktora tezi. Ankara
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.

Leff, Stephen S., Power, Thomas J. ve Manz, Patricia H. (2001). *School-Based Aggression Prevention Programs For Young Children: Current Status And Implications For Violence Prevention*. *School Psychology Review*. 30(3): 344-362.

Manger, T.; O.J. Eikeland; A. Asbjornsen (2001), “*Effects of Social-Cognitive Training on Students’ Empathy*”. *Swiss Journal of Psychology*. Vol 60(2), pp. 82-88.

Masalçı, E. D. 2001. *Aile İçi İletişimlerle Çocuğun Saldırganlık Düzeyi ve Duygu Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Mete, S., E. Gerçek (2005), “*Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Eğitim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Becerilerinin İncelenmesi*,” *Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2).

Morgan, T. Clifford. (1986).*Psikolojiye Giriş*. (Çev. Hüsnü Arıcı vd.). Üçüncü Baskı. Ankara: Meteksan Yayınları.

Mueller, M.A., G.A. Waas (2002), “*College Students’ Perceptions of Suicide: The Role of Empathy on Attitudes, Evaluation, And Responsiveness*”, *Death Studies*. Vol. 26, pp. 325-341.

- Mundy, Jean (1997). *Developing Anger And Aggression Control In Youth In Recreation And Park Systems*. Parks & Recreation. 32(3): 62-69.
- Myyry, L.; K. Helkama (2001), “*University Students’ Value Priorities and Emotional Empathy*”. Educational Psychology, Vol. 21, No. 1, pp. 25-40.
- Nickerson, A.B., D. Mele, D. Princiotta (2008), “*Attachment and Empathy as Predictors of Roles as Defenders or Outsiders in Bullying Interactions*”, J Sch Psychol., 46(6): 687-703.
- Neff, Kristin D.(2003). *The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion*. Self and Identity, 2: 3, 223 – 250.
- Neff, Kristin D., Ya-Ping Hsieh, Kullaya Dejitterat, (2005). *Self- compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure*. Psychology Press, University of Texas at Austin, Austin, Texas, USA.
- Neff, Kristin D., Pittman McGehee. (2009). *Self- Compassion, and Psychological Resilience among Adolescents and Young Adults*. Self and Identity, USA:Psychology Pres.
- Ögel, K., Tarı, I., Eke C.Y.(2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. Yeniden Yayınları No:17. İstanbul.
- Önder, M.E., Dilbaz, N. (1994). *Agresyonda Psikofarmakolojik Tedavi*. 3P Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi. Cilt:2, Ek Sayı:1, Ankara.

ÖZ, F.(1998). *Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkisi*. Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2 (2).

Özcan, C., F. Oflaz, T. Türkbay (2003), “*Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik ve Binişik Karşı Olma-Karşı Gelme Bozukluğu Olan Çocukların Anne-Babalarının Empati Düzeylerinin Karşılaştırılması*”. GATA Tıp Fakültesi, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, c.10. S.3. ss.108-114.

Özer, K. (2000). *Ben Değeri Tiryakiliği Duygusal Gerilimle Baş Edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Parkinson, B. ve Colman, A. M. (1995). *Emotion And Motivation*. Longman : London and Newyork.

Robinson, T. R., Smith, S. W., Miller, M. D., & Brownell, M. T. (1999). *Cognitive behavior modification of hyperactivity/impulsivity and aggression: A meta-analysis of school-based studies*. Journal of Educational Psychology, 91,195-203.

Rogers, C.R. (1983). *Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir*. Çev. F. Akkoyun, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16, 103-124.

Sağkal, A. S. (2011). *Barış Eğitimi Programının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri ve Barışa İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Sakarya, S. (2003). *Doğurgan Deneyim "Farkındalık"*. Temas Gestalt Terapi Dergisi, 1(2), 3-18.

Smith, G. G. (2004). *How Do Computer Games Affect Your Children*. Eğitim Araştırmaları, Sayı:17, s.72-80.

Solak, N. (2011). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çorum İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Stein, A. (1997). *Saldırgan Çocuk*. (Çev. Nükhet Polat). 1. Basım, İstanbul: Papirüs Yayınları.

Sümer, S.A.(2008). *Farklı Öz-Anlayış (Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şahin, H. (2004). *Saldırganlık Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması*. SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:3, Sayı:3.

Tekinsav-Sütçü, G. Serap (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimsel Enstitüsü. İzmir.

Tevrüz, Suna.(1989). *Davranışlarımızdan Seçmeler*. Birinci Basım. Yalova: Beta Yayınları.

Tutuk, A., D. Al, S. Doğan (2002), “*Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi*”. ÇÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6 (2).

Tuzcuoğlu S. ve Tuzcuoğlu N. (2005). *Davranış Bozukluğu Gösteren Çocukları Tanıma ve Anlama*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Tuzgöl, M. 1998. *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış).

Uygun, E. (2006).“*Psikiyatri Servisinde Çalışan Hemşirelerin Empati Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*. İkinci Basım. Ankara: Bilim Yayınları.

Ümit, N. (2010). *Ergenlerin Duygusal Zekâları ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ünal, G. (1997), “*Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinde Gözlenen Değişmeler*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yavuz, Ş. (2007). *Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Benlik Algısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*. 8. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2003). *Okul Çağı Çocuğu*. 9. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, Y. (2009). *Saldırganlığı Önlemeye Yönelik Psiko-Eğitim Programlarının Lise Öğrencilerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Yıldırım, A. (2001). “*Boşanma ile Eşlerin Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldız, S. A. (2004). *Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık*. Polis Bilimleri Dergisi, Cilt:6, Sayı:3-4, s.131-150.

Yılmaz, M.,T. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik Çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler;

Bu form ve beraberindeki ölçekler üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini, empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış açısından incelemek için yapılan araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Hiçbir kurum, makam ya da kişiye verilmeyecektir. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları dikkatli ve gerçekçi yanıtlayınız, boş bırakmamaya çalışınız.

İçten ve doğru yanıtlarınız için teşekkür ederim.

Gözde ADIGÜZEL

Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen

1. Yaşınız:

2. Bölümünüz:

3. Cinsiyetiniz: () Bayan () Erkek

4. Sınıfınız: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

5. Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyi

Düşük () Orta () Yüksek ()

6. Annenizin eğitim düzeyi

Okuryazar	
Okuryazar değil	
İlkokul mezunu	
Ortaokul mezunu	
Lise mezunu	
Üniversite mezunu	
Lisansüstü eğitim	

Babanızın eğitim düzeyi

Okuryazar	
Okuryazar değil	
İlkokul mezunu	
Ortaokul mezunu	
Lise mezunu	
Üniversite mezunu	
Lisansüstü eğitim	

7. Kaç kardeşiniz? () Tek () İki () Üç ()

8. Kaçınıcı kardeşiniz? () Bir () İki () Üç ()

9. Yaşadığınız şehir ve bölge:

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİNDEN SEÇİLMİŞ BAZI MADDELER

Açıklama

Bu envanter kişilere uygun bazı etkinlikleri ya da duygusal durumları içeren ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeleri tek tek okuyarak, ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. İfade sizin için “ her zaman” geçerli ise cevap kâğıdındaki (5); “sıklıkla” geçerli ise (4); “ara sıra” geçerli ise (3); “nadiren” geçerli ise (2); “hiç” geçerli değilse (1) numaralı boşluğun altına (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm ifadelere **boş bırakmadan cevap veriniz.**

İFADELER		(5) HER ZAMAN	(4) SIKLIKLA	(3) ARA SIRA	(2) NADİREN	(1) HİÇ
1	Kendime kazandığım başarı derecesine göre değer veririm.					
2	Kavga ve çatışmadan kaçınırım.					
3	Benim görüşlerime zıt olan görüşleri alt etmekten hoşlanırım.					
4	İnsanlar özellikle iyiliksever ve yumuşaktırlar.					
5	Beni kıran insanların mahvolduğunu görmek isterim.					
14	Konuşmalarımda küfür kullanırım.					
15	İnsanlar bencil ve acımasızdır.					
16	Başkalarına zarar vermemeye özen gösteririm.					
18	Karşımdakiler üstünlüğümü kabul etmedikleri zaman bozulum.					
19	Gazetelerde özellikle cinayet haberlerini okurum.					
20	İnsanların özünde kavgacı ve yıkıcı olma eğiliminin olduğuna inanırım.					
21	Hatalarımı kolay kolay kabul edemem.					
22	Elime geçeni fırlatıp atacak kadar sinirlendiğim olur.					
23	Televizyonda cinayet sahnelerini seyretmekten hoşlanırım.					
25	Sokakta kavga eden insanları gördüğümde ilgiyle seyredirim.					
26	Başkaları görüşümü kabul etmedikleri zaman bozulum.					
27	Beni kıran insanları bağışlamam.					
28	İnsanları eğitmek için iyi davranışları ödüllendirilmeli.					
37	Konuşmalarımda küfre yer vermem.					
45	Kızdığım insanların kusurlarını bulur, çevremdekilere anlatırım.					

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Size uygun gelen yanıtları yuvarlak içine alınız.

		1.TAMAMEN AYKIRI	2.OLDUKÇA AYKIRI	3. KARARSIZIM	4. OLDUKÇA UYGUN	5. TAMAMEN UYGUN
1	Çok sayıda dostum var.	1	2	3	4	5
2	Film izlerken bazen gözlerim yaşarır.	1	2	3	4	5
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	1	2	3	4	5
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.	1	2	3	4	5
5	Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	1	2	3	4	5
6	Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
7	İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.	1	2	3	4	5
8	Bisi ile tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerinde yoğunlaşır	1	2	3	4	5
9	Çevremde çok sevilen bir insanım.	1	2	3	4	5
10	TV'deki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	1	2	3	4	5
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	1	2	3	4	5
12	İnsanların çoğu bencildir.	1	2	3	4	5
13	Sinirli bir insanım	1	2	3	4	5
14	Genellikle insanlara güvenirim.	1	2	3	4	5
15	İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	1	2	3	4	5
16	Girişken bir insanım.	1	2	3	4	5
17	Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
18	Genellikle hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
19	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.	1	2	3	4	5
20	Genellikle keyfim yerindedir.	1	2	3	4	5

DUYGULARI İFADE ETME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler;

Ölçeğin her maddesini dikkatlice okuyup, aşağıdaki ifadelerden size en yakın geleni işaretleyiniz.

<u>İFADELER</u>		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Pek Katılmıyorum	4. Kararsızım	5. Biraz Katılıyorum	6. Katılıyorum	7. Kesinlikle Katılıyorum
1	İnsanlara sık sık onları sevdiğimi söylerim.							
2	Öfkeli olduğum zaman genellikle çevremdeki insanlar bunu anlar.							
3	Sohbet esnasında genellikle arkadaşlarıma dokunurum.							
4	Çok gülerim.							
5	İnsanlar yüz ifadelerime bakarak ne hissettiğimi söyleyebilirler.							
6	İnsanlar benim için iyi şeyler yaptığında, utandığımı hissederim ve minnettarlığımı ifade etmekte zorlanırım.							
7	Birilerinden gerçekten hoşlandığımda bunu bilirler.							
8	Yanlış bir şey yaptığımda özür dilerim.							
9	Televizyon seyretmek veya kitap okumak beni güldürebilir.							
10	Halka açık bir yerde birisine öfkelendiğimde, öfkelendiğimi diğerleri anlar.							
11	Sık sık gözlerim yaşarınca ya da yanaklarım ağrıyınca kadar gülerim.							
12	Yalnızken geçmişten bir şeyler hatırlayarak kendi kendime gülebilirim.							
13	İşler istediğim gibi gitmediğinde, memnuniyetsizliğimi her zaman ifade ederim.							
14	Gülüşüm yumuşak ve kontrollüdür.							
15	Birisini sevdiğimi ona sarılarak veya dokunarak gösteririm.							

ÖZ-ANLAYIŞ ÖLÇEĞİNDEN SEÇİLMİŞ BAZI MADDELER

Cevaplamadan önce her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her bir maddenin sağında takip eden ölçeği kullanarak, belirtilen durumda ne kadar sıklıkla hareket ettiğinizi belirtiniz.

<u>İFADELER</u>	Hiçbir zaman	Nadiren	Arasıra	Çoğu Zaman	Herzaman
	1	2	3	4	5
1. Kendimi kötü hissettiğimde, kötü olan her şeye takılma eğilimim vardır.					
8. Herhangi bir şey beni üzdüğünde hislerimi dengede tutmaya çalışırım.					
10. Kişiliğimin sevmediğim yanlarına karşı hoşgörüsüz ve sabırsızım.					
11. Çok sıkıntılıysam, kendime ihtiyacım olan ilgi ve şefkati gösteririm					
12. Kendimi kötü hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden mutlu olduğunu düşünme eğilimindeyim.					
14. Başarısızlıklarımı insan olmanın bir parçası olarak görmeye çalışırım.					
15. Sevmediğim yanlarımı gördüğümde kendi kendimi üzerim.					
16. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, işleri belli bir bakış açısı içerisinde tutmaya çalışırım.					
18. Acı çektiğim zamanlarda, kendime karşı iyiyimdir.					
20. Acı çektiğim durumlarda kendime karşı bir parça daha soğukkanlı olabilirim.					
21. Kendi kusur ve yetersizliklerime karşı hoşgörülüyümdür.					
22. Acı veren bir şey olduğunda, olayı büyütme eğilimim vardır.					
24. Kişiliğimin sevmediğim yönlerine karşı anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.					