



**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE DKAB EĞİTİMİ İLE
SALDIRGANLIK ARASINDA DİNDARLIK VE
AHLAKİ OLGUNLUĞUN ARACILIK ROLÜNÜN
İNCELENMESİ**

Mustafa Fatih AY

Doktora Tezi

**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana
Bilim Dalı**

Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ

2018

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE DKAB EĞİTİMİ İLE SALDIRGANLIK ARASINDA
DİNDARLIK VE AHLAKİ OLGUNLUĞUN ARACILIK ROLÜNÜN İNCELENMESİ**

(The Mediating Role of Religiosity and Moral Maturity in the Relationship Between
Religious Culture and Ethical Knowledge Education and Aggression in The High School
Students)

Mustafa Fatih AY

DOKTORA TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ

Erzurum
Kasım, 2018

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Mustafa Fatih Ay tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlakî Olgunluğun Aracılık Rolü” başlıklı çalışması 12/11/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi** Ana Bilim Dalı, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi** Bilim Dalında **doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Fazlı POLAT
Atatürk Üniversitesi

Danışman: Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ
Marmara Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Yurdağül MEHMEDOĞLU
Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mustafa MACİT
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Remziye EGE
Ankara Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

11 Aralık 2018


Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

12 / 11 / 2018


Mustafa Fatih AY

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma uzun bir süreç sonunda birçok kişinin katkısı ile mevcut halini aldı. Çalışmanın mevcut hale gelmesinde en büyük katkı şüphesiz danışmanım Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ hocamındır. Sayın hocama, gerek tez sürecindeki gerekse akademik olarak yetişmem konusundaki katkılarından dolayı teşekkür ederim. Yöntem konusunda bana çok şey öğreten, bu çalışmanın, gerek yönteminin belirlenmesi gerekse analizlerinin yapılması sürecinde gece gündüz demeden kapısını çaldığım, her zaman desteğini gördüğüm Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı Doç. Dr. İsmail SEÇER hocama da teşekkür ederim. Bilim felsefesi üzerine yaptığımız okumalardaki rehberliği ve bu çalışmamı taslak halinde iken okuyarak yapmış olduğu katkılardan dolayı tez izleme komitesi üyesi Prof. Dr. Mustafa MACİT hocama teşekkür ederim. Yine tez izleme komitesi üyesi Prof. Dr. Fazlı POLAT hocama, çalışmamı titizlikle okuyup değerli katkılar sunan başta DKAB Eğitimi Bölüm Başkanımız Doç. Dr. İsmail ARICI hocam olmak üzere Doç. Dr. Celal BÜYÜK ve Doç. Dr. Eyup ŞİMŞEK hocalarıma ve Arş. Gör. Mehmet ÇINAR'a teşekkür ederim. Ahlaki olgunluk ölçeği geliştirme sürecinde önemli katkılar sağlayan Felsefe ve Din Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. Osman ELMALI hocama teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışma için veri toplama izni veren Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü başta olmak üzere uygulama sürecinde destek olan idareci, öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederim. Son olarak da hayatım boyunca hep destek olan, bu uzun ve zorlu tez sürecini sabırla bitirmemi bekleyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa Fatih Ay

ÖZ

DOKTORA TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE DKAB EĞİTİMİ İLE SALDIRGANLIK ARASINDA DİNDARLIK VE AHLAKİ OLGUNLUĞUN ARACILIK ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Mustafa Fatih AY

Kasım 2018, 191 sayfa

Amaç: Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinde DKAB eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde şu araştırma sorularına cevap aranmıştır: DKAB eğitimi, saldırganlığı yordamakta mıdır? DKAB eğitimi, dindarlığı ve ahlaki olgunluğu yordamakta mıdır? Dindarlık ve ahlaki olgunluk, saldırganlığı yordamakta mıdır?

Yöntem: Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini Erzurum ili merkez Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerindeki imam-hatip lisesi haricindeki lise türlerinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okuyan son sınıf (12. Sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, %42.6'sı erkek (n=335), %57.4'ü (n=452) kız olmak üzere 787 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 2015-2016 bahar yarıyılında toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, ortaöğretim DKAB genel amaçlarına erişim düzeyi ölçeği, saldırganlık ölçeği, dindarlık ölçeği ve ahlaki olgunluk ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), t testi, ANOVA, MANOVA, korelasyon, regresyon analizi ve aracılık testleri kullanılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda, DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, dindarlık, ahlaki olgunluk ve saldırganlığı yordadığı belirlenmiştir. Dindarlık ve ahlaki olgunluğun ise, saldırganlığı yordadığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun tam aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Sonuç: DKAB dersi öğrencilerin dindarlık ve ahlaki olgunluk düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Bu etki ile de öğrencilerin saldırganlık düzeylerini düşürdüğü söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Saldırganlık, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk, Aracılık Rolü.

ABSTRACT
DOCTORAL DISSERTATION
**THE MEDIATING ROLE OF RELIGIOSITY AND MORAL MATURITY IN THE
RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOUS CULTURE AND ETHICAL
KNOWLEDGE EDUCATION AND AGGRESSION IN THE HIGH SCHOOL
STUDENTS**

Mustafa Fatih AY

November 2018, 191 pages

Purpose: The main purpose of this research is generally to define whether religiosity and moral maturity have a mediating role between lesson of Religious Culture and Ethical Knowledge (RCEK) and aggression. In this framework, answers to research questions have been investigated: Does RCEK education predict the aggression? Does RCEK education predict religiosity and moral maturity? Does religiosity and moral maturity predict the aggression?

Method: It is designed according to the relational survey model of the research's quantitative research methods. The scope of the research contains senior students who study during the 2015-2016 academic year in the high school types (except the imam-hatip high school) in the central districts of Erzurum province. The study sample is consisted of 787 students. The data collection tools of the research were implemented in 2015-2016 spring term. Personal information form and four data collection tools were used in the research. In data analysis; exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), t test; one factor-variance analysis (ANOVA), multivariate analysis of variance (MANOVA), correlation analysis, regression analysis and for mediation tests was conducted.

Findings: In the scope of main problem of research RCEK education also predicts religiosity and moral maturity and aggression. religiosity and moral maturity predict aggression. There is full mediating role of religiosity and moral maturity between RCEK education and aggression.

Results: RCEK education has a positive effect on students' levels of religiosity and moral maturity. With this effect, it can be said that the students decrease their level of aggression.

Keywords: Religious Culture and Ethical Knowledge, Aggression, Religiosity, Moral Maturity, Mediating Role.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Araştırmanın Problemi	1
Araştırmanın problem cümlesi.....	5
Araştırmanın alt problemleri.....	5
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	8
Araştırmanın Sayıltıları	9
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
Kuramsal Çerçeve	10
Saldırganlık.....	10
Saldırganlık şiddet ilişkisi.....	14
Saldırganlık Kuramları	17
İçgüdü kuramları.....	17
Biyolojik kuram.....	25
Engellenme-saldırganlık kuramı.....	26
Bilişsel yeni-bağlantı kuramı.....	31
Sosyal etkileşimci kuram.....	33
Sosyal öğrenme kuramı/sosyal bilişsel öğrenme kuramı.....	34
Uyarı aktarım kuramı.....	37
Senaryo kuramı.....	38
Genel saldırganlık modeli.....	41

Din ve Saldırganlık.....	48
İman ve saldırganlık.....	48
İbadet ve saldırganlık.....	54
Dindarlık ve saldırganlık.....	57
Ahlaki olgunluk ve saldırganlık.....	60
Saldırganlık ile ilişkili bir kavram olarak cihad.....	66
Eğitim ve Saldırganlık.....	68
Din eğitimi yaklaşımları ve saldırganlık.....	73
DKAB öğretim programı ve saldırganlık.....	77
Araştırma Konusu ile İlgili Belli Başlı Araştırmalar.....	92
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	95
Yöntem.....	95
Araştırmanın Modeli.....	95
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	97
Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	98
Kişisel bilgi formu.....	98
Ortaöğretim DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ölçeği.....	98
Saldırganlık ölçeği.....	99
Dindarlık ölçeği.....	99
Ahlaki olgunluk ölçeği.....	100
Araştırmanın verilerinin analizi.....	104
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	108
Bulgular ve Yorum.....	108
Katılımcıların Kişisel Özellikleri ile İlgili Bulgular.....	108
Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	109
Saldırganlık ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki Farklılaşmalara Ait Bulgular.....	109
Kişisel değişkenlere ilişkin bulgular.....	109
Aile ile ilgili değişkenlere ilişkin bulgular.....	117
Din eğitimi ile ilgili değişkenlere ilişkin bulgular.....	134
DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	139
DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile dindarlık ilişkisi.....	139
DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile ahlaki olgunluk ilişkisi.....	141

Dindarlık ile saldırganlık ilişkisi.....	143
Ahlaki olgunluk ile saldırganlık ilişkisi.....	145
DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlığın aracılık rolüne ilişkin bulgular.....	146
DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında ahlaki olgunluğun aracılık rolüne ilişkin bulgular.....	147
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	149
Sonuç ve Öneriler.....	149
Sonuç.....	149
Kişisel değişkenlere ilişkin sonuçlar.....	149
Aile ile ilgili değişkenlere ilişkin sonuçlar.....	150
Din eğitimi ile ilgili değişkenlere ilişkin sonuçlar.....	151
Ölçekler arası ilişkilerle ilgili sonuçlar.....	152
Öneriler.....	153
KAYNAKÇA.....	155
EKLER.....	170
EK-1. Araştırma Uygulama İzin Belgesi.....	170
EK-2. Veri Toplama Araçları.....	173
ÖZGEÇMİŞ.....	177

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Buss'un Saldırganlık Tasnifi	13
Tablo 2. Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Saldırganlık.....	35
Tablo 3. Programın Kazanımlarında Saldırganlık.....	90
Tablo 4. Uygulama İçin Ulaşılan Toplam Kişi Sayısı.....	97
Tablo 5. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	97
Tablo 6. Örneklem Lise Türüne Göre Dağılımı	98
Tablo 7. Ahlaki Olgunluk Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 8. Ahlaki Olgunluk Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 9. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Normalliklerine İlişkin Değerler	104
Tablo 10. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı	108
Tablo 11. Örneklem Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Dağılımı.....	108
Tablo 12. Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	109
Tablo 13. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	109
Tablo 14. Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Yönelik MANOVA Sonuçları.....	112
Tablo 15. Model Alınan Kişi Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları	114
Tablo 16. Model Alınan Kişi Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına Yönelik Dunnett'in C Testi Sonuçları.....	116
Tablo 17. Algılanan Anne Tutumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Yönelik MANOVA Sonuçları	117
Tablo 18. Algılanan Baba Tutumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları	120
Tablo 19. Algılanan Baba Tutumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına Yönelik Dunnett'in C Testi sonuçları	121
Tablo 20. Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Yönelik MANOVA Sonuçları	122
Tablo 21. Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Yönelik MANOVA Sonuçları	124
Tablo 22. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Anne Çalışma Durumlarına Göre İncelenmesi.....	125

Tablo 23. Baba Meslek Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları	127
Tablo 24. Ailenin Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları.....	129
Tablo 25. Ailenin Aylık Gelir Durumu ile Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Korelasyon.....	130
Tablo 26. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Aile Türüne Göre İncelenmesi (T Testi)...	130
Tablo 27. Okul Dışı Vakitlerini Geçirme Durumlarına Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları	132
Tablo 28. Yaz Kuran Kursu'na Devam Etme Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları	135
Tablo 29. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Ailede Dini Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi (T Testi).....	136
Tablo 30. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının DKAB Dersinde Öğrendiklerinin Hayatından Etkili Olma Durumlarına İlişkin Algılarına Göre İncelenmesi.....	137
Tablo 31. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Ölçeği Alt Boyutları İle Dindarlık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon.....	139
Tablo 32 DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyinin Dindarlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	140
Tablo 33. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki Korelasyon.....	141
Tablo 34. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyinin Ahlaki Olgunluğu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	141
Tablo 35. Dindarlık ile Saldırganlık (Alt Boyutlar) Arasındaki Korelasyon	143
Tablo 36. Dindarlığın Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	144
Tablo 37. Ahlaki Olgunluk ile Saldırganlık (Alt Boyutlar) Arasındaki Korelasyon	145
Tablo 38. Ahlaki Olgunluğun Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 39. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Saldırganlık Arasında Dindarlığın Aracılık Rolü.....	146
Tablo 40. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Saldırganlık Arasında Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolü	147

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Test edilecek hipotetik model 1.....	8
Şekil 2. Test edilecek hipotetik model 2.....	8
Şekil 3. Fromm'un saldırganlık tasnifi.....	11
Şekil 4. Klasik engellenme saldırganlık kuramı.....	27
Şekil 5. Detaylandırılmış haliyle engellenme saldırganlık kuramı.....	28
Şekil 6. Yeni düzenlemelerden sonraki haliyle engellenme saldırganlık kuramı.....	29
Şekil 7. Berkowitz'in yeniden düzenlediği haliyle engellenme saldırganlık kuramı.....	30
Şekil 8. Bilişsel yeni-bağlantı kuramı.....	31
Şekil 9. Uyarı aktarım kuramı örneği.....	38
Şekil 10. Senaryo kuramına göre davranışın ortaya çıkışı.....	39
Şekil 11. Senaryo kuramına göre karar alma süreci.....	40
Şekil 12. Genel saldırganlık modeli.....	43
Şekil 13. Öğretim programının öğeleri.....	70
Şekil 14. Ankara modeli'ni ortaya çıkaran süreç.....	80
Şekil 15. Ankara modeli program geliştirme süreci.....	81
Şekil 16. Doğrudan etki modeli.....	95
Şekil 17. Temel aracılık modeli 1.....	96
Şekil 18. Temel aracılık modeli 2.....	96
Şekil 19. Ahlaki olgunluk ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.....	102
Şekil 20. Aracılık modeli 1'e ilişkin sonuçlar.....	152
Şekil 21. Aracılık modeli 2'ye ilişkin sonuçlar.....	153

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RCEK	: Religious Culture and Ethical Knowledge
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Araştırmanın Problemi

Okullar, farklı yaşlardaki çocuk ve ergenlerin bir arada eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri mekânlar ve sosyal alanlardır. Okula gelen her çocuk kişisel özellikler ve kendine ait bir aile ve çevre etkisi ile birlikte okula katılmaktadır. Bu çerçevede okula gelen her öğrencinin kendine ait bir yaşam biçimi vardır. Bu yaşam biçimi, öğrencinin çeşitli davranış kalıpları geliştirmesinde ve bazı alışkanlıklar edinmesinde etkilidir. Bu davranış ve alışkanlıklar, kimi zaman etrafa zarar verme boyutunda saldırganca davranışlar olabildiği gibi alkol, uyuşturucu benzeri zararlı alışkanlıklar da olabilmektedir.

Öğrencinin saldırganca davranış veya zararlı alışkanlıklarında çevrenin yanı sıra gençlerin içinde buldukları ergenlik dönemi özellikleri de etkilidir. Ergenlik dönemi özelliklerinin etkisiyle oluşan ve temel sorunlar olarak ifade edilen; özgürlük-güvenlik çelişkisi, statü arayışı, idealizm, aşk ve sevgi, anlam arayışı (Altaş, 2004) gibi sorunlar öğrencilerin okul yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Bu durumdaki öğrenciler, her biri kendine özgü yaşam biçimine sahip ve ergenlik dönemi özelliklerini taşıyan akranları ile uzun süre birlikte vakit geçirmektedir. Bu süreçte, okul bahçesi, kantin, sınıf, koridorlar, okula ait spor alanları öğrencilerin birbirleri ile karşılaşma mekânları olmaktadır.

Aynı mekânı paylaşan gençler arasında gerçekleşen sosyal etkileşim zaman zaman anlaşmazlık ve çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Bu durum kimi zaman öğrencinin okul dışında vakit geçirdiği kişi veya ortamlardan kimi zaman da önceki yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Kimi zaman da ergenlik döneminin temel özellikleri bağlamında kendini ispatlama çabası, statü arayışı, erkek/kız arkadaş edinme gibi konulardan kaynaklanabilmektedir. Sebebi ne olursa olsun okullarda eğitsel faaliyetleri etkileyen bu tür davranışlar “istenmeyen davranış” olarak adlandırılır (Başar, 2014). Bu çerçevede okullarda eğitim öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engelleyen saldırgan davranışlar, istenmeyen davranışlar kapsamındadır. Çünkü bu tarz davranışlar akademik başarıyı olumsuz etkilemenin yanı sıra öğrencilerin psikolojik açıdan da olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır (Yaman, Eroğlu, & Peker, 2011; Yakut, 2012).

İstenmeyen davranış olarak ifade edilen şiddet ve saldırganlığın dünya genelinde bir problem olduğu ileri sürülebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde Dünya genelinde öğrenciler arasında şiddet ve saldırganlığın yaygın olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, 2011 yılında Fransa’da Ulusal Şiddet Gözlemevi tarafından yapılan ve 9-11 yaş grubundan 12.326 öğrencinin katıldığı çalışmada, katılımcıların %35’i şiddete maruz kaldığını belirtmiştir. Bu şiddetin de çoğunlukla diğer öğrenciler tarafından uygulandığını ifade etmişlerdir (Debarbieux, 2009). Kenya, Nairobi devlet okullarında öğrenciler farklı şiddet türlerine % 63 ile % 82 arasında değişen oranlarda maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılanların son bir ayda bir veya iki kez şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Jones vd., 2008). 2015 yılında ABD’de 9-12. Sınıflardaki gençlerin ulusal bazda katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada ise gençlerin %4.1’i okul içerisinde kendini güvende hissetmediği gerekçesiyle son bir ayda okula silah, bıçak vb. bir alet getirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, katılımcı gençlerin %6’sı son bir yılda okul içerisinde silahla tehdit edildiğini veya yaralandığını belirtmiştir (Centers for Disease Control (CDC), 2016).

Saldırganlığa ilişkin Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde ise önemli ve dikkat çekici bir adım olarak Meclis Araştırma Komisyonu tarafından hazırlanan rapor gösterilebilir. Söz konusu raporda ulaşılan lise öğrencisi sayısı 26.009’dur. Bulgulara göre öğrenciler, şiddetin en sık sokakta (%39,0) ve okul ve çevresinde (%34,0) görüldüğünü söylemiştir. Gençlerin şiddet yaşandığını düşündükleri diğer yerler ise yurt (%10,2), arkadaş çevresi (%9,4), aile ortamı (%4,8) ve trafik ortamı (%2,5)’dir. Öğrencilerin %22’si son üç ay içerisinde fiziksel şiddet ile karşılaştığını belirtmiştir. Fiziksel şiddet ile karşılaşılan yerlerin başında %49,4 ile okul ve çevresi, %27,3 ile ev, %14,7 ile sokak, %3,1 yurt ve %5,5 ile diğer seçeneği içinde yer alan yerler gelmektedir. Her iki öğrenciden biri (%53,0) son üç ay içinde en az bir defa sözel şiddete uğradığını belirtmiştir. Sözel şiddet ile karşılaşılan yerlerin başında tüm öğrenciler için ilk üç sırada okul ve çevresi (%60,3), ev (%18,1) ve sokak (%13,5) yer almaktadır. Aynı öğrencilerin %36,3’ü son üç ay içinde kendilerine duygusal şiddet uygulandığını belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin %59,8’i son üç ay içinde okul ve çevresinde duygusal şiddete maruz kaldığını belirtmiştir (Türkiye Büyük Millet Meclisi Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan 10/337,343,356,357 Esas Numaralı Meclis Araştırma Komisyonu Raporu, 2007). Meclis Araştırması Komisyonu raporuna bakıldığında, *büyük oranda şiddetle karşılaşılan ortamın şiddet türüne göre farklılaşmaksızın okul ve çevresi olduğu bulgusu oldukça dikkat çekicidir.*

Lise öğrencilerini kapsayan başka çalışmalar da okullarda şiddetin yaygın olduğunu göstermektedir. Yine Türkiye genelinde yapılan çalışmada 9564 lise öğrencisinden 5823'ü (%60.9) en az bir kez şiddete uğradığını belirtmiştir (Pişkin vd., 2011). İstanbul örnekleminde yapılan bir başka çalışmada ise 3483 lise 2. sınıf öğrencisinin yarıya yakınının, son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavgaya karıştığı tespit edilmiştir. Cinsiyetler bağlamında bakıldığında ise bu oranın erkek öğrencilerde %68,8, kız öğrencilerde ise %29,7 olduğu görülmektedir (Eke & Ögel, 2006). Bir diğer araştırma ise Koç (2011) tarafından 2007-2008 eğitim öğretim yılında lise öğrencilerinin (14-18 yaş grubu) katılımıyla Erzurum'da gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre, katılımcı 1376 öğrenciden 704'ü (%51.2) şiddete uğradığını belirtmektedir (Koç, 2011). Çalışma bulguları birlikte değerlendirildiğinde okullarda şiddet ve saldırganlığın önemli bir sorun olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda dikkat çeken bir diğer husus da saldırganlık ve şiddet, kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılmasıdır. Bu tarz kullanımlara, gündelik dilde, gazetelerde, televizyonda, internet haberlerinde, bilimsel araştırmalarda da rastlanabilmektedir. Ancak, saldırganlığa ilişkin çalışmalarda, saldırganlığın yıkıcı saldırganlık ve savunucu saldırganlık olmak üzere iki boyutu olduğu da söylenmektedir. Bu boyutlardan yıkıcı saldırganlık zarar verici iken savunucu saldırganlık ise yaşamsal çıkarların devamı için gerekli görülmektedir. Bu kapsamda istenmeyen saldırganlık, yıkıcı saldırganlık olmaktadır.

Toplumda ve okul ortamında istenmeyen davranışlardan biri olan saldırganlığın önlenmesi eğitimin genel hedeflerinden biridir. Eğitim sistemi her ne kadar bir bütün olarak istenmeyen davranışları önleyici hedefler içerse de müstakil olarak derslerin de hedefleri arasındadır. Bu derslerden biri olan DKAB dersi 1982 yılında zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu ders, daha önceki yıllarda seçmeli olarak okutulan Din Bilgisi dersi ile zorunlu olarak okutulan Ahlak dersinin bir araya getirilmesi ile DKAB olarak uygulamaya konulmuştur. Dersin zorunlu olarak okutulmasından bugüne kadar çeşitli öğretim programları kullanılmıştır. *Bu çalışmada 2005 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim DKAB öğretim programının 2010 yılında revize edilmiş hali esas alınmıştır.* Dolayısıyla bu çalışma kapsamında kullanılan “program”, öğretim programı” gibi kullanımlardan kasıt 2010 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim DKAB öğretim programıdır.

Öğretim programının giriş kısmında dersin hedefleri ve felsefesi konusunda kapsamlı açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar çerçevesinde din öğretiminin önemli bir amacı olarak “yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve gençleri bilinçlendirmek” ifadelerine yer verilmektedir (MEB, 2010). Bu amaç çerçevesinde de Kuran'ın anlaşılmasının insana önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir. Bu katkıların ise, insanların birbirlerini

anlamaları için gerekli olan iletişim kodlarını kazandıracağı ve geçmişin anlaşılmasını kolaylaştıracağı belirtilmektedir. Bunların yanı sıra insanın kendini, insanlığı, eşyayı, olayları ve olguları, evrendeki konumunu anlayabilmesinin yine Kuran'ın anlaşılmasına bağlı olduğu belirtilmektedir. Buradan hareketle öğretim programı, öğrencilerin Kuran'ın anlaşılması ile elde edeceği kazanımlara ulaşabilmesi için de bir bilinçlilik halinin gereğinden bahsetmektedir (MEB, 2010).

Kazandırılmak istenen bu bilinçlilik hali ise, program tarafından “bilinçli dindarlık” olarak ifade edilmektedir. Bilinçli dindarlık ise, öğrencilerin özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin bilgi edinmesinin yanı sıra, aklını kullanma kabiliyetini geliştirmesi, kendilerine sunulan alternatifleri değerlendirebilmesinin *bilinçli dindarlık* ile mümkün olacağı açıklanmaktadır (MEB, 2010) Bu ifadelerden, öğretim programının bir dindarlık hedefi olduğu anlaşılmaktadır. Bu dindarlık ile de bireyin hayat ve inanç konusunda tercihlerini özgürce yapması hedeflenmektedir. Buradan hareketle de dersin bireyin hayatına, davranışlarına ve inanma biçimine etki edecek bir anlayışta olduğu söylenebilir.

Dindarlık kısaca “dinin insan hayatına nüfuz derecesi” olarak düşünüldüğünde, DKAB dersinin bireyin davranışları üzerinde bilinçli dindarlık geliştirmesi yönüyle bir etkisi olması beklenmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın temel probleminin bir boyutu ortaya çıkmış olmaktadır. DKAB dersinin saldırganlığa etkisinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu etkinin de söz konusu dersin hedeflediği dindarlık üzerinden olacağı düşünülmektedir. Bu dolaylı etkinin tespit edilebilmesi için aracılık etkisine bakılmıştır. Aracılık etkisi ise, bağımsız değişkenin (yordayan değişken / DKAB) etkisini bağımlı değişkene (yordanan değişken / saldırganlık) ileten değişkenin (aracı değişken / dindarlık) etkisinin başka bir ifade ile aracılık etkisinin test edilmesidir. Yordayan ile yordanan değişken arasında bağlantı mekanizması gibi çalışan aracı değişken yordayan değişkenin yordanan değişken üzerindeki etkisinin açıklanmasına katkı sağlar (Gürbüz & Şahin, 2015). Bu çerçevede de problemin bir boyutu *DKAB Eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlığın aracılık rolü var mıdır?* şeklinde belirlenmiş olmaktadır.

Öğretim programının, yetişmekte olan nesle kazandırmayı hedeflediği bir diğer husus insanlığın teknik olarak gelişmekle birlikte aynı gelişmeyi ahlaki alanda yapamadığından hareketle temellendirdiği ahlak konusudur. Bu kapsamda da öğretim programında, teknolojik açıdan yetkin bir dünya oluşturulsa da *ahlaki olgunluğa* sahip insanların yetiştirilemediği vurgulanmaktadır. Ayrıca iyinin ne olduğunu bilmenin iyiyi yapmaya yetmediği ifade edilmektedir. Bu sorunun çözümünün ise ne konferanslar vermek ne de geçmişten iyi örnekler

vermek ile çözülemeyeceği belirtilmektedir. Çözümün, gerçeklerle yüzleşmek ve içinde bulunulan çağın ahlaki sorgulamasını yapmakla olacağı ifade edilmektedir (MEB, 2010). Bu ifadelerin yer aldığı ahlaki olana saygı hususu öğretim programı tarafından nasıl bir din öğretimi yapılacağına temel ilkelerinden biri olarak görülmektedir. Bu temellendirme ise öğretim programına, DKAB dersinin ahlaki sorgulamayı yapan ve ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştiren bireyler yetiştirme hedefi olarak yansımaktadır (MEB, 2010).

Ahlaki olana saygı programın diğer boyutlarında da önemli bir yer tutmaktadır. Programın ahlaki olgunlukta birey yetiştirme hedefini destekleyen bu durum, öğretime konu edilecek değerler ve öğrenme alanlarında da kendisini göstermektedir. Programda öğretime konu edilecek değerler listesi verilmektedir. Bu değerlerin insanların davranışlarını şekillendirmede önemli rol oynaması beklenmektedir. Buna ek olarak da öğretim programında Ahlak ve Değerler başlıklı bir öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanı kapsamında ortaöğretim düzeyinde her yıl bir ünite yer almaktadır. Hz Muhammed öğrenme alanı başta olmak üzere diğer öğrenme alanlarında da ahlaka ilişkin konu ve kazanımlara yer verilmektedir (MEB, 2010).

Sonuç olarak ahlaki olgunluğun, DKAB dersinin bireylerin saldırganlığını azaltıcı etkisine aracılık eden değişkenlerden biri olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın probleminin bir diğer boyutu ortaya çıkmış olmaktadır. Bu da *DKAB Eğitimi ile saldırganlık arasında ahlaki olgunluğun aracılık rolü var mıdır?* şeklinde belirlenmiş olmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi.

Bu çalışmanın problem cümlesi, *lise öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluk aracı bir role sahip midir?* şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri.

1. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

6. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri babalarının mesleğine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
8. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri hangi tür (geniş/çekirdek aile) ailede yaşadıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
9. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri yaz Kuran kurslarına katılma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
10. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ailede dini eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
11. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri DKAB dersinde öğrendiklerinin davranışları üzerinde etkisi olduğunu düşünme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
12. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri model aldıkları kişiye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
13. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile dindarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi, dindarlık düzeylerini yordamakta mıdır?
15. Lise öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
16. Lise öğrencilerinin dindarlık düzeyleri, saldırganlık düzeylerini yordamakta mıdır?
17. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
18. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi, ahlaki olgunluk düzeylerini yordamakta mıdır?
19. Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
20. Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri, saldırganlık düzeylerini yordamakta mıdır?
21. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
22. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi, saldırganlık düzeylerini yordamakta mıdır?

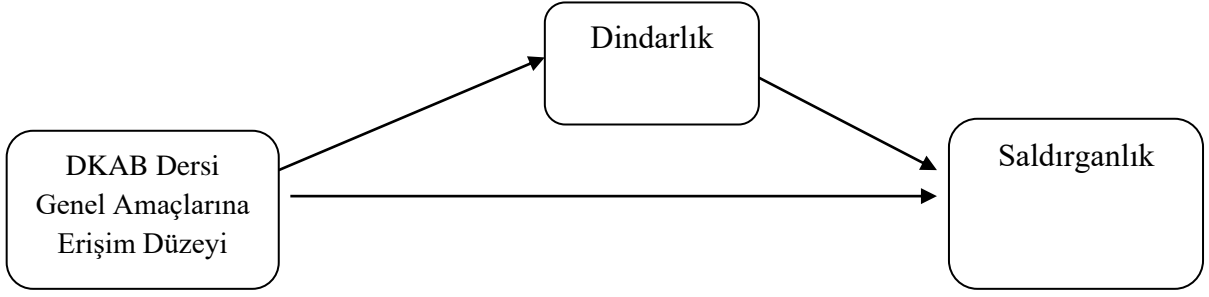
23. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık düzeyleri arasında dindarlığın aracılık rolü var mıdır?
24. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık düzeyleri arasında ahlaki olgunluğun aracılık rolü var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinde DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde belirlenen alt amaçlar ise şunlardır;

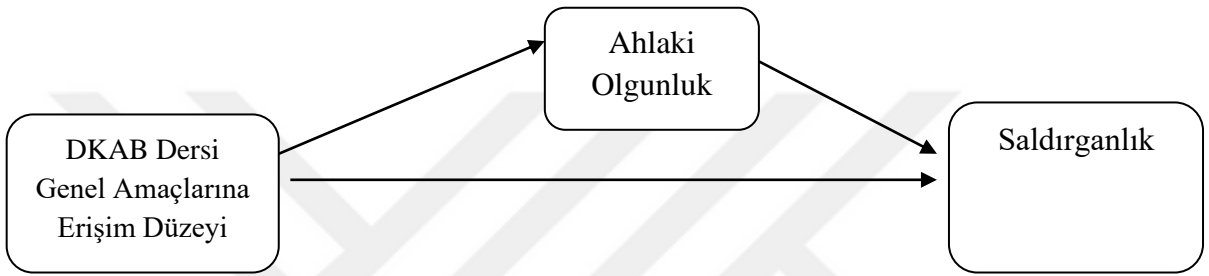
Lise öğrencilerinde;

1. DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi. Anlamlı bir ilişki bulunması halinde DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlığı yordayıp yordamadığının belirlenmesi.
2. DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi. Anlamlı bir ilişki bulunması halinde DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin dindarlığı yordayıp yordamadığının belirlenmesi.
3. DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi. Anlamlı bir ilişki bulunması halinde DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin ahlaki olgunluğu yordayıp yordamadığının belirlenmesi.
4. Dindarlık düzeyi ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi. Anlamlı bir ilişki bulunması halinde dindarlık düzeyinin saldırganlığı yordayıp yordamadığının belirlenmesi.
5. Ahlaki olgunluk düzeyi ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi. Anlamlı bir ilişki bulunması halinde ahlaki olgunluk düzeyinin saldırganlığı yordayıp yordamadığının belirlenmesi.
6. Hipotetik model 1 olarak tasarlanan DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlığın aracılık rolünün test edilmesi.



Şekil 1. Test edilecek hipotetik model 1.

7. Hipotetik model 2 olarak tasarlanan DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında ahlaki olgunluğun aracılık rolünün test edilmesi.



Şekil 2. Test edilecek hipotetik model 2.

Bu alt amaçların yanı sıra çalışmanın temel problemi çerçevesinde araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen çeşitli değişkenlere ilişkin de veri toplanarak analiz edilmiştir. Bu değişkenler ise şunlardır; lise öğrencilerinin; cinsiyeti, okul türü, annesinin kendisine karşı tutumu, babasının kendisine karşı tutumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba mesleği, ailenin aylık geliri, ne tür ailede yaşadıkları (geniş/çekirdek aile), yaz Kuran kursuna katılma durumu, ailede dini eğitim alma durumu, DKAB dersinde öğrendiklerinin davranışları üzerinde etkisi olup olmadığı, okul dışı vakitlerini nasıl geçirdiği ve model aldığı kişi veya karakterin kim/ne olduğu.

Araştırmanın Önemi

Okullarda istenmeyen davranışlar arasında yer alan saldırganlığın nedenlerinin tespit edilmesi ve önlenmesi için çeşitli alanlarda çalışmalar yapılmaktadır. Ancak alanyazında DKAB dersi ile saldırganlık ilişkisini konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okullarda zorunlu ders olarak okutulan DKAB dersinin saldırganlığın önlenmesi konusunda etkisinin olması beklenir. Zira öğretim programı ve ders kitapları, insanların davranışlarına etkisi yadsınamayan dini konu edinmekte, yine aynı şekilde değerlere yer vermekte ve sosyal yaşam için kaçınılmaz bir gerçeklik olan ahlak konusunu ele almaktadır. DKAB eğitiminin öğrencilerin dindarlık ve ahlaki olgunluk düzeylerine etkisi ve bu yordayıcıların saldırganlığa etkisinin belirlenmesi yönüyle alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Birbiri ile ilişkili değişkenler olarak farklı çalışmalarda ele alınan DKAB eğitimi, saldırganlık, dindarlık ve ahlaki olgunluk değişkenlerinin bir arada ele alınması yönüyle önemlidir. Bu çalışmada tek örneklemden eş zamanlı olarak bu değişkenlere ilişkin verilerin toplanarak analiz edilmiş olması, çalışma verilerinin farklı örneklemlerden farklı zamanlarda elde edilen verilerin taşıdığı dezavantajları taşımaması yönüyle de önemlidir. Ayrıca analiz sürecinde kullanılan aracılık analizi ile tüm değişkenler aynı anda analize sokularak birden fazla analiz yapmaktan kaynaklanabilecek hatalardan arınık sonuçlar elde etme imkânı vermektedir.

Elde edilen bulguların ise en başta DKAB eğitiminin saldırganlığın önlenmesindeki rolüne ilişkin fikir vermesi beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ile DKAB eğitimi sürecinde ele alınan dindarlık ve ahlaki olgunluğun öğretime konu edilmiş şeklinin saldırganlığına etkisi test edilmiş olacaktır. Bu yönüyle de dindarlık ve ahlaki olgunluğun söz konusu ders kapsamında ele alınışına dair program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Ayrıca bu çalışma sürecinde geliştirilen ve yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen ahlaki olgunluk ölçeğinin alandaki araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin anket ve ölçek sorularına samimi ve gerçeğe uygun cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma örneklemini oluşturan sınıflarda DKAB dersinin öğretim programına uygun bir şekilde işlendiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. DKAB Eğitimi, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve öğretim programını kapsamaktadır.
2. Bu araştırma, 2015-2016 yılı Erzurum Merkez ilçeleri (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) lise son sınıf (12.sınıf) öğrencilerinden rastgele seçilen örneklem ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın kapsamı anket formunda yer alan değişkenler/sorular ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Saldırganlık

Saldırganlık; eğitim, psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, uluslararası ilişkiler vb. birçok alanda, alanın problemleri ve kendi özgünlüğü içerisinde kullanılmaktadır. Örneğin, uluslararası ilişkilerde devlet politikalarının uygulamaya geçirilmesi ile ilgili olarak devletlerin saldırganlığından bahsedilmektedir. Hukuk alanında ise saldırganlığın neden ve sonuçları irdelenerek ceza gerektiren bir davranış olup olmadığına bakılır. Bu çalışmada ise konu lise öğrencileri olduğundan, saldırganlık bir insan davranışı olarak ele alınmıştır. Bu açıdan da insan davranışlarını konu edinen eğitim, din, psikoloji ve sosyal psikoloji bilimleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çünkü insanın davranışta bulunmasının arkasında birçok etken vardır. Bu etkenler; bireyin bireysel özelliklerini de içeren psikolojik yapısı (psikoloji), içinde yaşadığı çevre ve toplum etkisi (sosyal psikoloji), aile, kültür, altkültür ve bu gruplara ait değerler örgüsü (sosyoloji), davranışlar için motivasyon sağlamanın yanı sıra norm ve kurallar geliştiren yapı ve kurumların etkisi (din, ahlak, eğitim) şeklinde sıralamak mümkündür. Zira bireyin davranışlarını bu etkenlerden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu çerçevede bu çalışmaya konu edilen saldırganlık; psikoloji, eğitim ve sosyal psikoloji alanlarındaki İngilizce “aggression” kavramının Türkçe’deki karşılığıdır.

Aggression kelimesinin kökeni Latince, saldırı anlamına gelen “aggressio”dur. Bu sözcük, bir nesne veya kişiye yönelme anlamına gelen “ad” ve adım atma, ilerleme gibi anlamlara gelen “gradi” kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Kelimenin provoke edici bir etken olmadan ortaya çıkan saldırganlık anlamında ilk kullanımı 1611 yılı olarak tarihlenmektedir (“Aggression”, 2016). Tahrip edici veya düşmanlık davranışı anlamında kullanımı ise 1912 yılında Sigmund Freud’un eserlerinin Abraham Brill (1874-1948) tarafından İngilizce’ye tercümesi ile olmuştur (“Agression (n)”, 2015). Agresyon kavramı saldırgan davranışları tanımlamak için kullanılan bir şemsiye kavram olarak kullanılmıştır. Bu kullanıma alanyazındaki kullanımları derleyerek bir tanım geliştirilen Budak’ın tanımı örnek olarak gösterilebilir. Budak saldırganlığı; “öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış” şeklinde tanımlamaktadır (Budak, 2000). Bu ve benzeri

yaklaşımları ise Fromm, ilk kez 1973 yılında yayınlanan “İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri” adlı çalışmasında şu şekilde eleştirmektedir;

“saldırıya karşı kendini savunan insanın davranışı için, para almak amacıyla kurbanını öldüren soyguncu için, bir hükümlüye işkence eden bir sadisti anlatmak için bu tanıma başvurulmuştur. Karışıklık daha ileriye gitmektedir: erkeğin dişiye cinsel yaklaşımı için, bir dağcıyı ya da satıcıyı ileriye yönelten tepiler için ve toprağı süren çiftçi için bu terim kullanılmıştır... Yıkıma uğratma amacı taşıyan hareketlerin hepsi bir ve aynı sözcükle adlandırılırsa, o zaman gerçekten bunların “neden”ini anlama umudu ortadan kalkar, bunların hiçbir ortak nedeni yoktur, çünkü hepsi de bütünüyle ayrı olgulardır. Bu durumda birisi “saldırganlık”ın nedenini bulmaya uğraşırsa kuramsal açıdan umutsuz bir konumda kalır (Fromm, 2011:15).”

Fromm’un eleştirilerinde öne çıkan temel husus, saldırganlık ele alınırken amacın dikkate alınmamış olmasıdır. Bu eleştirilerden sonra Fromm saldırganlığa ilişkin kendi tasnifini ortaya koymuştur. Aşağıdaki şekilde görselleştirebileceğimiz tasnifin amaç merkezli bir tasnif olduğunu söylemek mümkündür.



Şekil 3. Fromm'un saldırganlık tasnifi.

Fromm saldırganlığı ilk önce yumuşak saldırganlık ve kıyıcı (zalimce saldırganlık) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Yumuşak saldırganlığı ise kendi içinde yalandan saldırganlık ve savunucu saldırganlık olarak tekrar ikiye ayırmıştır. Fromm, yalandan saldırganlığı herhangi bir zarar verme amacı ve nefret kaynaklı olmayan saldırgan davranışlar olarak açıklamıştır. Örneğin, kaza sonucunda birisine zarar vermeyi bu saldırganlık kapsamında değerlendirmiştir. Savunucu saldırganlığı ise canlıların yaşamsal çıkarlarının tehdit edilmesi halinde ortaya çıkan saldırganlık olarak açıklamıştır. Örneğin, kişinin özel mülkiyetine yönelen tehditlere karşı çıkması bu kapsamdadır. Savunucu saldırganlık kapsamına giren bir diğer husus da bireyin kutsal saydığı şeylere yönelen tehditlere karşı çıkmasıdır. Örneğin, kişinin, değerleri, anne-babası, vatanı, dini gibi şeylere yönelen tehditler karşısındaki saldırganlığı savunucu saldırganlık kapsamındadır. Kıyıcı (zalimce) saldırganlığı ise zalimlik, yıkıcılık olarak

nitelendirmekte ve amaçsızca zarar vermeyi içeren saldırganlık olarak tanımlamaktadır (Fromm, 2011).

Alanyazında Fromm'un yaptığı ayrım gibi amacı merkeze alan ve saldırganlığı türlere ayıran başka çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, bu ayrımlardan biri düşmanca saldırganlık, araçsal saldırganlık şeklindedir. Düşmanca saldırganlık Fromm'un yaptığı ayrıma uygun olmakla birlikte araçsal saldırganlık yeni bir çerçevedir. Pape (2003) tarafından yapılan çalışmada 1980-2001 yılları arasında gerçekleştirilen intihar saldırıları incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda neredeyse tüm intihar saldırılarının ortak noktasının stratejik bir amacı olduğu tespit edilmiştir. Bir amaca ulaşmak için gerçekleştirildiği için intihar saldırıları araçsal saldırganlık şeklinde değerlendirilmektedir (Pape, 2003). Burada dikkat çekici olan husus eylemi yapan açısından bakılmış olmasıdır. Bu davranışın araçsallığı, intihar saldırısından mağdur olan açısından bakıldığında ise değişmektedir. Örneğin sivil bir vatandaşın herhangi bir intihar saldırısına maruz kalması açık bir şekilde zalimce saldırganlığın kapsamına girmektedir. Bu konuda Myers (2015) tarafından verilen örnek oldukça açıklayıcıdır. Amerikalı ve İngiliz liderler 2003 yılında Irak'a yapılan askeri müdahaleyi, Irak halkını özgürleştirmek, Irak'a demokrasi ve özgürlük götürmek, nükleer kitle imha silahlarına karşı da kendilerini güvence altına almak şeklinde araçsal bir eylem olarak göstererek meşrulaştırmışlardır (Myers, 2015). Bu örnekte de görüldüğü gibi bir eylemi yapanın eyleme araçsal bir anlam yüklemesi o saldırganlığı araçsal yaparak, zalimce saldırganlıktan ayırmamaktadır.

Amacın merkezde olduğu fakat toplumsal onayın da dikkate alındığı bir diğer tasnif ise, düşmanca saldırganlık, olumlu toplumsal saldırganlık ve izin verilmiş saldırganlık şeklindedir. Bu tasnife göre, düşmanca saldırganlık toplumsal olarak onaylanmayan, öldürme, tecavüz gibi davranışları kapsamaktadır. Olumlu toplumsal saldırganlık ise, yasaları ve toplumsal kuralları destekleme ve uygulamaya yönelik davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektedir. Örneğin, savaş sırasında komutanın emirlerine uyma, anne-baba disiplini bu kapsamdadır. İzin verilmiş saldırganlık ise, yetkililerce toplumsal kuralları uygulamak ve toplumsal kontrolü sağlamak amacıyla başvuru saldırgan davranışlar bu kapsamdadır. Örneğin, polisin suçsuz kişileri öldüren veya rehin alan bir kişiyi vurması izin verilmiş saldırganlıktır (Taylor, Peplau, & Sears, 2012).

Saldırganlığa ilişkin tasniflere bakıldığında farklı isimlendirmeler olmakla birlikte yıkıcı, zarar verici olduğu düşünülen ve bu özellikleri üzerinde uzlaşılan bir saldırganlık davranışı olduğu açıkça görülmektedir.

Saldırganlığın bir diğer tasnif şekli ise ifade ediliş şekline göre yapılan tasniflerdir. Bu konu da öncü olan ise Buss (1961) tarafından yapılan tasniftir. Buss'un tasnifini ise aşağıdaki gibi tablolastırabiliriz (Buss, 1961).

Tablo 1. *Buss'un Saldırganlık Tasnifi*

	Aktif		Pasif	
	Doğrudan	Dolaylı	Doğrudan	Dolaylı
Fiziksel	Vurmak	Şakayla vurmak	Geçişini engellemek/ fiziksel olarak amacına ulaşmasını engellemek	Verilen görevi yerine getirmemek
Sözel	Hakaret etmek	Dedikodusunu yapmak	Konuşmamak/küsmek	Başkası hakkında haksız dedikodulara ses çıkarmamak

Buss (1961), saldırganlığı üç ana boyut altında tasnif etmiştir. Bunlar; fiziksel ve sözel saldırganlık, aktif ve pasif saldırganlık, doğrudan ve dolaylı saldırganlıktır. Fiziksel saldırganlık, bedensel bir müdahaleyi kapsarken, sözel saldırganlık ise sözlü olarak incitici veya zarar verici faaliyette bulunmayı kapsamaktadır. Aktif saldırganlık, belli bir amaç dâhilinde karşıdaki kişiye zarar verme, pasif saldırganlık ise, karşıdaki kişiye (fili) zarar vermek yerine amaçladığı bir şeyi yapmasına engel olmak şeklinde tanımlanabilir. Doğrudan saldırganlık karşıdaki kişiyi tahrik edecek veya kızdıracak uyaranları doğrudan karşıdaki kişiye yöneltmekken, dolaylı saldırganlık ise karşıdaki kişiye zarar verecek uyaranların dolaylı olarak yöneltilmesi anlamına gelmektedir (Buss, 1961). Buss tasnifinde saldırganlığa ilişkin yeni bir bakış açısı getirmektedir. Şöyle ki; genellikle bir şeyi yapmak olarak tanımlanan saldırganlığa, “verilen görevi yerine getirmemek” örneğinde görüldüğü gibi bir şeyi yapmamak anlamını da yüklemektedir. Bu bakış açısı dolaylı saldırganlık örneğinde olduğu gibi saldırganlığın illaki bir bedensel müdahaleyi gerektirmediğini göstermektedir. Yine bu çerçevede değerlendirilebilecek bir diğer görüşte Buss ve Perry (1992) tarafından ortaya konulmuştur. Bu görüş temellendirmesini davranış tanımının psikomotor alandan daha geniş alanı kapsadığı ve bilişsel boyut ile duyuşsal boyutlarının da olduğundan hareketle yapmaktadır. Bu temellendirme ile de saldırganlığın psikomotor alanın yanında duyuşsal ve bilişsel alanının da olduğunu ve öfke (duyuşsal) ve düşmanlığın (duyuşsal ve bilişsel) da saldırganlık kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Buss & Perry, 1992). Öfke, istenmeyen durumlara verilen duygusal bir tepki olarak, düşmanlık ise öfkeden beslenen gizli bir dürtüdür (Ermakov vd., 2016). Öfke ve düşmanlık, Buss'un (1961) tasnifinde pasif saldırganlık altında yer verdiği küsmek, konuşmamak, haksız dedikodulara ses çıkarmamak gibi davranışların ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedir. Bu görüşleri de

dikkate alarak saldırganlığın boyutlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, dolaylı saldırganlık, düşmanlık ve öfkeden oluşan beş boyutlu bir yapı ortaya çıkmaktadır (Buss & Perry 1992; Buss & Warren, 2000).

İlgili alanyazın dikkate alındığında saldırganlık için şunları söylemek mümkündür;

1. Saldırganlık şemsiye bir kavram olarak kullanıldığında birbirinden farklı davranışları kapsamaktadır. Bu nedenle de saldırganlığın anlaşılması güçleşmektedir. Bu güçlüğün aşılabilmesi için davranışın amacına yönelik olarak bir sınıflama yapılması elzemdir.
2. Bu çerçevede de istenmeyen bir davranış olarak değerlendirilen saldırganlık, zarar vermekten başka bir amacı olmayan yıkıcı saldırganlıktır. Yıkıcı saldırganlık bir amaç doğrultusunda ve bilinçli olarak yapılan bir davranıştır. Bu nedenle de faile sorumluluk yüklemektedir.
3. İfade edilişi bakımından sadece bedensel olarak zarar vermeyi amaçlayan fiziksel davranışları değil, amacı zarar vermek olan her türlü davranışı kapsamaktadır. Bu davranışlar fiziksel olduğu kadar, sözel, duygusal veya dolaylı şekillerde olabilmektedir.

İlgili alanyazın değerlendirmesinden sonra, bu çalışmaya saldırganlığın eylemsel yönünün konu edildiğini belirtmek yerinde olacaktır. Bu çerçevede de zarar verme amacı ile gerçekleştirilen her türlü davranış saldırganlık olarak tanımlanmıştır. Saldırganlığın kaynağı ve ortaya çıkışı ile ilgili değerlendirme ise saldırganlık kuramları başlığı altında değerlendirilmiştir.

Saldırganlık şiddet ilişkisi.

Şiddet, Arapça bir kelime olup, yumuşaklık anlamına gelen “el-lînu” kelimesinin zıttıdır. Ayrıca sertlik, katılık, kuvvet gibi anlamlara gelmektedir (İbn Manzur, 1968). İngilizce karşılığı olarak kullanılan “violence” ise Latince güç anlamına gelen “vio” kökünden türetilmiştir (Budak, 2000). İki farklı kültür bölgesine ait iki farklı dilde, farklı kelime kökleri ile aynı anlamların kastedildiği söylenebilir.

Psikoloji ve sosyal psikoloji alanyazınında bir olayın şiddet olarak nitelenmesi temele alındığında Harris’in (1980) isteyerek zarar vermeyi, Hollin’in (1993) fiziksel güç kullanımını, Erten & Ardalı’nın (1996) yıkıcı aşırı davranışlarda bulunmayı, Bakırcıoğlu’nun (2012) ise kaba güç kullanmayı öne çıkardığı görülmektedir. Bir diğer tanımda ise şiddet; yaralama veya öldürme gibi aşırı fiziksel zararı hedefleyen herhangi bir saldırgan eylem olarak tanımlanmaktadır (Anderson & Bushman, 2002). Şiddete ilişkin tanımlar

incelendiğinde, zarar verme niyetiyle yapılan bir davranış olduğu ve fiziksel güç kullanmaya vurgu yapıldığı görülmektedir.

Benzer şekilde Dünya Sağlık Örgütü de şiddeti, istedik bir şekilde sözlü ya da fiili olarak kişinin kendisine, başka bir kişiye, grup ya da topluluğa yönelik yaralama, ölüm, psikolojik zarar verme, gelişmeyi engelleme ya da yoksun bırakma ile sonuçlanan fiziksel güç kullanımı şeklinde tanımlamaktadır (World report on violence and health: summary, 2002). Şiddet tanımlarına bir bütün olarak bakıldığında fiziksel güç kullanımının vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu yönüyle ele alındığında şiddet, alanyazındaki birçok araştırmacı tarafından saldırganlığın bir alt boyutu olarak görülmektedir (Anderson, 2000; Anderson & Bushman, 2002; Bakırcıoğlu, 2012; Koç, 2011; Köknel, 2000; Olweus, 1999; Pişkin, 2002; Taylor, 1993). Bu çalışmalara göre (Anderson, 2000; Anderson & Bushman, 2002; Bakırcıoğlu, 2012; Koç, 2011; Köknel, 2000; Olweus, 1999; Pişkin, 2002; Taylor, 1993) her şiddet olayı saldırganlıktır fakat her saldırganlık olayı şiddet değildir. Örneğin bir çocuğun birlikte oynadıkları başka bir çocuğa bisikletini de al git demesi, saldırganlık iken şiddet değildir (Anderson, 2000; Anderson & Bushman, 2002).

Şiddeti saldırganlığın altında gören, araştırmacılar şiddeti fiziksel güç kullanımı ile sınırlandırmaktadırlar. Psikoloji ve sosyal psikoloji alanyazınındaki tanımlarda her ne kadar şiddetin fiziksel olduğu vurgulansa da hukuki anlamda ele alındığında ise şiddetin kapsamının çok daha geniş olduğu görülmektedir. Örneğin, Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun'da şiddet, kişinin, fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik açıdan zarar görmesiyle veya acı çekmesiyle sonuçlanan veya sonuçlanması muhtemel hareketleri, buna yönelik tehdit ve baskıyı ya da özgürlüğün keyfi engellenmesini de içeren, toplumsal, kamusal veya özel alanda meydana gelen fiziksel, cinsel, psikolojik, sözlü veya ekonomik her türlü tutum ve davranış (Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun, 2012: Madde 2) şeklinde tanımlanmaktadır. Mağduru merkeze alan kanun, mağdura zarar veren herhangi bir davranışı ayırt etmeksizin şiddet olarak tanımlamaktadır. Fâil ise bu davranışların tümünden sorumlu tutulmaktadır. Bu kullanımı ile şiddetin anlam alanı yıkıcı saldırganlığın anlam alanı ile eşitlenmektedir.

Psikoloji ve sosyal psikoloji alanındaki ayırım incelendiğinde, saldırganlığın salt davranışın daha üstünde bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir. Hatta davranışın ortaya çıkışına neden olan aktörün/failin zarar verme niyeti gibi davranışın kişisel yönü de dikkate alınmaktadır. Şiddetin ise, insanın saldırganlığı sonucunda ortaya çıkan zarar veren davranışlardan bir kısmı olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Buna göre, *saldırganlığın*

aktörü/faili merkeze alan bir yapısı, şiddetin ise eylemi merkeze alan bir yapısı olduğu söylenebilir.

Psikoloji alanyazının önde gelen eserlerinde bu iki kavramının kullanımına ilişkin dikkat çekici örnekler vermek mümkündür. Örneğin saldırganlık konusunda önemli bir isim olan Erich Fromm'un *The Heart of Man Its Genius for Good and Evil* (1964) isimli eseri Türkçe'ye *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı* (2014) olarak çevrilmiştir. Bu eserde şiddet ve türleri olarak anlatılan olgunun, Türkçe'ye *İnsandaki Yıkıcılığın Kökeni* olarak çevrilen *The Anatomy of Human Destructiveness* (1973) adlı eserde ise saldırganlık ve türleri olarak anlatılan olgu ile aynı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun çevirmenlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını kontrol etmek amacıyla eserlerin orjinal dilindeki baskıları kontrol edilmiş ve çevirmenlerden kaynaklanan bir durum olmadığı görülmüştür. Zira *The Heart of Man: Its Genius for Good and Evil* (1964) adlı eserde yazar, "violence" kavramı kullanarak anlattığı olguyu, *The Anatomy of Human Destructiveness* (1973) adlı eserde "aggression" olarak ele almıştır. Örneğin *The Heart of Man Its Genius for Good and Evil* (1964) adlı eserde şiddetin yıkıcılık ve nefretten doğmayan herhangi bir yıkıcılık amacı gütmeyen, en normal ve en zararsız hali olarak "playful violence" (oyunda ortaya çıkan şiddet) kavramı kullanılmıştır. Bu şiddet türünü açıklamak için ise öldürme amacı olmayan sadece eğlence amaçlı olarak oynanan Zen Budistleri'nin kılıç oyunları örnek olarak verilmiştir. Bu oyun esnasında bir oyuncuya zarar verilmesi amaç olmadığı için oyun esnasında ortaya çıkabilecek davranışların da "playful violence" (oyun olarak şiddet) olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Fromm, 1964). *The Anatomy of Human Destructiveness* (1973) adlı eserde ise "playful aggression" (oyun olarak saldırganlık) yıkıma uğratma ya da zarar verme amacı olmaksızın beceri gösterisi yapmak şeklinde açıklanmaktadır. Örnek olarak ise yine Zen Budistleri'nin kılıç oyunları gösterilmektedir (Fromm, 1973).

Dolayısıyla, görülmektedir ki sadece günlük dilde değil seçkin akademik çalışmalarda da bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılabilir. Fakat araştırmalarda saldırganlığın değil de şiddetin kullanılması, eylemin odak olarak alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çubukçu & Dönmez'in (2012) de belirlediği gibi şiddete ilişkin bilimsel araştırmalarda ve özellikle de psikoloji ve sosyal psikolojide, şiddet yerine ifade edilen kavram genellikle saldırganlık olmaktadır. Bu durum ise söz konusu alanlarda davranışın aktörü/faili merkeze alındığı için saldırganlık kavramının daha çok kullanıldığını düşündürmektedir. Eylem ve zarar vericiliğinin dikkate alındığı kanun metninde şiddet kavramının kullanılmasının bu ayrıma bir örnek teşkil ettiği düşünülmektedir.

Buradan hareketle, farklı kullanımların, her alanın kendine özgü çalışma alanı ve

yöntemleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle de kimi alanlar, davranışın ortaya çıkardığı sonuca bakarken (hukuk vb.), kimi alanlar da davranışı ortaya çıkaran nedenlere (psikoloji vb.) odaklanmaktadır. Sonuç olarak, Saldırganlık ve şiddet arasında sadece alansal olarak ve merkeze aldığı durum (aktör veya eylem) açısından kullanım farklılığı olduğu, anlam olarak birbirini karşıladığı düşünülmektedir. Bu iki kavram, eğitim ortamlarında değerlendirildiğinde, maruz kalan açısından şiddet, uygulayan açısından ise saldırganlık olarak ifade edilebilir. Bu çalışmada, söz konusu davranış, okullarda istenmeyen davranışlardan biri olarak nitelenmektedir. Bu nedenle de önlenmesi veya azaltılması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda da söz konusu davranışı ortaya çıkaran veya azaltan etkenlere odaklanıldığı için saldırganlık kavramı tercih edilmiştir.

Saldırganlık Kuramları

Saldırganlık üzerine yapılan çalışmalar, saldırganlığın ne olduğu, neden kaynaklandığı, türlerinin neler olduğu ve önlenmesi için neler yapılabileceği gibi konulara odaklanmaktadır. Saldırganlıkla ilgili olarak farklı bilim dalları altında yapılan bu çalışmalar, saldırganlığı çeşitli açılardan ele almışlar ve ele aldıkları açılardan hareketle çeşitli açıklamalar geliştirmişlerdir. Bu aşamada saldırganlığın ne olduğu, özellikle de kaynağının ne olduğu konusunda farklılaşan, alanyazında kabul görmüş kuramlar ve modeller ele alınmıştır.

Kuram ve model kavramları bir olgu veya olayın açıklanması yönüyle birbirinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Fakat olguyu açıklamak yönüyle birbirine benzerken oluşumları yönüyle de birbirinden ayrılmaktadır. Örneğin kuramlar, bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen verilerin genellenmiş ve belli bir dönemde bilim çevresinde kabul görmüş genel açıklamalardır. Bu genel açıklamalar içerisinde, sistematik olarak ilişkilendirilen birtakım kavramlar ve hipotezler yer alır. Modeller ise, olguların anlaşılmasını basitleştirmek için kullanılan analitik çerçevelerdir. Bu çerçeveler oluşturulurken, birden fazla kuramdan faydalanılabilir. Bu yönüyle modeller karmaşık ve kavranması zor olan örüntülerin anlaşılır hale gelmesini sağlarken, farklı boyutları olan olguların anlaşılmasına imkân sağlar ("Kuram ve model", 2018). Saldırganlık açısından düşünüldüğünde kuram ve modeller saldırganlığı açıklamak için kullanılmaktadır. Saldırganlığı açıklama girişimlerinin ele alındığı bu bölümde araştırmacılar düşünce ve çalışmalarını ne şekilde ifade ettilerse (kuram veya model) kullanım olarak o tercih edilmiştir.

İçgüdü kuramları.

Bu başlık altında, Freud'un psikanalitik kuramı ve Lorenz'in etiyolojik kuramı ele alınmıştır.

Psikanalitik kuram.

İçgüdü kuramları arasında yer alan psikanalitik kuram, Freud tarafından ortaya konulmuştur. Freud, psikanalizin insanın kendisi ve evrendeki konumuna ilişkin düşüncelerini temelden etkileyen üç büyük keşiften biri olduğu iddiasındadır. Freud'a göre bu keşiflerden ilki Kopernik tarafından dünyanın evrenin merkezi olmadığına açıklanmasıdır. Bu keşif ile dünyanın evrende müstesna bir konumu olmadığı tespit edilmiştir. İkincisi ise Darwin'in evrim teorisidir. Freud'a göre bu teori ile tanrı yaratıcılık vasfını kaybederken, insanoğlunun yaratılmışlar arasında müstesna bir yeri olduğu algısı da yıkılmıştır. Üçüncü keşif olarak da Freud, kendi psikanaliz kuramını görmektedir. Bu kurama göre de insan, kendi içsel yaşantısına hâkim olamayan, bilincinde olmadığı birbiri ile çatışma halinde olan güdüler tarafından yönlendirilen bir varlıktır. Freud'a göre bu üç keşiften sonra artık insan ve evrene dair düşüncelerin yeniden değerlendirilmesi gereklidir (Forsyth, 2017; Köse, 2016).

Psikanalitik kuram Freud'un insana dair düşüncelerinin temelini oluşturmaktadır. Freud psikanalitik kuramı bir süreç içerisinde ortaya koymuştur. Bu süreç içerisinde saldırganlığı müstakil bir konu olarak ele almamış ve çalışmaları içerisinde yeri geldikçe değinmiştir. Freud'un çalışmaları/düşünceleri bir bütün olarak çeşitli araştırmacılar tarafından kronolojik okumaya tabi tutulmuştur. Bunlardan biri Quinodoz (2005) tarafından yazılan "Reading Freud: A Chronological Exploration of Freud's Writings" (Freud'u Okumak: Freud'un Eserlerinin Kronolojik Olarak Keşfi) adlı çalışmadır. Bu çalışmada yazar Freud'un eserlerini üç dönem ve başlık altında ele alarak incelemiştir. Bu dönemler sırasıyla; Psikanalizin Keşfi (1895-1910), Olgunluk Yılları (1911-1920), Yeni Bakış Açılımları (1920-1939) şeklindedir (Quinodoz, 2005). Bu çalışmada ve ilgili alanyazında Freud'un saldırganlığa ilişkin görüşleri için bir dönemlendirme ise yapılmamıştır. Sadece, Fromm (1973/1995) tarafından Freud'un saldırganlığa ilişkin görüşleri incelenirken metin içerisinde birinci evre, ikinci evre şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Freud'un düşüncelerinde yıllara göre değişimler olduğu düşünüldüğünde saldırganlığa ilişkin düşüncelerinin de benzer bir tasnif ile incelenebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle burada, Quinodoz'un yaptığı tasnife benzer bir tasnif oluşturulması düşünülmektedir. Oluşturulan bu tasnife göre ise Freud'un saldırganlığa ilişkin görüşlerinin henüz bir kuram haline gelmediği dönemin "*Farklı Düşünceler ve Arayış Dönemi (1885-1917)*", görüşlerinin sistemli bir hale geldiği dönemin ise "*Olgunlaşma ve Kuram Haline Gelme Dönemi (1917-1939)*" olarak isimlendirilebileceği düşünülmektedir.

Farklı Düşünceler ve Arayış Dönemi (1885-1917): Freud, tıp eğitimi almış olmasından dolayı ilk çalışmalarını tıp alanında gerçekleştirmiştir. Bu dönemde 1885-86 yılları arasında Fransa'da birlikte çalıştığı nörolog Jean Martin Caharcot'tan histeri (duyu bozuklukları,

çarpınma, kasılmalar ve bazen inmelerle kendini gösteren bir ruhsal bozukluk) hastalığının nörolojik kökenleri yanında psikolojik nedenlerinin de olabileceğini öğrenir. Bu bilgi Freud için önemlidir zira bu aşamadan sonra Freud, insanların zihninde bilincinde olunmayan bir alanın olabileceğini düşünmeye başlar. Bu düşünce Freud'un 1915 yılında hakkında detaylı görüşlerini belirteceği bilinçaltı kavramının da temelini oluşturmaktadır (Freud, 1915/2002a). Freud, 1886 yılında Viyana'ya döndükten sonra ise 1880-82 yıllarında henüz öğrenci iken histeri çalışmaları ile tanıdığı Breuer ile çalışmaya başlamıştır. Burada Bertha Pappenheim adlı histeri hastası kadının tedavi sürecini Breuer ile birlikte yürütür. Daha sonra ise bu kadına Anna O. takma adını vererek tedavisini kendisi üstlenir. Bu süreç Freud'un psikanalizi bir tedavi yöntemi olarak kullanmasının da başlangıcıdır. Freud, Anna O. ve benzeri hastalarla ilgilenmeye devam ettikçe ilk çocukluk yıllarında yaşananların önemli olduğunu ve hayatın tümünü etkilediğini düşünmeye başlamıştır. Çocukluk dönemine ilişkin incelemeleri ve cinselliğin hayatın başından beri var olduğu düşüncesinden hareketle Freud cinselliği psikanalizin temel kavramı haline getirmiştir (Ayten, 2015; Hall, 1999; Köse, 2016).

Böylelikle insan davranışlarının temeli olarak gördüğü içgüdülerden birinin cinsellik içgüdü olduğu ileri sürmüştür. Cinsellik içgüdüne ilişkin görüşlerini de 1905 yılında yayınladığı "Cinsellik Üzerine Üç Deneme" isimli çalışmasında detaylı olarak ele almıştır. Freud'a göre, cinsellik içgüdüünün temel işlevi, türlerin korunumunu sağlamak olmakla birlikte, elde etme amacıyla nesnelere peşinden gitme, koşmadır. Bu dönemde Freud saldırganlığı da cinsellik içgüdüü içerisinde değerlendirmiştir (Freud, 1905/2017). Fakat insanın iki boyutlu bir yapısının olduğu düşüncesi ile devam ettiği çalışmalarında cinsellik içgüdüünü bir boyut olarak kabul etmiştir. İnsanın iki boyutlu yapısının diğer boyutuna ise, *İçgüdüler ve Gösterdikleri Değişiklikler* (1915/2002b) adlı çalışmasındaki görüşleri ile bireyin kendi varlığını devam ettirmesi amacını taşıdığını düşündüğü saldırganlık (kendini koruma/ego içgüdüü) içgüdüünü yerleştirmiştir. Kendini koruma, kendini kabul, saldırganlık ve özkontrol gibi özellikler bu içgüdüünün kapsamındadır (Freud, 1915/2002b). Freud'un bu aşamadaki görüşlerine göre çalışmalarının başlangıcında ulaşmaya çalıştığı gibi iki kutuplu bir insan anlayışını destekleyen iki farklı içgüdü vardır. Bunlar, cinsellik ve saldırganlık içgüdüleridir. Freud bu ikili ayrımını desteklemek için biyoloji alanından destek sunmaktadır. Bu görüşlerini de *İçgüdüler ve Gösterdikleri Değişiklikler* (1915/2002b) adlı eserinde açıklamaktadır. Şöyle ki, biyolojik olarak cinsellik insanın kendi sınırlarını aştığı bir boyuttur, çünkü insan üreme için kendisinden başkasına ihtiyaç duymaktadır. Freud'a göre cinsellik içgüdüüne, saldırganlık içgüdüü (kendini koruma/ego içgüdüü) ile ilişkili olarak bakıldığında ilk olarak cinsel tatmin yoluyla kişinin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağladığı (bu kısım saldırganlık: kendini koruma/ego içgüdüü ile ilgilidir), ikincisi ise tatminin de ötesine

geçen türünün devamı amacına hizmet ettiği görülebilir (1915/2002b). Freud'un ortaya koyduğu bu formülasyon Freud'un insan kişiliğinin ikircikli yapısına dair taşımış olduğu inancına ters bir durumdur. Çünkü Freud'a göre içgüdüler karşıt iki kutbu temsil etmeliydi (Forsyth, 2017).

Farklı düşünceler ve arayış dönemi olarak isimlendirilen bu dönemde Freud'un saldırganlığa ilişkin görüşlerine yer verdiği bir diğer eseri de ilk kez 1914 yılında yayınlanan "Narsisizm Üzerine" adlı kitabıdır (Freud, 1914/2002c). Bu eserinde Freud, cinsellik içgüdüleri ile ilgili olarak, bebeklik döneminde libidonun (cinsellik içgüdülerinin sahip olduğu enerji) taleplerinin karşılanmaması halinde, libidonun insanın kendi benliğine yöneldiğini ileri sürmüştür (Freud, 1914/2002c). Bu görüş, Freud'un cinsellik içgüdülerinin temel işlevi olarak belirttiği, türlerin korunumunu sağlamak, elde etme amacıyla nesnelere peşinden gitme gibi durumlardan farklı olarak bireyin kendisine yönelen bir cinsellik içgüdüleri yorumudur. Freud'un bu yorumu da temel inancında olduğu gibi bağımsız iki farklı içgüdüleri ortaya koymadığı anlamına gelmektedir.

Bu dönem Freud'un saldırganlığa bundan sonraki yıllara göre daha az önem verdiği bir dönem olmuştur (Fromm, 2011). Bununla birlikte bu dönemdeki görüşleri özetlenecek olursa, Freud bu dönemde, saldırganlığa ilişkin iki farklı görüşü savunmuştur. Birinci görüşüne göre saldırganlık cinsellik içgüdülerinin bir parçasıdır. İkinci görüşüne göre ise saldırganlık, cinsellik içgüdülerinden bağımsız olarak temel içgüdüleri (cinsellik ve özkorunma ihtiyaçları) karşılanması çabasının engellenmesine karşı çıkma şeklindedir. Freud'un bu aşamaya kadar olan görüşlerinde henüz yıkıcı bir saldırganlık algısına yer verilmemiştir. Canlıların yaşamsal çıkarlarını devam ettirme ve kendini koruması kapsamında bir saldırganlıktan söz edilmektedir.

Olgunlaşma ve Kuram Haline Gelme Dönemi (1917-1939): Freud'un saldırganlığa ilişkin düşüncelerinde önemli dönüm noktalarından biri I. Dünya Savaşı (1914-1918) olmuştur. Freud bu dönemde yaşanan trajedilerin de etkisiyle insan da bir öldürme arzusunun olabileceğini düşünmüştür. Bu konudaki görüşlerini Freud, ilk defa 1920 yılında yayınlanan "Haz İlkesinin Ötesinde" adlı eserinde gündeme getirmiştir. Freud savaş süreci ve sonrasında gözlemlediklerinin de etkisiyle, haz ilkesinin ötesinde daha ilkel, daha esaslı ve daha içgüdüsel bir şeyin var olduğunu ileri sürmüştür. Nihai amacı yaşayan her şeyi cansız hale getirmek olarak tanımladığı bu yapıyı ölüm içgüdüleri olarak adlandırmıştır (Freud, 1920/2016).

Freud, 1927 yılında yayınladığı "Bir Yanılsamanın Geleceği" adlı çalışmasında cinsellik içgüdülerini iki insanın buluşması ile (kadın ve erkeğin) neslin devamını sağlaması

yönüyle yaşam içgüdüğü olarak isimlendirmiştir. Karşısında konumlandığı ölüm içgüdüünü ise insanlar arası ilişkilere saldırganlık gibi yollarla zarar veren bir yapı olarak ifade etmiştir. Yaşam içgüdüğü ile ilişkisini ise şöyle açıklamaktadır; yaşam içgüdüğü medeniyet sürecinin yönetimini sağlamaktadır. Bunun anlamı da aile kurumunu ortaya çıkararak insanoğlunun bir araya geldiği büyük birliktelikler oluşturmaktadır. Ölüm içgüdüğü ise medenileşmiş sosyal hayatın karşısına savaş, ırkçılık, önyargı ve saldırganlık gibi bir yapı oluşturma amacı taşır. Bu nedenle de yaşam içgüdüğüünün insan yaşamına hâkim olması, saldırganlık şeklinde kendini gösteren ölüm içgüdüğüünün bastırılmasına bağlıdır (Freud, 1927/2014).

Freud düşüncelerinin bu aşamasında yaşamsal çıkarları koruma, neslin devamını sağlama gibi savunucu saldırganlığın karşısına yıkıcı saldırganlığı ifade eden ölüm içgüdüğüünü koymaktadır. Fromm'un saldırganlığın anlaşılması için bir tasnife gidilmesi gerektiğinden hareketle savunucu saldırganlık ve yıkıcı saldırganlık ayrımını iki ayrı içgüdüğüünün alanına hasretmektedir. Her ne kadar insan doğasına ilişkin bakışı olumsuz olsa da Freud saldırganlığın önlenmesi için bir model ortaya koyma çabasıdadır. Bu kapsamda yaşam içgüdüğüünün ölüm içgüdüğüüne galip gelebilmesi için ölüm içgüdüğüünün bastırılmasını önermektedir.

Freud, 1930 yılında yayınladığı “Uygarlık ve Hoşnutsuzlukları” adlı kitabında ölüm içgüdüğüünden yıkıcı içgüdüğü olarak da bahsederek bastırılmasının yolunun medenileşme olduğunu ileri sürmektedir. Freud medeniyeti ise, insanoğlunu doğaya karşı korumayı ve aralarındaki karşılıklı ilişkileri uyarlamayı amaçlayan tüm kazanım ve düzenlemeler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla medeniyet, bir taraftan doğa güçlerini bilim ve teknoloji yoluyla kontrol etmeye çalışırken diğer taraftan da yasal, dini ve kültürel sistemler aracılığıyla insan ilişkilerini düzenlemeye gayret eder. Bu noktada medeniyetin amacı saldırganlık şeklinde kendini gösteren ölüm içgüdüğüünü bastırarak yaşam içgüdüğüünün üstün geleceği şartları hazırlamaktır. Freud'a göre bu mücadele insan doğasında yer alan biyolojik yapıdan kaynaklanmaktadır (Freud, 1930/2011).

Freud'un eserine “Uygarlık ve Hoşnutsuzlukları” adını vermesine de neden olan içgüdüğülerin tatmini veya baskılanmasına ilişkin sürece kısaca değinmek faydalı olacaktır. Freud içgüdüğüsel uyarıların tatmini için gerekli olan eylemin gerçekleştirilmesi sürecini ise id, ego ve süperego'dan oluşan kuramsal yapının yürüttüğü işlemsel süreç olarak ele almaktadır. Bir başka deyişle insan davranışlarının id, ego ve süperego tarafından belirlendiğini ifade etmektedir. Psikanalize göre id haz ilkesine göre, ego gerçeklik ilkesine göre, süperego da doğruluk ve yanlışlık ilkelerine göre hareket etmektedir (Forsyth, 2017). İd

başta cinsellik olmak üzere zevk prensibine göre hareket eder. Süperegö ise idin karşısında dış dünyanın, ailenin, toplumun, kültürün ölçülerini dikkate alan bir yapıdadır. Ego ise id ve süperegö arasında denge unsurudur. Dürtülerin gerçekleştirilmesinin imkânı ve sonuçlarına göre hareket eder (Köse, 2016). Bir başka deyişle ego, bir içgüdünün gerçekçi bir şekilde nasıl karşılanacağını karar veren mekanizmadır (Forsyth, 2017).

Freud'a göre toplum, medenileşme kapsamında saldırganlık konusunda kısıtlamalar ortaya koymaktadır. Bu kısıtlamalar birey tarafından içselleştirilmesi halinde süperegönun yerini alarak saldırganlığın enerjisini kontrol altına almaktadır. Hatırlanacağı gibi süperegö dürtülerin gerçekleştirilmesinde çevre ve toplumun görüşlerini dikkate alan bir yapıdır. Bu bağlamda da süperegönun baskıladığı dürtüler süperegönun yapısı gereği bireyde suçluluk duygusunun ortaya çıkmasına neden olur. Freud bu suçluluk duygusunun sonucunun hoşnutsuzluk olduğunu belirtmektedir. Bunu da medeniyetin ilerlemesine karşılık olarak ödediğimiz bir bedel olarak ifade etmiştir (Freud, 1930/2011).

Din ve ahlak da Freud kuramında süperegönun kapsamında değerlendirilmektedir. Ona göre bireyler ahlak aracılığıyla, çocukluk döneminde ebeveynlerinin ve de toplumun kendilerine aktardıkları emirler, yasaklamalar ve değerleri içselleştirerek süperegö ya da bilinç oluşturmaktadır. Böylelikle medeniyetin dışsal otoritesi bir bakıma süperegönun içsel otoritesi ile yer değiştirmiş olmaktadır (Forsyth, 2017). Ona göre din de yine bu aşamada devreye girmekte ve ahlaka destek olmaktadır. Freud'a göre din çocuklukta acizyet duygusunu gideren güçlü bir baba imajının yetişkinlikte de bir yanılsama olarak devam etmesidir (Köse, 2016). Bu şekilde din ilahi yasaklamalar yoluyla içgüdüsel feragatin gerçekleşmesinin talep edilmesinde medeniyetin bir temsilcisi olarak işgörür (Forsyth, 2017). Bu çerçevede de din ve ahlakın ortaya koyduğu kuralların da süperegö tarafından baskılanması halinde suçluluk duygusu dolayısıyla hoşnutsuzluk ortaya çıkacaktır.

Özetle, Freud saldırganlığın insanın içgüdülerinden, dolayısıyla insan doğasından kaynaklandığını savunmaktadır. İnsanın doğasına aykırı olmakla birlikte içgüdülerin baskılanabileceğini ve bu baskılamanın suçluluk duygusu ve beraberinde hoşnutsuzluk ortaya çıkaracağı görüşündedir. Ancak bunun medeniyet için kabul edilebileceğini belirtmektedir. Her ne kadar dini bir yanılsama olarak kabul etse de din ve ahlakın da medenileşme sürecinde önemli bir rolü olduğunu kabul etmektedir. Dolayısıyla da saldırganlığın önlenmesinde din ve ahlakın bir katkısının olacağı düşüncesindedir.

Freud'un kuramına yapılan eleştirilere bakıldığında ise en dikkat çekici eleştirinin, önkabullerden hareket etmesine yönelik olduğu görülmektedir. Yani, yaptığı çalışmaları, zihninde varolan kurguları ispatlama gayreti ile yapmış olması eleştirilmiştir. Ayrıca

çalışmalarını hastaları üzerinde yapmıştır. Bu nedenle de bulgularını saha ve klinik çalışmalardan elde ettiği bulgular ile desteklememesi ve hasta bireylerden elde ettiği bulgulardan hareketle genellemelere gitmesi ortaya koyduğu kuramın eleştirilmesine yol açmıştır (Forsyth, 2017; Fromm, 2011; Köse, 2016).

Freud'un içgüdülere ilişkin düşüncelerinin birinci aşamasında ele aldığı saldırganlık ile ikinci aşamasında ele aldığı saldırganlık arasındaki farklılığa ilişkin olarak Fromm, bir ayrıma gidilmediği eleştirisini getirmektedir. Fromm ayrıca, Freud'un saldırganlık kavramını ele alırken saldırganlık türlerinden birisi üzerinden hareket ederek, saldırganlığın kaynağını sorgulamış olsa daha isabetli bir sonuca ulaşacağını ileri sürmüştür (Fromm, 2011).

Etiyolojik kuram.

Etiyoloji, etimolojik olarak karakter çalışması anlamına gelmekle birlikte daha çok hayvan davranışlarının bilimsel olarak çalışılması anlamında kullanılmaktadır. Bu kuramın öncü ismi Konrad Lorenz'dir. Başta Lorenz olmak üzere etiyologlar, hayvan davranışlarının çevresel şartlar ile açıklanamadığı ve içgüdüsel olduğundan hareket etmektedirler. Bu kuram doğuştan gelen davranışların anlaşılabilmesi için evrim kuramına da dayanarak canlı türünün geçirdiği evrim sürecine odaklanmaktadır. Bu kapsamda da insan davranışlarının da anlaşılmasının insanın evrim sürecine odaklanılarak anlaşılacağını ileri sürmektedir (Stevenson, 2005).

Freud ile benzer bir düşünce ekolünden gelen Lorenz evrimci görüşü benimsemekte insan davranışlarının arkasında içgüdüler olduğunu ileri sürmektedir. Lorenz, saldırganlığa ilişkin görüşlerini ise ilk kez 1966 yılında yayınlanan *İşte İnsan Saldırganlığın Doğası Üzerine* adlı eserinde ortaya koymuştur. Lorenz söz konusu eserinde saldırganlığın içgüdüsel olduğunu ve yaşamsal olarak bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Saldırganlığın, türün korunması için varolan bir içgüdü olduğu ve ortaya çıkması için bazı şartların oluşması gerekmeden, kendiliğinden ortaya çıktığını belirtmektedir (Lorenz, 2008).

Lorenz saldırganlığın birikmiş bir enerji olduğu ve çeşitli durumlarla dışa atımı sağlanmazsa beklenmedik anlarda bireyin saldırganlık patlaması yaşayabileceğini belirtmektedir. Lorenz, insanın saldırgan olmasının istemdişi olarak var olduğunu ve insanların ilkçağlardan itibaren saldırgan olduğunu dolayısıyla günümüzde de saldırgan olmasının anlaşılır olduğunu belirtmektedir (Lorenz, 2008).

Lorenz'in saldırganlığı birikmiş bir enerji olarak görmesi Freud ve Lorenz'in kuramlarının ortak bir yönüdür. Bu yönüyle her ikisi de saldırganlığın katarsis olduğu görüşündedir. Katarsis, bastırılmış duyguların bilince çıkarılarak boşaltılması ve bu yolla

belirtilerin hafiflemesi (Bakırcıoğlu, 2012), duyguları yoğun bir şekilde yaşayarak kurtulmak (Smith vd., 2002) şeklinde tanımlanmaktadır. Yani saldırgan davranışlar bir enerji birikiminin patlaması sonucunda ortaya çıkıyorsa, bu boşalmayı yaşayan bireylerin daha az saldırgan olmaları gerekmektedir.

Katarsis hipotezi, “düdüklü tencere” örneği ile açıklanmaktadır. Düdüklü tencere, bilindiği gibi çeşitli sebzelerle etin birlikte pişirildiği tencere türüdür. İçine konulan su kaynamaya başlayıp buhar halini aldıkça tencere dar gelmeye başlar ve basınç oldukça artar. Bu durumda tencere, düdüğünden bir miktar buhar çıkmasına izin vererek işlerin yolunda gitmesine imkân tanır ve olası bir patlamayı önler. Bu durum insandaki saldırganlık patlamasının bir miktar sergilenmesi ile kontrol edilebilir düzeylerde seyredeceğini açıklamak için kullanılmaktadır (Moeller, 2001). Alanyazın incelendiğinde ise saldırganlığın katarsis olduğunu dolayısıyla saldırganlığın sergilenmesi durumunda azaldığını bulgulayan çalışmalar (Mallick & Mccandless, 1966) olmakla birlikte saldırganlığın sergilenmesi durumunda bireyin daha fazla saldırganlaştığını bulgulayan (Berkowitz, 1965; Ebbesen, Duncan & Konecni, 1975) çalışmalar da mevcuttur.

Lorenz’in kuramı ortaya atıldığı dönemde oldukça popüler olmuştur. Fromm (2011) Lorenz’in kuramının popüler olmasının nedenlerini açıklarken, *İşte İnsan Saldırganlığın Doğası Üzerine* adlı eserin yazım dilinin toplumun büyük kesimin anlayabileceği açıklıkta olmasının önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Ayrıca İkinci Dünya Savaşı gibi sosyal ve siyasi olayların insanlarda, “saldırganlığın önlenmesi mümkün değil”, “yaşanan trajediler normal” düşüncesini desteklemesini göstermektedir. Bir anlamda toplumun yaşanan olaylara karşı “yapacak bir şey yok”, “insan doğası bu” diyerek savunma mekanizması geliştirmesine imkânı vermesidir (Fromm, 2011).

Lorenz, her ne kadar saldırganlığın ortadan kaldırılamayacağı görüşünü dile getirirse de yönlendirilebilmesi için bazı öneriler getirmektedir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- “Kendini tanıma” saldırganlığın doğal nedenlerinin belirlenerek yönlendirilebilmesi için akılcı adımlar atılması.
- “Yüceltme” saldırganlığı zararsız bir biçimde başka nesnelere yönlendirme.
- “Güvensizliği ortadan kaldırma” farklı millet, sınıf, kültür ve partilerden insanlar arasında güvensizliği ortadan kaldırma.
- “Coşkuyu yönlendirme” coşkunun tüm insanlar arasında ortak olan bilim, sanat, tıp gibi alanlara yönlendirme.
- “Mizah” akılcı denetimi devreden çıkarmadan arkadaşlığı simgeleyen gerilimi hafifleten bir şekilde mizah yapılması (Lorenz, 2008).

Lorenz, evrim ve içgüdü konusunda Freud ile aynı noktadan hareket etmekle birlikte Freud'a göre daha kötümser bir yapıdadır. Saldırganlığın ortadan kaldırılamayacağı görüşünün yanı sıra Freud'un aksine din ve ahlak gibi engellemelerin saldırganlığın önlenmesinde bir işe yaramayacağını da düşünmektedir (Lorenz, 2008).

Lorenz'in kuramının ayrıntılı değerlendirmesi ve eleştirisi ise Fromm (2011) tarafından yapılmıştır. Fromm'un, Lorenz'in kuramına yönelttiği eleştiriler şöyle sıralanabilir;

- Saldırganlığın türleri arasında bir ayırım yapmamış olması. Dolayısıyla canlıların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan savunma amaçlı saldırganlık için yapmış olduğu tespitleri, diğer saldırganlık türlerine genellemesi.
- Kişisel deneyimleri, akrabaları ve arkadaş çevresinden elde ettiği spesifik veriler üzerinden genellemelere gitmesi.
- İnsan davranışlarını, hayvan davranışları üzerinden anlamaya çalışması. Amerika Birleşik Devletleri – Sovyetler Birliği çatışmasını kazların davranışlarından örneklerle açıklamaya çalışması. Bu durumu Fromm, Lorenz'in olayları basite aldığı veya komik olmaya çalıştığı şeklinde değerlendirmektedir.
- İnsanlara özgü, çıkar amacı gütmeyen davranışlar, zalimlik, üzümlük, sıkıntı gibi insan psikolojisine ait kavramları hayvanlar üzerinden anlamaya çalışması.
- Darwin'in evrim teorisi karşısındaki yarı-dinsel tutumu ve bağlılığı (Darwin'in teorisini din gibi kabul edip, bağlanmış olması) söz konusu teoriyi hareket noktası kabul etmesi Lorenz'in hata yapmasına neden olmuştur.

Biyolojik kuram.

Biyolojik kuram, saldırgan davranışların insanın doğası ile ilgili olduğunu ve genetik yapı, cinsiyet, hormonlar, sinir sistemi gibi farklılıkların etkisiyle ortaya çıktığını ileri süren kuramdır (Krahe, 2001).

Bu kuram, hayvanların yaşamlarının devamını sağlamak amacıyla ortaya koyduğu savunucu ve avcı saldırganlığı, canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri ve türlerinin devamını sağlamaları için biyolojik olarak saldırganlık yüklü bir yapıda olduklarına işaret etmektedir (Lorenz, 2008). Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda (Goozen, 2005; Karli, 1997; Köknel, 2000, Krahe, 2001, Perusse & Gendreau, 2005; Suomi, 2005;) saldırganlığın genetik miras, cinsiyet ve hormon kaynaklı olduğuna dair bulgular vardır. Saldırganlık düzeyleri bağlamında cinsiyetler ele alındığında erkeklerin, kadınlara göre daha saldırgan olduğu çok sayıda çalışmada (Coulomb-Cabagno & Rasclé, 2005; Garrison vd., 1993, Gülcen, 2010; Koç, 2011; Tuzgöl, 1998) görülmektedir. Bu durumun nedenleri kültür, sosyal öğrenme süreci gibi

nedenlerle açıklanmaya çalışılmakta ise de kadın ve erkekler üzerinde yapılan hormon araştırmaları cinsiyetler arasında bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Erkeklerde testosteron hormonu yükseldikçe saldırganlığın arttığı bulgulanmaktadır (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, Wilson & Akert, 1999; Atkinson vd., 2002; Berkowitz, 1993; Taylor, 1993). Ayrıca saldırganlığın sinir sisteminin tahrip olmasından kaynaklanan nedenlerinin bulunduğu da ileri sürülmüştür. Bu görüşe göre, şiddetli fiziksel istismara uğramış insanlarda, yaşanan kötü deneyimlere bağlı olarak sinirsel bir hasar oluşmakta ve bu durum kişilerin biyolojik olarak şiddete yatkınlıklarına neden olmaktadır (Vatandaş, 2003).

Beyin yapısı üzerinde yapılan çalışmalarda da beyin kabuğunun altında bulunan diansefol, talamus, limbik sistem ve hipotalamus gibi bölgelerin saldırgan davranışların oluşmasında rol oynadığı belirtilmektedir. Organik beyin hastalıkları ya da ruhsal bozukluk nedeniyle saldırgan davranan, taşkınlık gösteren, şiddet eylemleri yapan hastaların incelenmesi söz konusu yapıların etkisini doğrulamıştır (Balcıoğlu, 2000; Köknel, 2000).

İnsanın biyolojik olarak saldırgan davranışlar sergileyebilecek donanımına sahip olması, koşulsuz olarak saldırgan davranışlarda bulunacağı anlamına gelmemelidir. Bu biyolojik durumu harekete geçirme potansiyeli olan diğer etkenler de dikkate alınmalıdır (Savrun, 2000). Ayrıca beynin bazı bölgelerinin saldırganlık üzerinde etkili olması görüşüne yönelik olarak Fromm (2011) bu durumun sadece saldırganlık davranışına özgü olmadığını, aynı durumun farklı davranışlar için de geçerli olduğunu ve dış ya da i uyaran olmadığı sürece saldırganlığın denge durumunda olup açığa çıkmadığını belirtmektedir (Fromm, 2011).

Biyolojik kuram saldırganlığın yaratılış özelliklerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Fakat psikanalitik kuramlarda olduğu gibi kendiliğinden dışa çıkacağı görüşünde değildir. Saldırganlığın bireyde potansiyel olarak bulunduğunu dış uyaranların durumuna göre harekete geçebileceğini veya pasif durumda kalacağını belirtmektedir. Bu yönüyle saldırganlığa ilişkin görüşü, psikanalitik kuram gibi karamsar değildir.

Engellenme-saldırganlık kuramı.

Engellenme saldırganlık kuramı bir grup sosyal bilim araştırmacısı (psikolog, sosyolog ve antropolog, John Dollard, Leonard Doob, Neal Miller, O. H. Mowrer ve Robert Sears) tarafından 1939 yılında geliştirmiştir. Dollard ve arkadaşları, saldırgan davranışın ortaya çıkabilmesi için engellenmenin olması gerektiği ve engellenmenin varlığının her zaman bir saldırganlık türüne yol açtığını savunmuşlardır. Engellenmeyi ise, sürmekte olan bir davranışın kesilmesi şeklinde tanımlamışlardır. Örneğin, onur listesine girmesi engellenen bir öğrencinin, yiyecek bulamayan farenin tepkisi hep saldırganlık olmalıdır. Saldırganlığın

düzeyini ise tatmin edilemeyen güdünün gücü ve hedefe ulaşmanın ne ölçüde engellendiği belirlemektedir (Dollard vd., 1939).



Şekil 4. Klasik engellenme saldırganlık kuramı.

Engellenme saldırganlık kuramı ortaya konulması ile birlikte dikkatle ele alınan bir kuram oldu. Bu çerçevede 5 Nisan 1940'ta, Atlantic City'de Doğu Psikoloji Derneği (Eastern Psychological Association) tarafından “Engellenmenin Etkileri Sempozyumu” (Symposium on Effects of Frustration) düzenlendi. Bu sempozyumda sunulan bildiriler kurama ilişkin ilk tartışmaları içeren metinler olarak 1941 yılında yayımlandı. Bu çalışmalardan ilki Miller’ın bir anlamda özeleştirici niteliğinde olan "Engellenme-Saldırganlık Hipotezi” (The Frustration-Aggression Hypothesis) adlı çalışmasıdır. Bu çalışmasında Miller kuramın temel görüşü olan saldırganlığın altında muhakkak bir engellenmenin olduğu, engellenmenin de muhakkak saldırganlığa yol açacağı görüşünü ele almaktadır. Miller bu görüşün bir hipotez olarak ortaya konulduğunu fakat kitabın (Frustration and Aggression, Dollard vd., 1939) ilk sayfalarında dikkat çekici biçimde yer verilmesinden dolayı okuyucular tarafından nesnel olarak doğrulanmış gerçekler gibi algılanmasına neden olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle ifadenin yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesini önermektedir. Bu önerisinde ise hipotezin ikinci yarısının yani, “engellenmenin her zaman saldırganlığa yol açtığı” görüşünün yerine engellenmenin farklı davranış türlerine neden olduğu bunlardan sadece birisinin saldırganlık olduğu görüşünü ileri sürmüştür (Miller, 1941).

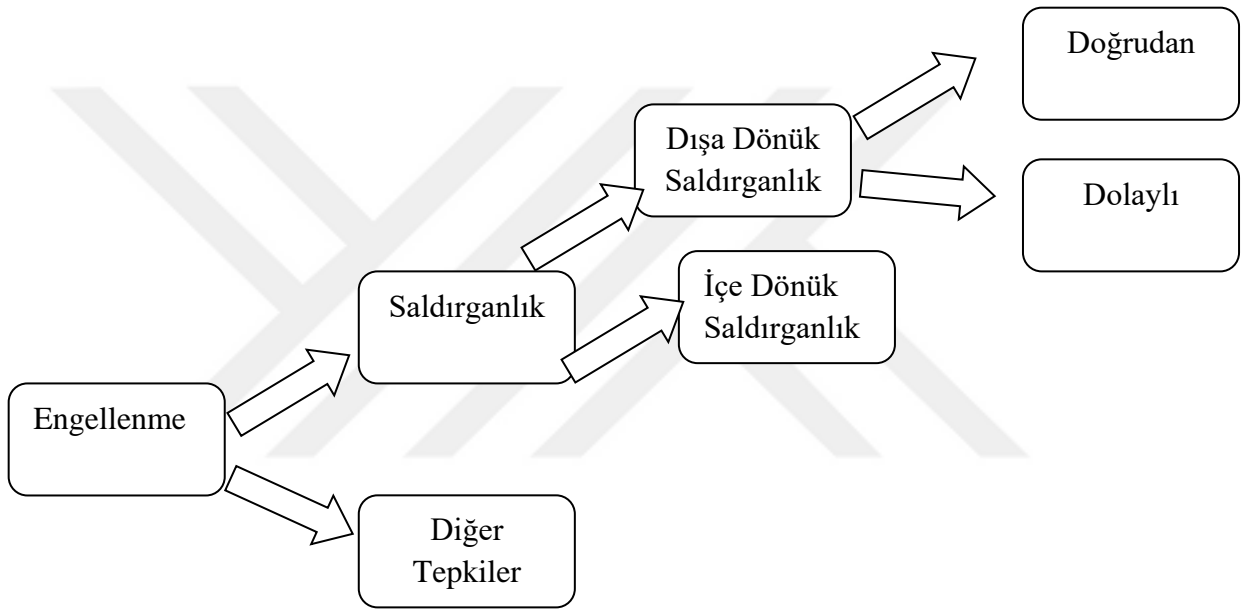
Engellenmenin yol açtığı, saldırganlık dışındaki davranışları ise Sears tarafından (1941) “Engellenmeye Karşı Saldırgan Olmayan Tepkiler” (Non-Aggressive Reactions to Frustration) başlıklı çalışmada ele alınmıştır. Sears’a göre bu tepkiler ise şu şekildedir;

- 1- Aynı davranışın devam ettirilmesi veya tekrarlanması.
- 2- Hedefe ulaşmak için farklı bir yöntem denenmesi.
- 3- Saldırganlığın başka bir hedefe yöneltilmesi.

Saldırgan olmayan tepkiler olarak ifade edilen bu davranışların sergilenmesi, saldırgan eylemin sergilenmesine neden olan gücün etkinliğine bağlıdır. Eğer bu güç yeterince baskın değilse saldırgan olmayan davranışlar ortaya çıkar (Sears, 1941).

Engellenme sonucunda saldırganlığın hemen ortaya çıkmamasına ilişkin bir diğer görüş de saldırganlığın ertelenmesi ve yön değiştirmesidir. Bu görüşün temelinde ise her

engellenme sonucunda anında saldırgan tepkinin ortaya çıkmasının hayatı yaşanmaz kılacağı düşüncesi vardır. Örneğin, bir sırada omuz atan birisine anında tepki verildiğinde olayın büyüyeceği ve uzun süre uğraştıracağı düşünülmektedir. Böylesi durumlarda ise engellenme anında ortaya çıkmayan saldırganlığın daha sonra ortaya çıktığı savunulmaktadır. Bir başka deyişle dolaylı saldırganlığa yol açtığı düşünülmektedir. Bu durumu Sears (1941) ve Miller (1941) engellenme bazen dolaylı saldırganlığa yol açar şeklinde ifade etmektedir. Bu tür saldırganlık zaman zaman bireyin kendisine yönelebildiği gibi (örneğin intihar), çevresindeki kişilere de yönelebilmektedir, örneğin işyerinde yaşanan bir engellenmeden dolayı akşam evde eşe karşı saldırgan davranışlar sergileme gibi (Miller, 1941; Sears,1941). Bu haliyle engellenme saldırganlık kuramı şekildeki gibidir. Şekil, Myers (2015)'den alınmıştır.



Şekil 5. Detaylandırılmış haliyle engellenme saldırganlık kuramı.

Bu kurama dayalı olarak Pastore tarafından 1952 yılında yapılan çalışma engellenme üzerine tekrar düşünülmesi gerekliliğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Pastore bu çalışmasını 131 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı, otobüsün doğru durakta bekleyen öğrencilerin önünden durmadan geçmesi üzerine öğrencilerin tepkisini ölçmektir. Birinci uygulamada otobüsün durmama gerekçesi olarak çalışmasını tanımladığı için garaja yöneldiği şeklinde açıklanmıştır. İkinci uygulamada ise herhangi bir açıklama yapılmamış ve otobüsün durmaması gerekçesiz bir durum olarak nitelendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda gerekçesi açıklanmayan davranışın daha fazla saldırgan tepkiye neden olduğu tespit edilmiştir (Pastore, 1952). Bu kuramın yapısına yönelik bir diğer çalışma da Berkowitz ve LePage (1967) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, erkek üniversite öğrencilerinden seçilen iki grup öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulamada odada masanın üzerine önceki deneylerden kalmış gibi gösterilen silah ve tüfek,

ikinci uygulamada ise odadaki masaya badminton raketleri konulmuştur. Her iki uygulamada da kendilerini kızdıran kişilere elektrik şoku vermeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların silah ve tüfek bulunduğu uygulamada, raket bulunduğu uygulamaya göre daha fazla elektrik şoku verdikleri tespit edilmiştir (Berkowitz & Lepage, 1967). Yapılan bu çalışmalar sonucunda engellenmenin gerekçesinin olup olmadığının saldırganlık üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, saldırgan ipuçlarının da saldırganlığın ortaya çıkışında etkili olduğunun tespiti ile engellenme saldırganlık kuramı aşağıdaki şekilde hale gelmiştir. Şekil, Myers (2015)'den alınmıştır.

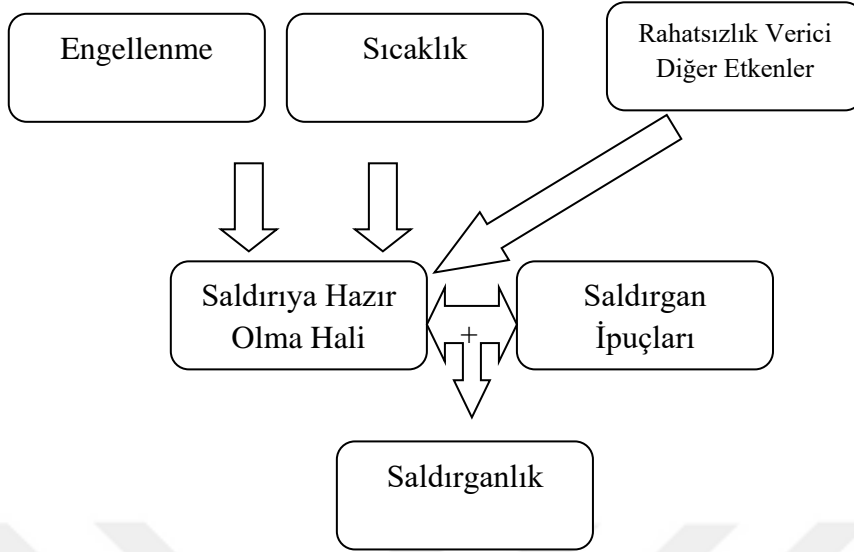


Şekil 6. Yeni düzenlemelerden sonraki haliyle engellenme saldırganlık kuramı.

Bir diğer çalışmada ise iki grup öğrencinin saldırganlık düzeylerini belirlemek için anket yapılması planlanmıştır. Birinci grup normal sıcaklıkta bir odada anket sorularını cevaplarırken ikinci grup 32 °C'den yüksek sıcaklıkta bir odada soruları cevaplamıştır. Çalışma sonucunda sıcak odada soruları cevaplayan katılımcıların saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Griffitt & Veitch, 1971). Benzer bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinden oluşan çalışma grubu ile yaptıkları deneyde rahatsız edici derecede sıcak ve soğuk suyun katılımcıların saldırganlığına etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Yapılan deneylerde katılımcılardan ellerini rahatsız edici sıcak suda ve rahatsız edici soğuk suda tutanların diğerlerine göre kendilerini daha sinirli hissettikleri ve başkalarına daha fazla zarar vermek istedikleri bulunmuştur (Berkowitz & Heimer, 1989).

Bu çalışmalardan hareketle Berkowitz 1989 yılında yayınladığı, Engellenme Saldırganlık Hipotezi: Değerlendirme ve Yeniden Düzenleme (*Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation*) adlı çalışması ile engellenmenin bireyi saldırganlığa hazır hale getirdiğini ve saldırgan ipuçları (silah vb.) ve itici durumlar (sıcaklık vb) ile birlikte saldırganlığa yol açabileceğini ileri sürmüştür. Engellenme saldırganlık kuramına da bu doğrultuda son şeklini vermiştir (Berkowitz 1989). Nihai noktada engellenme saldırganlık için temel etken değil, etkenlerde biri haline gelmiştir. Bu şekli ile de yeniden

düzenlenmiş engellenme saldırı kuramı aşağıdaki şekli almıştır. Şekil, Berkowitz (1989)'dan alınmıştır.



Şekil 7. Berkowitz'in yeniden düzenlediği haliyle engellenme saldırı kuramı.

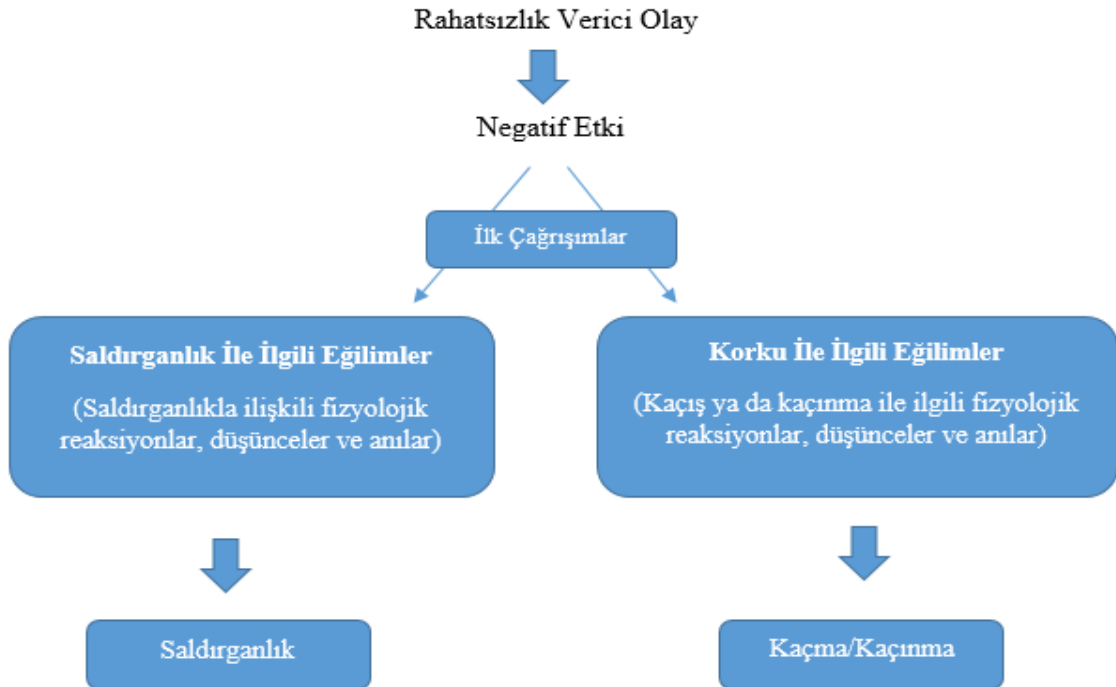
Bu kuramı değerlendirmeye yönelik yapılan diğer çalışmalarda da bazı eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştirilerden biri, bazı çalışmalardaki katılımcıların engellenmeye karşı saldırgan tepki göstermedikleri şeklindedir. Bu duruma örnek olarak ise Hint kültüründe “şiddet içermeyen direniş” anlamına gelen Satyagraha gösterilmektedir (Ravindran, 1975). Satyagraha, 20. yüzyıl başlarında Hindistan’da Mahatma Gandhi tarafından geliştirilen bir felsefi akımdır. Kavramın kökeni Sat-Agraha (Hak – Sebat) kavramlarının söylenişinden oluşmaktadır. Bu felsefenin temel öğretisi, belirli bir kötülüğe karşı kararlılıkla ama şiddete başvurmaksızın direnmektir. Bu duruma örnek olarak Mahatma Gandhi’nin Güney Afrika’da yaşadığı dönemdeki uygulaması gösterilebilir. O dönemde hükümet göçmenlerin sınırdan izinsiz geçmesini yasaklayan bir kanun çıkarmıştı. Bu kanuna uymayanlara ise hapis cezası veriliyordu. O dönemde ülkede yaşayan Hintlileri hedef alan bu kanunu protesto etmek için Gandhi binlerce taraftarı ile izinsiz olarak sınırı geçti. Bunun sonucunda ise hapishaneye atıldılar. Sonraki süreçte de Gandhi’nin önerisiyle çok sayıda kişi izinsiz olarak sınırı geçmeye devam etti. Bu geçişler sonucunda çok sayıda kişi hapse atıldı. Nihayetinde iş içinden çıkılmaz bir hale geldi. Çünkü hükümet sınırı kaçak geçenleri yerleştirebileceği hapishane bulamaz hale geldi ve yasayı iptal etmek zorunda kaldı (Merton, 2017). Satyagraha, felsefesi çerçevesinde gerçekleşen bu durumu Ravindran (1975) insanların engellenme karşısında saldırgan olmalarının, kişisel, ahlaki ve eğitimsel geçmişleri etkisinde olduğunu ileri sürmektedir.

Bir diğer eleştiri ise, kuramın bireyselliği dikkate almadığı şeklindedir. Dixon ve Johnson'a (1980) göre, iki kişi aynı engellenmeye maruz kaldığında farklı tepkiler verebilir.

Örneğin, bazı insanlar yolda başka bir araç tarafından sıkıştırıldığında saldırgan bir şekilde tepki verebilirken, bazı insanlar da buna tepki vermeyebilir. Ancak, bu kuramın her iki insanın da aynı tepkiyi vereceğini varsaydığı gerekçesi ile eleştirmektedir (Dixon & Johnson, 1980). Bir başka eleştiri ise engellenme sonucunda ortaya çıkan saldırganlıkta ortam ve grup etkisinin dikkate alınmadığı şeklindedir. Örneğin, bireyler arkadaşlarıyla ya da büyük bir kalabalıkta (örneğin bir hokey maçı izlerken) saldırgan davranabilirler, fakat kendi başlarına olduklarında saldırgan davranmayabilirler (örneğin oyunu evde yalnız izlemek) (Snyder vd., 1980).

Bilişsel yeni-bağlantı kuramı.

Engellenme saldırganlık kuramı üzerine çalışmalar yapan Berkowitz, bilişsel bağlantı ile ilgili ortaya çıkan yeni bilgiler çerçevesinde yeni bir kuram olarak bilişsel yeni-bağlantı kuramını ortaya koymuştur. Kavramların, duyguların, anıların ve davranış eğilimlerinin beynin birleşik sinir ağı içinde birbirine bağlı olduğu düşünülürse, engellenmeler, provokasyonlar ya da hoş olmayan fiziksel ortamlar gibi negatif etkenlerin, olumsuz düşüncelere yol açtığını ve bu düşüncelerin de sonuç olarak bireyde kimi zaman saldırganlık (fight) kimi zamanda kaçınma (flight) gibi otomatik tepkileri ortaya çıkaracağını ileri sürmüştür (Berkowitz, 1989, 1990; 1993). Şekil, Berkowitz (1989)'dan alınmıştır.



Şekil 8. Bilişsel yeni-bağlantı kuramı.

Şekilde açıkça gösterilen süreçte, davranışların oluşumuna ilişkin çeşitli aşamalar gösterilmektedir. İlk aşamada rahatsız edici olay negatif etki yaratır. Bu hoş olmayan durum,

muhtemel saldırganlık veya kaçınma ile ilgili eğilimlere (hislere, düşüncelere ve anılara) zemin teşkil eder (Berkowitz, 1989)

Berkowitz'in bu kuramı destekleyen bir örnek çalışması ise şu şekildedir. Berkowitz, Wisconsin Üniversitesi'nde yaptığı bu araştırmada negatif etki ve saldırganlık ile ilgili düşünceleri birbirine bağlayan bir ilişkisel ağ yapısını gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmada, hem fiziksel rahatsızlık hem de hoş olmayan olayları düşünmenin saldırganlık ile ilgili duyguları ve fikirleri aktive edip etmeyeceği araştırılmıştır. Katılımcılar öncelikle üç gruba ayrıldı. Birinci gruptan, belirli bir şekilde sinir bozucu bir olay yaşadıklarını düşünmeleri istendi (önemli bir randevuya yetişmek isterken trafiğe takıldıklarını). İkinci gruptan ise kendilerini kaygı verici bir durumda düşünmeleri istendi (ofis binasındaki asansörde gece yalnız olduklarını). Üçüncü ve son gruptan ise nötr bir durumda olduklarını düşünmeleri istendi (bir markette alışveriş yaptıklarını). Burada, ilk iki grubun düşündüğü durumun olumsuz duygularla ilgili fikirleri ve anıları tetikleyeceğini ve bunların saldırganlık ile ilgili duygu ve düşünceleri harekete geçireceği düşünülmüştür. Bununla birlikte, engellenme durumlarının genellikle öfke ve saldırganlık ile ilişkili olduğu için, katılımcıların engellendiğini düşünmelerinden dolayı saldırganlık ile ilgili duygu ve düşüncelere daha fazla sahip olacağı düşünülmüştür. Son olarak, engellenme düşüncesi ile birlikte fiziksel rahatsızlığa maruz kalmalarının bu etkileri artıracakları düşünülmüştür.

Bu düşünceleri test etmek için tasarlanan deney, fiziksel rahatsızlıklarda ilk farkları ortaya çıkarmıştır. Erkek ve kadın bireyler, altı dakika süren deney prosedürü boyunca baskın olarak kullanmadıkları kollarını masaya uzattılar (düşük rahatsızlık grubunda) veya desteksiz olarak havada tuttular (yüksek rahatsızlık durumunda). Katılımcıların kolları yaklaşık üç dakika boyunca belirlenen pozisyonda bekledikten sonra, katılımcılardan daha önce açıklanan durumlardan birinde kendilerini düşünmeleri ve sonra bu durumda kendilerini nasıl hissettikleri soruldu. Kolları hala aynı pozisyonda iken, mevcut duygularını bir dizi duygu durumunda değerlendirdiler. Bu değerlendirmeler ise ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar ise, saldırganlık ve korku duygularına verilen açık referansların sayısı için kodlanmıştır.

Bu işlemin sonucunda, düşük rahatsızlık durumundaki katılımcılara ilişkin bulgular, düşünülen durumların duygusal durum ve düşünceler üzerinde beklenen etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Düşük rahatsızlık durumunda olup da kaygı verici durumu düşünenlerin (gece asansör kullanma), korku ile ilgili düşünceleri daha fazla dile getirdiği tespit edilmiştir. Engellenme/Sinir bozucu olayı (trafiğe takılma) düşünenlerin ise saldırganlıkla ilgili fikirleri daha fazla dile getirdiği tespit edilmiştir. Yüksek rahatsızlık

durumundaki katılımcılarda ise engellenme durumunda saldırganlık ile ilgili düşüncelerin sayısı kaygı verici durum ile nötr durumu düşünenlere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Beklenildiği gibi, yüksek rahatsızlık grubundaki endişe verici olayları düşünenlerin, saldırganlık ile ilgili düşünceleri, nötr durumları düşünenlerden daha fazladır.

Özellikle kaygı verici olaya yanıt olarak korku ve saldırganlığın ifadesi üzerinde yüksek fiziksel rahatsızlığın etkisi dikkat çekicidir. Korku ile ilişkili düşüncelerin sayısı düşük rahatsızlıkta çokken yüksek rahatsızlıkta ise daha azdır, saldırganlık ile ilgili düşünceler ise düşük rahatsızlıkta az iken, yüksek rahatsızlık durumunda ise belirgin bir artış göstermiştir. Bulguların bir araya getirilmesiyle elde edilen sonuçlar, fiziksel rahatsızlığın saldırganlık ile ilgili hem fikirleri hem de duyguları harekete geçirme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Dahası, bu makalede sunulan ilişkiyel ağ modeli ile tutarlı olarak, hoş olmayan bir durumda bulunma düşünceleri bile, saldırganlık ile ilgili bu fikirlerin mevcudiyetini arttırmaya hizmet etmiştir (Berkowitz, 1990).

Sosyal etkileşimci kuram.

Felson ve Tedeschi (1993a) tarafından ortaya konulan Sosyal Etkileşimci Kuram (Social Interaction Theory) saldırganlığı engellenmeye ya da rahatsız edici uyaranlara istemsiz cevaplar olarak gören, hayal kırıklığı-saldırganlık hipotezine bir alternatif olarak sunulmuştur (Felson & Tedeschi, 1993a). Bu kuramın temel ilkeleri ilk kez “Saldırganlık ve Şiddet: Sosyal Etkileşimci Perspektifler” (Aggression and Violence: Social Interactionist Perspectives) adlı çalışmada açıklanmıştır (Felson & Tedeschi, 1993a).

Bu kuramın bir uygulaması olarak yapıldığı belirtilen bir çalışma ise Şiddete Sosyal Etkileşimci Bir Yaklaşım: Kültürlerarası Uygulamalar (A Social Interactionist Approach to Violence: Cross-cultural Applications) başlığı ile 1993 yılında yayınlanmıştır (Felson & Tedeschi, 1993b). Fakat bu çalışmanın birçok yerinde 1994 tarihli olarak yayınlanan “Saldırganlık ve Zorlayıcı Eylemler: Etkileşimci Bir Perspektif” (Aggression and coercive actions: An interactionist perspective) adlı çalışmaya atıf verilmiş ve detaylar için bu çalışmaya bakılabileceği belirtilmiştir (Tedeschi & Felson, 1994). Bu durumun dergilerin yayın süreçlerinden kaynaklandığı ve daha sonra yazılan makalenin daha önce yayınlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kurama ilişkin bilgiler verilirken, kurama ilişkin atıfların verildiği çalışmanın tarihinin, çalışmanın açıklanmasına ilişkin çalışmanın tarihinden sonra olmasının sebebi bu durumdur.

Sosyal Etkileşimci Kuram, temel olarak üst düzey (veya nihai) hedeflerin motive ettiği saldırgan davranışların anlaşılmasını sağlar. Yani bir aktör, hedefin davranışında bir miktar

değişiklik yapmak için zorlayıcı davranışları uygular. Zorlayıcı davranışlar ise değerli bir şey (örneğin, bilgi, para, mal, cinsellik, hizmet, emniyet) elde etmek için veya adaletsizliği ortadan kaldırmak için kullanılabilir. Bu teoriye göre aktör; kararları, beklenen ödüller, maliyetler ve farklı sonuçlar elde etme ihtimalleri tarafından yönlendirilen bir karar vericidir (Tedeschi & Felson, 1994). Bu nedenle de bu kurama göre saldırganlık olayını anlamak için öncelikle zorlayıcı eylemlerin tanımlanması ve bu eylemlerin saldırganlık ve şiddet kavramlarıyla ilişkilendirmesi yapılır. Daha sonra ise, kişinin zorlayıcı eylemlerde bulunmak için karar verirken göz önünde bulundurduğu faktörler belirlenmeye çalışılır. Son olarak da bireyleri uyuma zorlamaya, adaleti yeniden sağlamaya veya kimlikleri savunmaya çalıştıklarında baskı kullanımının yol açtığı süreçler incelenir (Felson & Tedeschi, 1993b).

Sosyal öğrenme kuramı/sosyal bilişsel öğrenme kuramı.

Sosyal öğrenme kuramı davranışçı kuramların bir devamı niteliğinde Albert Bandura tarafından ortaya atılan bir kuramdır. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında kurulan bağ üzerinden pekiştirmelerle gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu konuda Pavlov ve Skinner'ın koşullanma deneyleri davranışçı yaklaşımların temel düşüncesini yansıtmaktadır. Ancak sonraki süreçte öğrenmenin salt davranışlar üzerinden açıklanamayacağı ileri sürülmüştür. Bu görüşe göre öğrenme sürecinde bireyin davranışlarının sonuçlarının yanı sıra bilişsel süreçlerinin de etkisi vardır. Bilişsel kuramlara göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere anlam yüklemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bir anlamda davranış, bireyin içinde bulunduğu durumu algılamasına göre biçimlenmektedir (Özden, 2011).

Davranışçı yaklaşımı bir anlamda bilişsel süreçlerin etkisini de dikkate alarak geliştiren isim Albert Bandura'dır. Bandura, bu kuram çerçevesinde bütün davranışların öğrenildiği görüşünü savunmuştur. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, gözlemlenen davranışların sonucuna göre birey tarafından kazanılması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu kuram saldırganlığın da öğrenilen bir davranış olduğu görüşündedir. Bandura, bu çerçevede sistematik bir saldırganlık kuramı ortaya koymaya çalışmıştır.

Bandura, saldırgan davranışın ortaya çıkmasında bireyin kendisinde mevcut bulunan güçler veya dış uyaranların (engellenme) yeterli olmadığını, bunların yanında uygun sosyal koşulların da oluşması gerektiğini ileri sürmektedir (Baron, 1977). Yani bireyler yüklü miktarda saldırgan tepkilere sahip bir şekilde doğmaz, bu tepkileri daha ziyade karmaşık sosyal ilişkiler sürecinde kazanırlar (Baron & Branscombe, 2011). Bandura, eksiksiz bir saldırganlık kuramının, saldırgan davranışların nasıl geliştiğini, insanların saldırgan davranmaya nasıl motive olduklarını ve saldırgan davranışların devamını sağlayan etkenlerin

açıklanması gerektiğini belirtmiş ve sosyal öğrenme kuramı bağlamında yaptığı çalışmalar neticesinde söz konusu boyutları içeren bir kuram ortaya koymuş ve aşağıdaki şekilde tabloştürmüştür (Bandura, 1983).

Tablo 2. *Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Saldırganlık*

Saldırganlığın Kaynakları	Saldırganlığın Belirleyicileri	Saldırganlığın Düzenleyicileri
Gözlem Yoluyla Öğrenme	Modelin Etkileri Engel kaldıracı Uyarıcı Kolaylaştırıcı	Dışsal Pekiştireçler Somut Ödüller Sosyal Statü Ödülleri Zararın İfadesi
Pekiştirilmiş Davranışlar	Uyarının artması Düşmanca Davranış Fiziksel Saldırırlar	Düşmanca Davranışın Azalması Cezalandırma Engelleme
Yapısal Belirleyiciler	Sözlü tehdit ve hakaretler Pekiştireçlerde azalma Engelleme Dürtüsel Pekiştireçler Yapısal Kontrol Sembolik Kontrol	Bilgilendirme Dolaylı Pekiştireç Gözlenen Ödül Gözlenen Ceza Özpekiştireç Özödül Özceza Özcezanın Nötralizasyonu Ahlaki Haklılaştırma Avantajlı Kıyaslama Örtmece Dil Kullanma Sorumluluğun Yer Değiştirmesi Sorumluluğun Yayılması Kurbanı Dehümanize Etme Kurbana Suç Atfetme Sonuçları Çarpıtma

Bandura (1973) diğer kuramların aksine saldırganlığın kontrol edilemeyen bir kaynağı olduğu görüşü yerine, başta başkalarına zarar vermek üzere kasıtlı olarak yönlendirilebilen takviye ve modelleme yoluyla öğrenilen davranış kalıpları olduğunu savunur. Ona göre saldırganlığı öğrenmenin üç boyutu, saldırganlık becerilerin edinilmesi (kazanılması), sergilenmesi ve sürdürülmesi şeklindedir (Bandura, 1973). Bu çerçevede Bandura, saldırganlığın kaynaklarını gözlem yoluyla öğrenme, pekiştirilmiş davranışlar ve yapısal belirleyiciler (biyolojik faktörler) olarak belirlemiştir (Bandura, 1983).

Bandura, biyolojik faktörleri yapısal belirleyiciler olarak ifade etmekte ve bireyin, davranışları öğrenme ve uygulama becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1973). Pekiştirilmiş davranışlar da gözlem yoluyla öğrenme ile ilişkili olarak bireyin gözlemlediği modellerin davranışlarının sonuçlarına göre tavır almasını içermektedir. Model, davranışı sonucunda ödüllendiriliyor veya cezalandırılıyorsa, modeli gözlemleyen birey de ona göre davranışını tanzim etmektedir. Bu konuda yapılan birçok deneysel çalışma

modelin sergilediği davranış sonucunda ödüllendirilmesinin bireyin o davranışı kazanmasına neden olduğunu göstermektedir. Bandura gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli dört aşama belirlemiştir. Bunlar bireyin saldırgan davranışa dikkat etmesi, bilgiyi hatırlaması, gördüğü şeyi gerçekleştirmesi ve bundan dolayı ödüllendirileceğini düşünmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Bandura 1973).

Saldırganlığı gözlem yoluyla öğrenme sürecine ilişkin Bandura'nın oyuncak bebek (Bobo Doll) deneyi önemli ve meşhurdur. İki aşama olarak tasarlanan bu deneyin birinci aşamasında bir grup çocuğa, bir yetişkinin bir oyuncak bebeğe (Bobo Doll) saldırganca davranması izletiliyor. Daha sonra, film izletilen çocukların da olduğu çocuk grubu oyuncaklarla dolu bir odaya alınıyor bir süre geçtikten sonra, oyuncaklarla artık başka çocukların oynayacağı söylenerek, teker teker oyuncak bebeğin (Bobo Doll) yanı sıra başka oyuncaklarında bulunduğu bir başka odaya oynamaları için alınıyor. Bu yeni odaya alınan çocuklar içerisinde daha önce film izletilen gruptaki çocuklar oyuncak bebeğe (Bobo Doll) karşı diğer çocuklara göre saldırgan davranışlar sergiliyor. Deneyin ikinci aşamasında ise, çocukların bir grubuna bebeğe saldırgan davranan yetişkinin cezalandırıldığı, diğer bir grubuna da saldırgan yetişkinin ödüllendirildiği bir film daha izletiliyor. Bu gruptaki çocuklardan, saldırgan davranan yetişkinin ödüllendirildiğini görenler oyuncak bebeğe karşı saldırgan davranışlar sergilerken, cezalandırıldığını görenler ise saldırgan davranmaktan sakınmışlardır (Bandura, Ross, & Ross, 1961).

Bandura'nın kuramı saldırganlığın bir davranış olarak insanın biyolojik yapısının imkân vermesi ile sosyal yaşantısı içerisinde karşılaştığı durumların etkisi ile ortaya çıktığı veya bastırıldığını ileri sürmektedir. Sosyal yaşamda birey sergilediği veya bir model üzerinden gözlemlediği davranışların sonuçlarına göre kendini düzenlemektedir. Bu kurama göre bireyin yaşantısı içerisinde saldırgan davranış sergileyip sergilememesi kendi kontrolü altındadır. Birey bazı durumlarda saldırgan olmayı bazı durumlarda ise saldırgan olmamayı tercih eder. Örneğin kardeşlere karşı saldırgan olmayı, polisler karşı ise saldırgan olmamayı sosyal yaşam içerisinde öğrenir. Yani önceki öğrenmeler saldırganlığın iyi mi yoksa kötü mü olduğuna karar vermede etkilidir (Taylor, Peplau, & Sears, 2012).

Sosyal öğrenme olarak nitelendirilen bu süreçte bireyin kendini düzenlemesine, bir diğer deyişle saldırganlığın algılanma biçimine etki eden faktörler ise Bandura'ya göre aile, altkültür ve sembolik modellerdir (Bandura, 1983). Aile, içine doğulan ilk sosyal çevre olarak bireyin kişilik gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte yaşama dair ilk tecrübelerin gerçekleştiği ortamdır. Ebeveynlerin, kardeşlerin ve diğer akrabaların birbirleri ile dışarıdaki insanlarla ilişkileri ve bu ilişkilerin sonuçları, çocuğun davranışlarına ilişkin

yaptırım ve ödüllendirmeleri, yine bir bütün olarak ailenin davranışlarındaki referans noktaları (din, ideoloji, inanç, gelenek vs.) çocuğun davranış tercihleri üzerinde etkili olmaktadır. Model alma açısından değerlendirildiğinde de çocukların sık görüştüğü kişileri model alma eğiliminde olması, anne ve babanın, çocukluk dönemindeki temel modeller olarak görülmesi, onların davranışlarının çocuğun gelecekteki davranışlarında saldırganlığın yerini belirlemede etkili olduğu söylenebilir.

Ailenin yanı sıra bireyin etkileşime girdiği bir diğer unsur da altkültürdür. Genel anlamda içinde yaşanılan toplumun kültürü bireyin, giyim, yeme-içme, inanç, değer, kutsal anlayışı gibi birçok yönüne etki ederken altkültür grupları da benzer yönleri daha güçlü bir biçimde etkilemektedir. Birey içinde bulunduğu altkültür grubu içerisinde, ailede olduğu gibi gözlem yoluyla öğrendikleri üzerinden davranışlarını düzenler. Sembolik modeller ise kitle iletişim araçları aracılığıyla bireyin gözlemleme imkânı bulduğu özellikle de burada sunulan modellerin televizyon, sinema sektörünün kendine özgü sunuş tarzı ile muhatap olduğu gözlem unsurlarıdır. Bu unsurlarda gerçekleştirilen kahramanlaştırma, özendirme, aşağılama, abartma, indirgeme gibi yargı içeren sunumlar başlı başına bireyin gözlem yoluyla öğrenme süreçlerine uygun olarak davranışların ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı bir mecra olarak gerçekleşmektedir. Bu ise bireyin öğrenmesine ve davranışlarının düzenlenmesine etkide bulunmaktadır. Aile, altkültür ve sembolik modeller Bandura tarafından ayrı ayrı faktör olarak belirlenmiş olsa da bireyin modelleri gözlemleme imkânı bulduğu ortak bir alana işaret etmektedir. Birey gözlemleri sonucunda davranışını düzenlemektedir. Bir başka deyişle saldırgan olmayı veya olmamayı öğrenmektedir (Bandura, 1983).

Sosyal öğrenme kuramı, diğer saldırganlık kuramlarına göre saldırgan davranışın arkasında içgüdü, biyolojik yapı veya engellenme gibi kontrol edilmesi güç unsurlar yerine bireyin yaşantıları vasıtasıyla bireysel olarak öğrenmesinin olduğunu öne çıkarmakta ve saldırganlığın önlenmesi açısından iyimser bir tablo ortaya koymaktadır.

Uyarı aktarım kuramı.

Uyarı aktarım kuramı (Excitation Transfer Theory) Zillmann (1983) tarafından ortaya konulmuştur. Bu kurama göre, iki çarpıcı olay arka arkaya yaşanır, birinci olay için yaşanan duygu, ikinci olayın da yaşanması ile ikinci olaya aktarılır veya ikinci olaydaki duygunun düzeyi artar. Örneğin öfkelenirici bir olay yaşandığında hemen arkasından gelen olaya da öfke ile yaklaşılabilir veya yeni bir öfkelenirici olay yaşanır ise gerçekleşen öfkenin düzeyi yüksek olur (Zillmann, 1983). Zillman öncelikli olarak uyarının aktarımından bahsetmekle birlikte daha sonraki çalışmalarında ise çeşitli uyarılmaların etkisini de araştırmalarına konu etmiştir. Bu çalışmasında, sadece duygusal uyarılma değil fiziksel uyarılmaların aktarımı ve

saldırıcılığa etkisine ilişkin çalışmalar da yapmıştır. Bu çalışmalardan birinde Beatles grubuna ait bir rock konserinin kaydı izletilen kişiler ile egzersiz bisikleti ile çalışmış kişilerin bu olayların sonrasındaki uyarılmalarına daha saldırgan tepkiler verdikleri tespit edilmiştir (Bryant & Zillmann, 1983). Fiziksel uyarılmanın uyarı aktarım yoluyla saldırganlığa dönüşmesinin bir örneği ise Neill'in (2018) aşağıdaki görselidir (Neill, 2018).



Şekil 9. Uyarı aktarım kuramı örneği.

Görselde görüldüğü gibi, spor salonunda çalışan bir öğrenci, kuram açısından değerlendirildiğinde fiziksel olarak uyarılmış durumdadır. Fiziksel uyarılma sonucunda öğrencinin kan akışı, kalp atışı ve kas hareketliliği artmaktadır. Bunun sonucunda ise eve geldiğinde park yerine kendisinden önce birisinin girdiğini görmesi saldırgan davranışta bulunmasına neden olmaktadır.

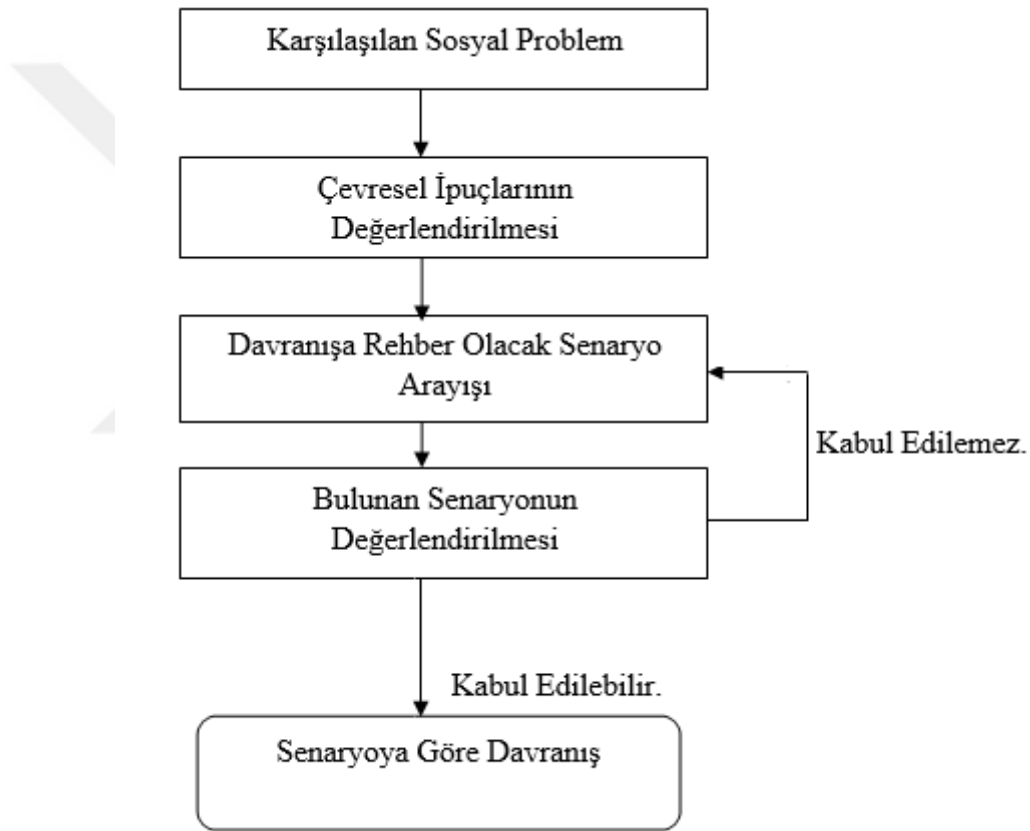
Senaryo kuramı.

Huesmann (1988) tarafından ortaya konulan senaryo kuramının (Script Theory) temel görüşü saldırganlığın çocuklar tarafından kitle iletişim araçlarında gözlemlenerek öğrenildiği şeklindedir. Senaryo kuramına göre, gözlemlenen davranışlar ve bunların sonucuna ilişkin olarak öğrenilen senaryolar, bireyin gözlemlenen davranışa ilişkin algısını şekillendirmektedir. Kişi karşılaştığı duruma ilişkin olarak önceden öğrendiği senaryolardan birini seçer ve bu senaryoda kendisine de bir rol biçer. Bu senaryo ve rol kapsamında da davranışını ortaya koyar (Huesman, 1988).

Bu kurama göre, sıklıkla kullanılan senaryonun erişilebilirlik düzeyi artmaktadır. Yani çok sık karşılaşılan senaryonun uygulanma ihtimali artmaktadır. Şöyle ki yaşanan tekrarlar, yeni ve farklı kavramlara ek bağlantılar oluşturur ve senaryoyu aktif hale getirecek yol sayısını artırır. Örneğin, televizyonda sorunların çözümünde, silah kullanıldığını görmüş bir

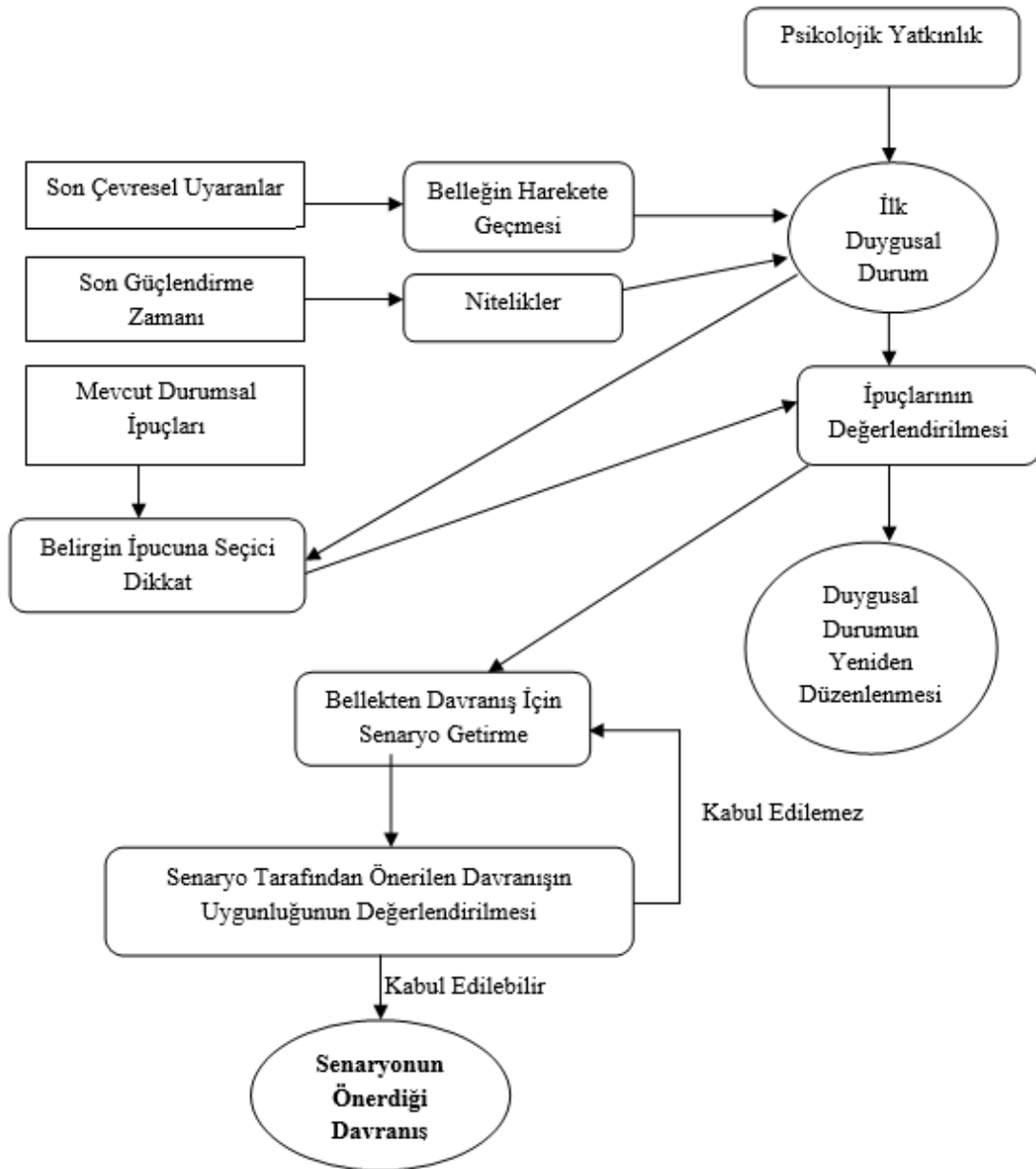
çocuk için bu senaryo, birçok durumda kolaylıkla erişilebilir bir hale gelir (Anderson & Bushman, 2002).

Bu kuramın davranış ve davranışın ortaya çıkışına ilişkin görüşleri ise şu şekildedir. Davranış, büyük ölçüde bir kişinin erken gelişimi sırasında öğrendiği davranış kodları tarafından kontrol edilir. Bu kodlar, bir kişinin belleğinde saklanan, davranış ve sosyal problem çözme için kılavuz olarak kullanılan bilişsel senaryolar olarak tanımlanabilir. Bir senaryo, çevrede hangi olayların meydana geleceğini, kişinin bu olaylara yanıt olarak nasıl davranması gerektiğini ve bu davranışların olası sonuçlarının neler olabileceğini gösterir (Huesmann, 1988). Davranışın ortaya çıkışına ilişkin süreç şekilde gösterilmiştir. Şekil, Huesmann (1988)'den alınmıştır.



Şekil 10. Senaryo kuramına göre davranışın ortaya çıkışı.

Sürecin işleyişi şekildeki gibi olmakla birlikte karar alma ve değerlendirme konusunda bireysel farklılıklara göre farklı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum çocuğun önerilen davranışların sosyal açıdan uygun olup olmadığını ve istenen hedefe ulaşma olasılığının olup olmadığını belirlemek senaryoyu değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü farklı çocuklar aynı senaryoyu oldukça farklı değerlendirebilirler. Karar süreci ise şekildeki gibidir. Şekil, Huesmann (1988)'den alınmıştır.



Şekil 11. Senaryo kuramına göre karar alma süreci.

Bir sorunla karşılaşan çocuğun varsayımlara dayalı karar verme sürecine bakıldığında, bu sürecin başında psikolojik durum yer almaktadır. Başka bir deyişle, birey, bir sorun ile karşılaştığında mevcut bir psikolojik durumu ile etkileşime girmektedir. Örneğin, diğer bireylerin eylemlerini engellemeyi hedefleyen rahatsız edici olaylara tekrar tekrar maruz kalan bir çocuk, sosyal bir etkileşime başkalarına yönelik düşmanca duygularla girebilir. Son zamanlardaki çevresel uyarılar, duygusal tepkileri tetikleyebilir ve mevcut duygusal durumu tanımlayan bilgilerin bellekten alınmasına yol açabilir. Örneğin, bir çocuğun “düşman” olarak tanımlanan nesne veya kişiyi görmesi, “düşman” hakkındaki saldırganlığı ifade eden düşüncelerin hatırlanmasını tetikleyebilir.

Bununla birlikte, bu duygusal durum çocuğun hangi ipuçlarına katıldıklarını ve çocuğun katılacağı ipuçlarını nasıl değerlendirdiğini etkileyebilir. Oldukça uyarılan, öfkeli bir

çocuk, sadece bir kaç göze çarpan ipucuna odaklanabilir ve sosyal durum hakkında eşit derecede önemli bilgiler veren diğer kişileri görmezden gelebilir. Öyleyse, öfkeli çocuğun bu ipuçlarını değerlendirmesi, hiçbiri olmadığında düşmanlığı algılamaya yönelebilir. Her durumda, çocuğun mevcut ipuçlarını değerlendirmesinin bir sonucu genellikle gözden geçirilmiş bir duygusal durum olacaktır. Mevcut şu andaki duygusal durum, hem mevcut uyarın durumunun objektif özellikleri hem de uyarın durumunun belirttiği değerlendirme süreci, davranış için hangi senaryoların hafızadan alınacağını belirler. Senaryoların hafızadan alınma sürecinde de senaryoyu uygulamaya koymadan önce çocuk, mevcut içselleştirilmiş sosyal normların ışığında senaryoların uygunluğunu yeniden değerlendirir ve uygun bulunduğu takdirde uygulamaya konulur.

Genel saldırganlık modeli.

Saldırganlığa ilişkin ortaya konulan kuramların, bir önceki kurama yöneltilen eleştirileri de dikkate alarak gelişimsel bir süreç izlediğini söylemek mümkündür. Zira ilk çalışmalarda saldırganlığın içgüdülerden kaynaklandığı düşünülmekteydi. İlerleyen süreçlerde ise davranışların sonuçlarının etkili olduğu düşünölmeye başlandı. Daha sonraki süreçte ise bireyin bilişsel yapısının yanı sıra içinde bulunduğu durumu anlamlandırmasının etkili olduğu düşünölmeye başlandı. Bu çerçevede dinamik bir süreç izleyen saldırganlık kuramları, eleştiriler çerçevesinde yeni saldırganlık kuramlarını ortaya çıkardı. Nihai noktada ise kapsamlı bir biçimde saldırganlığı açıklama girişimleri ortaya çıkmaya başladı. Bu girişimlerde biri de genel saldırganlık modelidir.

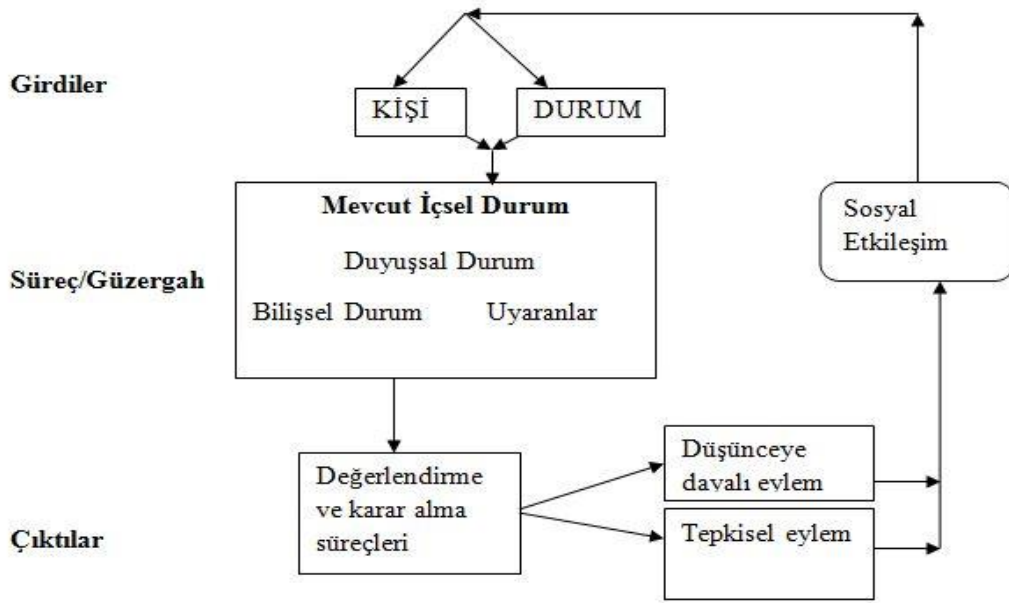
Genel saldırganlık modeli, kendinden önceki saldırganlık kuramlarının aksine saldırganlığın tek bir kaynağa veya nedene dayandığı görüşünü reddetmekle işe başlamıştır. Bunun yerine saldırganlığın birçok etkenin bir araya gelmesiyle ortaya çıktığını savunmaktadır. Birçok etkenin devrede olduğu saldırganlığın ise bir kuram temelinde değil, ancak farklı kuramların görüşlerinin dikkate alınarak oluşturulan bir model ile anlaşılabilceğini ileri sürmüştür. Bu temel düşünce çerçevesinde Craig A. Anderson başta olmak üzere birçok araştırmacının çalışmaları ile bir model geliştirilmiştir. 2000 yılında geliştirilen bu model ilk olarak Genel Duygusal Saldırganlık Modeli (Lindsay & Anderson, 2000) olarak tanımlanmıştır. Bu model 2002 yılında Anderson ve Bushman (2002) tarafından yeniden düzenlenerek “İnsan Saldırganlığı (Human Aggression)” adını verdikleri makalede Genel Saldırganlık Modeli olarak son şeklini almıştır. Anderson ve Bushman (2002) bu modeli varolan saldırganlık kuramlarının bütünleştirilmiş bir teorik çerçevesini çizmek hedefi ile ortaya koyduklarını belirtmektedir. Bu modelin oluşturulmasında kullanılan kuramlar ise Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı, Berkowitz'in (Cognitive Neoassociation Model)

Bilişsel Yeni Bağlantı Kuramı, Huesmann'ın Senaryo Kuramı (Script Theory), Zillmann'ın Uyarı Aktarım Kuramı (Excitation Transfer Theory), Tedeschi ve Felson'un Sosyal Etkileşim Kuramıdır (Social Interaction Theory) (Anderson & Bushman, 2002).

Bir araya getirilen bu kuramlar birlikte değerlendirildiğinde sosyal öğrenme kuramının merkezi bir rolde olduğu düşünülmektedir. Zira diğer dört kuramın açıklamaya çalıştığı saldırganlık davranışı spesifik özellikler barındırmaktadır. Bireyin doğrudan kendisinden kaynaklanmayan sıcaklık, gürültü gibi ortamsal etkenlerin saldırganlığa neden olması açıklanmaktadır. Bununla birlikte anlık olarak etki tepki davranışı ile ortaya çıkmayan saldırganlık davranışları açıklanmaya çalışılmaktadır. Örneğin, zincirleme bir süreçte ortaya çıkan davranışlara bağlı olarak ortaya çıkan saldırganlık da bu kuramlar aracılığıyla açıklanmaktadır.

Saldırganlığı çeşitli kuramların görüşlerini bir araya getirerek açıklamaya çalışan genel saldırganlık modeli, bireyin biyolojik özellikleri bağlamında varolan saldırganlığa ilişkin hazırbulunuşluğunu reddetmez fakat bunun yerine sosyal yaşantı sürecinde öğrenilenlerin bireyin saldırganlığında daha etkin olduğu görüşünü savunur. Bu çerçevede ortaya konulan çalışmaları bir araya getirerek belirli bir saldırganlık davranışı ve bunun çözümü üzerine konuşmak yerine farklı saldırganlık davranışlarını bir arada ele almakta ve saldırganlığın anlaşılması ve çözümünde kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır.

Genel saldırganlık kuramı saldırganlığı ele alırken, devam eden bir sosyal etkileşim döngüsünde bir “vaka (episode)” olarak ifade edilen “durum içindeki kişiye (person in the situation)” odaklanır. Bu duruma göre yapılan şemada, üç temel odak noktası ortaya çıkmaktadır. Bunlar a) kişi ve durum girdileri b) bu girdileri etkileyen bilişsel durum, duyuşsal durum ve uyarılar c) değerlendirme ve karar alma süreçleridir (Anderson & Bushman, 2002). Genel saldırganlık kuramı, saldırganlığı açıklamak için sadece bireye veya dış etkenlere odaklanmak yerine bir bütün olarak olay içindeki bireye odaklanmaktadır. Bu yönüyle bireyin kişisel durumu, dış etkenlerin bireye etkisi ve bu etkinin ortaya çıkmasına ilişkin süreci gözlemleyebilme imkânı tanımaktadır. Buna ilişkin şekilde aşağıda görülmektedir. Şekil, Anderson ve Bushman (2002)'den alınmıştır.



Şekil 12. Genel saldırganlık modeli.

Girdiler.

Genel saldırganlık modelinin şemasında görülen girdiler aşaması, saldırgan davranışa neden olan biyolojik, çevresel ve sosyal faktörlerin keşfedilmesi ve bu keşiflerin saldırganlığı azaltmada nasıl kullanacağı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu faktörler durumun özellikleri ve durumdaki kişinin özellikleri şeklinde kategorize edilebilir. Böylesi bir inceleme insana ilişkin anlamayı basit ve kapsamlı bir hale getirmektedir (Anderson & Bushman, 2002). Saldırganlığın ortaya çıkışı bir süreç olarak ele alındığında birinci aşama kişi ve durum olmaktadır. Bu aşamada hem birey hem de durum gözlem altına alınmaktadır. Bu saldırganlığın durumdan veya kişiden kaynaklanma nedenlerinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Kişisel faktörler.

Kişinin özellikleri, tutumlar ve genetik yatkınlıkları içermektedir. Bunlardan biri kişinin karakteridir. Örneğin, yüksek benlik saygısına sahip bireyler yüksek düzeyde saldırganlık göstermektedir. Narsisist kişiler kendi imajlarına yönelik bir tehdit algıladığında aşırı saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Kişi özelliklerinden bir diğeri cinsiyettir. Erkekler doğrudan saldırganlığı tercih ederken kadınlar ise dolaylı saldırganlığı tercih etmektedir. Gelişimsel araştırmalar bu farklılığın toplumsallaşma deneyimlerinden kaynaklandığını belirtmektedir (White,2001:akt: Anderson & Bushman, 2002). Bir başka araştırmada ise, eşler arasında erkekler cinsel birlikteliğe dayalı aldatmaya daha çok tepki gösterirken, kadınların duygusal aldatmaya daha çok tepki gösterdiği tespit edilmiştir (Geary vd., 1995).

Saldırganlığı etkileyen kişi özelliklerinden bir diğeri, saldırganlığa yönelik inançlardır. Saldırgan davranış ile arzu edilen sonuca ulaşılacağına dair var olan inanç, saldırgan davranışın ortaya çıkmasında etkilidir (Anderson & Bushman, 2002). Aynı şekilde, insanların, diğer insanlara, nesnelere ve sorunlara ilişkin algıları olarak ifade edilen tutumlar da kişinin saldırganlığını etkilemektedir. Bir gruba ya da kişiye yönelik olarak saldırgan olunması veya olunabileceği yönünde gelişmiş tutumlar, o grup veya kişiye yönelik saldırganlığı artırmaktadır (Anderson & Bushman, 2002).

Bir kişinin yapması gereken veya yapmaması gerekenler hakkında sahip olduğu değerler ve inançlar saldırganlığı etkilemektedir. Birçok kişi için şiddet, kişilerarası çatışmayla başa çıkmada kabul edilebilir ve belki de tercih edilen bir yöntemdir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nin güney ve batı bölgelerinin bir bölümünde yer alan değer sistemi, kişinin şerefine yönelik davranışlara şiddet ile karşılık verilmesini içermektedir (Nisbett & Cohen, 2018).

Uzun vadeli amaçlar da saldırganlığa zemin hazırlayan kişisel etkenler arasında yer almaktadır. Kişinin yaşam amacı gibi uzun vadeli amaçlarına ulaşmak için saldırgan davranışlarda bulunması mümkündür. Bu amaç aynı zamanda kişinin, davranışlarını değerlendirmede kıstas aldığı değer ve inanç algısında değişikliğe neden olabilmektedir. Bir diğer kişisel etken de kişisel etkenlerin birçoğunun bileşiminden oluşan örnekler/senaryolardır. Bir kişinin toplumsal durumlara getirdiği yorumlama veya davranışa ilişkin senaryolar o kişinin saldırganlığını etkiler (Anderson & Bushman, 2002).

Durumsal faktörler.

Durumsal faktörler, kişinin içinde bulunduğu duruma ilişkin faktörlerdir. Bunlar provokasyon, saldırgan ipuçları, engellenme, acı ve rahatsızlıklar, ilaçlar/uyuşturucular, pekiştireçler gibi önemli etkenlerdir. Saldırgan ipuçları, zihindeki saldırganlıkla ilgili kavramlarla bağlantılı nesnelere (Anderson & Bushman, 2002). Örneğin; silah, bıçak, sopa gibi nesnelere. Saldırgan ipuçlarına ilişkin yapılan bir meta-analiz çalışması, saldırgan ipuçlarının, saldırgan yanıt vermeyi artırdığını göstermektedir. Ayrıca negatif bir uyarılmanın olduğu durumlarda saldırgan ipuçlarının etkisi açık bir şekilde artmaktadır (Carlson vd., 1990).

Berkowitz (1993) ve Geen (1990) tarafından saldırganlığın belki de en önemli tek nedeni kişiler arası provokasyondur. Provokasyonlar, hakaret, sözel saldırganlığın diğer biçimleri (hakaret dışındaki), kişinin bir hedefe ulaşmasını engelleme gibi durumları ifade etmektedir (Anderson & Bushman, 2002).

Saldırganlığı etkilediği tespit edilen bir diğer durumsal faktör de sosyal olmayan rahatsız edici koşullardır. Bunlar, yüksek sıcaklık, gürültü, hoş olmayan kokular ve benzeri etkenlerdir (Berkowitz, 1993). Durumsal faktörlerden bir diğeri de çeşitli nedenlerle kullanılan ilaçlar veya uyuşturuculardır. Bunlar da insan saldırganlığını doğrudan olmasa bile dolaylı olarak etkilemektedir (Anderson & Bushman, 2002).

Genel saldırganlık modelinin saldırganlığa etki eden durumsal faktörlerinden bir diğeri de teşvik/özendirmedir (incentive). Örneğin masanın üzerine bırakılmış bir para veya reklam vasıtasıyla bir ürünü pazarlamak için kullanılan o ürünü özendirici ifadeler bu duruma örnek olarak verilebilir. Böylesi durumlar bireyi saldırganlığa yöneltebilir. İçsel durumlar ise çoğunlukla biliş, duygu ve uyarılma ile ilişkilidir (Anderson & Bushman, 2002).

Süreç.

Girdi değişkenlerinin mevcut içsel durumlar aracılığıyla oluşturdukları yapı, çıktıları etkiler. Örneğin saldırganlık içeren bir videonun saldırgan davranışı etkileyebilmesi, saldırgan düşüncelerin erişilebilirliğine, saldırgan duyguya ve uyarılmaya bağlıdır (Anderson & Bushman, 2002).

Süreç aşamasında bireyin kişisel özellikleri ve durumsal özellikler bir aradadır. Bu bir aradalık çıktıları oluşturan gücü de oluşturan bir yapı haline gelmektedir. Yani insanın saldırgan davranış sergilemesine neden olan kişisel özellikler de durumsal özelliklerde birlikte çıktı davranışlarına yol açmaktadır. Genel saldırganlık modelinin süreç aşamasını oluşturan bu bölüm üç temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlar, düşmanca düşünceler ve önceki öğrenmelere dayalı senaryolarda oluşan biliş, ruh hali ve duygu ile motor ifadelerden oluşan etki/duygu, son olarak da uyarılmadır (Anderson & Bushman, 2002).

Bireyin içinde bulunduğu durumun, bireyin hafızasında başka bir deyişle önceki yaşantı ve öğrenmelerinde mevcut saldırganlıkla ilişkili kavramları harekete geçirebilmesi (düşmanca düşünceler) veya daha önceki tecrübelerinde içinde bulunduğu duruma ilişkin hafızasında yer eden senaryoların bireyin mevcut durum üzerindeki davranışını etkilemesi biliş ile ilişkilidir.

Duygu kısmında ise, girdi değişkenleri, saldırgan davranışın sonucuna göre doğrudan duygusal etki yapabilmektedir. Örneğin acı, öfke ve kızgınlığı artırmaktadır (Berkowitz, 1993). Motor ifadeler ise belirli duygularla birlikte çoğunlukla yüzde otomatik olarak meydana gelir. Kızgınlık anında yüzün değişimi gibi durumları ifade eder.

Uyarılma kısmı ise, Anderson ve Bushman'a (2002) göre üç şekilde saldırganlığa yol açar. Birincisi alakasız (konu dışı) bir kaynaktan gelen uyarı, ikincisi alakasız kaynaktan

gelen uyarının yanlış yorumlanması, bu Zillmann'ın (1983) Uyarı Aktarım Teorisi ile ilgilidir (Excitation Transfer Theory). Öfkelenirici bir olay yaşamış kişinin hemen arkasından başka bir olayı da öfke ile karşılaması şeklinde ifade edilebilir. Üçüncüsü ise alışılmadık bir istenmeyen küçük bir uyarının, alışılmamış olmasından dolayı ortaya çıkabilen aşırı tepki üretmesidir (Anderson & Bushman, 2002). Şekil 12'de gösterildiği gibi bu üç süreç birbirine oldukça bağlıdır. Zira aynı aşamada birlikte yer almaktadır. Bilişsel durum, duygu durumu ve uyarılma karar alma süreçlerinde birlikte etkilidir.

Çıktılar.

Çıktılar otomatik olarak ortaya çıkan ile tamamen kontrollü şekilde ortaya çıkan karmaşık davranışlar arasında değişen (ranj) bir konumdadır. Şekil 3'te gösterildiği gibi, girdilerden gelen sonuçlar, biliş, duygu ve uyarılma aşamasından sonra değerlendirme ve karar süreçlerine girmektedir. Bu aşamada (çıktılar), otomatik işlemler "anında değerlendirme" olarak ifade edilirken, kontrollü süreçler "yeniden değerlendirme" olarak ifade edilmiştir. Bu karar süreçlerinin sonuçları bölümün nihai eylemini (çıktıları) belirlemektedir. Çıktılar daha sonra şekil 3'te gösterildiği gibi, bir sonraki bölüm için girdilerin bir parçası haline gelecek olan sosyal etkileşim boyunca döngü oluşturur (Anderson & Bushman, 2002).

Anında değerlendirme, otomatiktir, yani nispeten zahmetsizdir, spontandır ve farkında olmadan ortaya çıkar. Koşullara bağlı olarak, ani değerlendirme otomatik bir nitelik veya durumsal çıkarsama/sonuç üretebilir. Örneğin, bir kişi (hedef) saldırgan düşüncelere sahip iken, başka bir kişi (oyuncu) tarafından çarpıldığı takdirde, hedef, çarpmayı aktör tarafından saldırgan bir davranış olarak algılayacaktır. Bununla birlikte, eğer hedef odanın ne kadar kalabalık olduğunu düşünüyor ise, aynı çarpmanın hemen kalabalık durumun sonucunda gelişen bir kaza sonucu gerçekleştiğini düşünmesi muhtemeldir. Mevcut iç durum, hangi tür çıkarsamanın üretildiğini büyük ölçüde belirler. Yani, hem kişi hem de durum faktörleri mevcut iç hali belirler. Anında değerlendirme, duygusal durum, amaç ve niyet bilgilerini içerir. Saldırgan bir değerlendirme, öfke ile ilişkili etkiyi, bir misilleme hedefini ve bu amaca yönelik belirli bir niyeti içerebilir. Bununla birlikte, kişinin sosyal öğrenme geçmişine (diğer bir deyişle kişiliğine) ve hâlihazırdaki zihin durumuna (yani hangi bilgi yapılarının şu anda en erişilebilir olduğuna) bağlı olarak, kesin yanıt kişiden kişiye önemli ölçüde farklılık gösterecektir (Anderson & Bushman, 2002).

Yeniden değerlendirme, durumun alternatif bir görünümünü aramayı içerir. Karşılaşılan saldırgan davranışın nedeni hakkında, o davranışla ilgili bilgileri, anıları ve mevcut durumun özelliklerini araştırmayı içerir. Yeniden değerlendirme, alternatifler

düşünüldüğünde çok sayıda döngü içerebilir. Bir noktada geri dönüşüm süreci sona erer ve düşünceli bir eylem şekli ortaya çıkar. Yeniden değerlendirme, kişinin darbenin kasıtlı olarak gerçekleştirilen zararlı bir eylem olduğu sonucuna ulaşmasına yol açarsa, kişi, daha sonra veya o andaki duygusal durum çerçevesinde düşünülmüş bir saldırgan davranışla karşılık verebilir. Yeniden değerlendirme, öfkenin seviyesini arttırabilir, çünkü yaşanan olayla ilgili olarak geçmişte yaşanan olayların hatırlanmasıyla kişinin sosyal imajına verilen hasar belirginleşir. Böylelikle şekilde de görüldüğü gibi “mevcut iç durum”un, belirtilen her iki değerlendirme türünden de etkilendiği görülmektedir (Anderson & Bushman, 2002).

Bu çalışmada saldırganlığın ortaya çıkışı ve kaynakları konusunda genel saldırganlık modelinin açıklamaları temel alınmakla birlikte farklı kuramların görüşleri de dikkate alınmıştır. Bu çerçevede zarar verme amacıyla gerçekleştirilen bir eylem olarak saldırganlığın ortaya çıkışı ve kaynaklarına ilişkin bu çalışmada temel alınan görüşler, her ne kadar genel saldırganlık modeli bu çerçeveyi sunuyor olsa da şu şekilde özetlenebilir;

- a) Saldırganlık, insanın doğasında içkin olarak mevcuttur (içgüdü kuramı).
- b) İnsanların biyolojik, hormonal ve sinirsel yapısındaki farklılaşmalar saldırganlık davranışı sergilemesini ve sergilenen davranışın düzeyini etkilemektedir (biyolojik kuram).
- c) İnsanların yapmak istediği bir eylem veya elde etmek istedikleri hedefe ulaşmalarının engellenmesi, içinde bulunduğu şartlar ve aktörlere bağlı olmakla birlikte ya saldırganlığı ortaya çıkarmakta ya da saldırganlığa temel teşkil edecek duyguların oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir (engellenme saldırganlık kuramı).
- d) Saldırgan davranma veya davranmama, gözlenen aktörün davranışları ve davranışlarının sonuçlarına göre gözlemleyen tarafından belirlenebilen iradi bir davranıştır (sosyal öğrenme kuramı).
- e) Saldırganlık; insanın doğası, biyolojik yapısı, içinde bulunduğu durum, bu duruma ilişkin önceki öğrenme ve yaşantıları, mevcut kişisel özellikleri ve bu özelliklerin oluşum ve gelişimini etkileyen çevresel birikim, ulaşılması istenen hedefler, değerler, ideoloji, din, inanç vb. faktörlerin bileşiminden oluşan ve bu bileşimin sonucuna göre bütünsel bir sürecin yeniden düzenlendiği dairesel ve dinamik bir süreç tarafından belirlenmektedir (genel saldırganlık modeli).
- f) Saldırganlık mutlak bir sonuç hali değil aksine dinamik bütünsel bir sürecin sonucu olduğu için süreçteki değişim saldırganlığın ortaya çıkmamasına sebep olabilir.

Din ve Saldırganlık

Din; dinler tarihi, felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi birçok bilim dalının çalışma alanına girmekte ve bu bilim dallarının her birinde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Burada bu tanımların detayına girilmeden ortak noktaları ve genel olarak davranışlara kaynak olması, özelde ise saldırganlığın anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülen yönleri ile ele alınmıştır.

Davranışlara kaynaklık etme ve psikolojik açıdan ele alındığında, dinin inanılan varlık (Tanrı) ile inanan varlık (insan) arasında kurulan ruhsal ve manevi bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu yönüyle din, insanın kendisi dışındaki bir güce inanmasına işaret eder. Birey bu inanç sayesinde duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasını ve yaşamının istikrar kazanmasını arzular. Bunun yanı sıra din, doğaüstü, kutsal ve ahlaki öğeler taşıyan, çeşitli ayin, uygulama, değer ve kurumlara sahip inançlar bütünüdür. Bu bütünlükte Tanrı, bireyin kendisini bir şekilde bağlı hissettiği içsel, şahsi ya da diğer bir ifadeyle psikolojik bir gerçekliktir. Durumun böyle olması, Tanrı'yı inanan bireyin iç dünyasında etkili bir güç haline getirmekte ve bu durum belli ölçülerde bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına yansımaktadır (Karaca, 2011). Din, inanılan bir üstün gücün varlığını kabul etme yönüyle ona bağlanma, onun isteklerine uyma, isteklerine uygun olmayan şeylerden kaçınma şeklinde dinamik bir iletişimi içermekte ve bireyin yaşamı için bir vizyon kaynağı olmaktadır.

Dinin insan yaşamında bir vizyon kaynağı olması sürecini İslam dini için somutlaştıracak olursak başlangıç olarak Allah'a imanı koymak doğru olacaktır. Allah'a imandan sonra ise O'nun emir ve yasakları ve bu emir ve yasakların hayata uygulanmasını da içeren ibadet ve dua gibi diğer uygulamaları koymak mümkündür. Bilindiği gibi dua insanı hayata motive eden içsel bir deneyimdir (Ege, 2013). İman ve ibadetler bireyin iç dünyasını, duygu durumunu, düşüncelerini ve davranışlarını etkileme gücüne sahip etkenlerdir. Bu noktada İslam düşüncesinde Cibril hadisini hatırlamak yerinde olacaktır. Zira bu olayda Cebrail, Hz peygambere İman, İslam ve İhsanı sormuştur. Hz peygamber de bu olayı "Cebrail size dininizi öğretmek için geldi" şeklinde yorumlamıştır (Buhari, İman, 36; Müslim, İman, 1). Peygamberin yorumuna göre bu üç unsur din olarak nitelendirilmiştir. Bu kavramlar İslam düşüncesinde dinin üç boyutu olarak iman, ibadet ve ahlak şeklinde yorumlanmıştır.

İman ve saldırganlık.

İnsan din veya insan tanrı ilişkisinden söz edilmesi halinde kullanılacak ilk kavram imandır. Bu yönüyle iman, dinlerin başat kavramıdır. İslam özelinde düşünüldüğünde ise dinin başlangıcı Allah'a imandır. İman farklı bilim alanlarının konusu olan bir kavram olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Psikolojik bakımdan iman, duyu ve algı alanının ötesinde

bir gerçekliğe sahip bulunan şeylerle ilgili bir inanç besleme durumu olarak tanımlanabilir. Yani iman, hazır ve burada olmayan, insan idraki tarafından kuşatılmayan aşkın bir obje ile ilgili kabul ve tasdik edici bir tutumdur (Hökelekli, 2007). Bir diğer yönüyle imanı, bireyin kendisini inanmaya çağırın dinî davete verdiği olumlu cevap şeklinde tanımlamak mümkündür. İmandan nihai noktadaki kasıt, Tanrı'nın varlığına olan inançtır. Buna göre iman eden kişi kendi varoluşu başta olmak üzere, insanın evrendeki yeri, yaşamı ve bu süreçte karşılaştığı sorunlara, ölüm ve ölüm sonrası hayata ilişkin soru ve sorunlara iman aracılığıyla cevaplar bulur (Köse, 2000).

İman aracılığıyla kendine ait bir anlam dünyası kazanan bireyin yaşantısının da bu anlam çerçevesinde olacağı söylenebilir. Zira Allah'a iman; Allah-insan, insan-insan, insan-diğer varlıklar ilişkisine dair bir takım düzenlemeler getirmektedir. İmanın, bireyin bu ilişkilerine dair düzenlemeleri ve etkisi bireyin sahip olduğu dini anlayışa göre değişiklik gösterebilir. Bu durum ise en yalın haliyle bireyin sahip olduğu bir bilinç hali olarak nitelendirilebilir. Bu bilinç hali ise bireyin duygusal ve davranışsal yönleri için içsel bir motivasyon kaynağıdır. Bu bilincin duygusal boyutunu bireyin iman ettiği varlığa ilişkin beslediği duygular oluştururken, davranış yönünü ise duygusal boyutun da katkısı ile sahip olduğu bilgilerin oluşturduğu söylenebilir.

İmanın oluşum aşamasında kuvvetli bir gaybî yönünün olması ve gönüllü bir boyun eğişin varlığı, imanda bilişsel unsurların işlevini en aza indirirken, duyguların etkisini öne çıkarmaktadır. Aynı şekilde inanç olgusunda bilişsel sorgulamalar esnasında oluşabilecek boşluklar da duygusal unsurlarla telafi edilmektedir. İman duygudan beslenmekle birlikte, imanda tek bir duyguyu öne çıkarmak veya imanı tek bir duyguya indirgemek mümkün değildir. Ancak, bazı duyguların öne çıktığı, bu duyguların da güven, sevgi ve korku olduğu söylenebilir (Karaca, 2011).

Tanrı inancı, güvenlik arayışında olan insanı endişe duygusundan uzaklaştırarak, ona kapsamlı ve sarsılmaz bir güven vaat etmektedir. Bilgü (1991) tarafından Allah'a inanmanın bir güven duygusu oluşturup oluşturmadığının sorulduğu bir araştırmada, katılımcıların %90'ı oluşturuyor, %8'i kısmen oluşturuyor yanıtını vermiştir. Katılımcıların sadece %2'si güven oluşturmadığını belirtmiştir. Güven duygusu ve Tanrı inancı ile sıkı ilişki içerisinde olan bir duygu da sevgidir. Sevgi, güvene zemin hazırlamakta ve insan bir taraftan sevdiğine güvenirken diğer taraftan güvendiğiyle daha rahat ilişki kurabilmektedir. Tanrı inancında öne çıkan bir diğer duygu da bizzat Tanrı tarafından inananları istenilen şekilde hareket etme konusunda güdüleyici bir faktör olarak kullanılan korkudur. İstenilen şekilde davranmayan birey ceza ile korkutulmaktadır. Bu durumda birey kendisini cezalandıracak olan figürden

değil yaptığı kötü davranışların karşılığında korkmaktadır. Korku duygusu nispeten daha alt düzeydeki iman biçimlerinde etkili olurken sevgi duygusu daha çok olgun inanç düzeyine ulaşıldığı zaman geçerli olmaktadır (Karaca, 2011). Bu duygusal boyutu Kuran ayetlerinde de görmek mümkündür. Kuran iman edenlerin özellikleri olarak Allah'a güvenmek (Enfal, 8/2), Allah'ı sevmek (Bakara, 2/165), Allah'tan korkmak (Enbiya, 21/49; Mülk, 67/12) gibi duyguları ifade etmektedir. Ayrıca takva sahiplerinden de “öfkelerini yutarlar (Ali İmran 3/134)” şeklinde bahsedilmektedir.

İman sahibi olan bireyin, imana ilişkin kabulleri çerçevesinde davranışlarını düzenlemesi beklenmektedir. İman ettiği hususlara ilişkin bilgilerin farklılaşması gibi imana ilişkin sahip olduğu duygular da bireyden bireye farklılık gösterebilir. Fakat değişmeyen şey, bireyin korku, sevgi veya güven duygusundan kaynaklanan bir içsel motivasyonla hareket ettiği gerçeğidir. Bu noktada bireyin, saldırganlığa ilişkin sahip olduğu anlam çerçevesi içerisinde davranışlarını düzenlemesi beklenir. Ayrıca kötü davranışlarının sonucunda ceza göreceğine inanması, bireyin imanı nezdinde davranışının muhtemel sonucuna göre davranışlarını gözden geçirmesine imkân tanıyabilir. Bu da imanın bireye özdenetim becerisi kazandırması olarak ifade edilebilir (Gözütok, 2017).

İnsanların davranışları açısından düşünüldüğünde, Allah'a iman eden bireyin hayatının her alanında özellikle de davranışlarında Allah'ın sevgisini ve rızasını kazanmayı hedeflediğini ve yapacağı olası yanlışların cezasından sakınmayı O'ndan korkmayı göz önünde bulundurduğunu söylemek mümkündür.

Allah'a iman ile varolsa da insanların davranışlarını düzenlemesinde iki etkili faktörden daha bahsedilebilir. Bunlar meleklerle iman ve ahirete imandır. Gaybî âleme ait olmakla birlikte varlığı iman esasları arasında zikredilen meleklerin bazılarının özel olarak görevli olduğu alanlar vardır. Bu çerçevede insanların iyi veya kötü yaptıklarını (söz ve davranışlarını) kaydettiğine inanılan meleklerle kiramen kâtibin denilmektedir. Kuran'da ceza ve mükâfat günü olarak nitelendirilen kıyameti inkâr edenlere hitap edilirken insanların yaptıklarını bilen gözetleyicilerin bulunduğu ifade edilir ve bunların Allah nezdinde makbul yazıcılar olduğu belirtilir (İnfitar 82/9-12). Bu ayetteki makbul yazıcılar ifadesi “kiramen, kâtibin” şeklinde ele alınmaktadır. Bu meleklerin görevlerine ilişkin olarak ise, kişinin sağında ve solunda karşılıklı oturan iki meleğin bulunduğu ve kişinin ağzından çıkan her sözün kaydedildiği (Kaf, 50/16-18) belirtilmektedir (Üzüm, 2002).

İnsanların söz ve davranışlarının yanı başında duran melekler tarafından kaydedildiğini bilmeleri ya da buna iman etmiş olmaları söz ve davranışlarını serdederken dikkatli olmaları sonucunu doğurmaktadır. Zira meleklerle iman, meleklerin yapmış oldukları

bu kayıtları kıyamet günü yazılı bir belge halinde insanlara sunulacağına (İsra, 17/13-14) da inanmaktır. Böylesi bir durumun insanlara söz ve davranışlarından sorumlu olduğu bilincini yüklemesinin yanı sıra ciddi bir özdenetim mekanizması geliştirme motivasyonu sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir diğer faktör olarak da ahirete iman kabul edilebilir. Ahirete iman, insanın temel soruları olan “nereden gelip nereye gidiyorum?” “ölünce ne olacağım?” gibi sorularına cevap niteliği taşımaktadır. Zira ahiret, dünya hayatından sonra başlayıp ebediyen devam edecek olan ikinci hayat olarak tanımlanmaktadır (Topaloğlu, 1988). Hayatın sürekliliği içerisinde tekrarlanan yaşam ve ölümün varlığının dini anlamı “kimin daha iyi iş ve davranışlarda bulunacağına denemesi” (Mülk 67/2) olarak Kuran’da zikredilmiştir. Bireyin kendisini, dünyayı ve davranışlarını anlamlandırma bakımından ahiret düşüncesi bu dünyada bir amaç ve hayat için bir anlam sunmaktadır. Bir başka deyişle, öteki dünyanın varlığı ve oradaki varoluşun nasıl olacağına ilişkin inanç ve kanaat, bireyin bu dünyadaki hayatını köklü bir biçimde etkilemektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmada lise öğrencilerinin %60’ı ahirete iman hayatı anlamlı hale getiriyor yanıtını vermiştir (Baykan, 1994).

Ahirete iman, salt bir öteki dünya veya farklı bir yaşama imanı değil kapsamlı bir sürece imanı içerir. Şöyle ki ahirete iman; iyilik ve kötülüklerin ölçülüp tartılacağı (Karia 101/6-9) ve en küçük bir iyilik ya da kötülüğün karşılığının görüleceği (Zilzal 99/7-8), en küçük detayına kadar tutulmuş olan amel defterlerinin herkesin eline verileceği (İsra 17/71; Hakka 69/19-29; Vakıa 56/27-44) insan benliğinin gizli kalmış bütün yönlerinin açık bir şekilde ortaya çıkacağı (Kıyamet 75/13,14,15), dillerin, el ve ayakların her birinin kişinin yaptıklarına şahitlik edeceği (Nur 24/24; Yasin 36/65; Fussilet 41/20-22) herkesin yaptıklarının karşılığını göreceği (Enam 6/130, 132, 160; Hud, 11/111) iman edip gereğini yerine getirenlerin cennet ile ödüllendirileceği (Buruc 85/11; Kaf 50/31-35; Kamer 54/54-55; Fatır 35/33) hak edenlerin de cehennem ile cezalandırılacağı (Müzemmil 73/12-13; Karia 101/8-9; Beled 90/19-20; Araf 7/41) kapsamlı bir süreci içermektedir. Kişinin söylediği her sözün, yaptığı her davranışın hesabını ahirette vereceği bilgisine ve inancına sahip olması, söz ve davranışlarını içsel bir kontrole tabi tutma ve kuvvetli bir sorumluluk duygusu içerisinde hareket etmesine yol açmaktadır (Hökelekli, 2007; Topaloğlu, 1988).

Ahirete imanın bir diğer fonksiyonu da adalet düşüncesi ile ilgilidir. Dünya hayatı süresince her ne kadar adaleti arzulayan insanlar, kurumlar olsa da insanlar mutlak bir adaletin sağlandığını çoğunlukla kabul etmezler. Dolayısıyla insanlar, mutlak adaletin sağlanacağı, hak edenin hakkını aldığı, kötülerin cezalandırıldığı günü görme arzusundadır. Bu nedenle, adaletin tam olarak tecelli edeceği bir dünyanın varlığına inanmak, hakkın yerini

bulması açısından olduğu kadar, insanın ahlaki çabalarının bir anlam ve değer ifade etmesi bakımından da önemlidir. Bunun için iyi ile kötünün, zalim ile mazlumun hesaplarının görüleceği bir âlemin varlığına iman edilir ki o da ahirettir. Bu inanca göre insan davranışları ancak ilahi mahkeme huzurunda değerlendirilmekle gerçek adalet sağlanabilir. Maruz kalınan haksızlıkların sonunda telafi edileceği, hiç kimsenin yaptığı kötülüklerin ve yanlışlıkların yanına kar kalmayacağı bir yargı gününe inanmak, insanlarda umudun ve sabrın önemli bir kaynağıdır (Topaloğlu, 1988). Dolayısıyla, insanların ahirete iman etme durum ve düzeylerine göre, din anlayış ve yaşayışları çerçevesinde davranışlarını düzenlemeleri beklenmektedir.

Bu bağlamda, Baykan (1994) tarafından yapılan araştırma da “Haksızlık yapacağım zaman ...” şeklinde verilen ve katılımcılardan ilgili yeri doldurmaları istenen maddede, katılımcıların %28’i “Allah’ın ahirette cezalandıracağından korkarım” derken %14’ü “Dünyada da ahirette de rezil olurum diye düşünürüm” yanıtını vermiştir. Aynı araştırmada katılımcılara kendilerinin bir haksızlığa uğradığında ne yapacağı sorulmuş ve katılımcıların %68’i “Haksızlığı gidermeye çalışırım başaramazsam, işi ahirete havale ederim” derken %13’ü “Öbür tarafta haksızlık için ceza verilecektir, sabrederim” yanıtını vermiştir (Baykan, 1994). Bu araştırma çerçevesinde ahirete imanın bireyin davranışlarında etkili bir motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir.

Bu aşamada, iman etmiş olmanın bireyin davranışlarında bir etkisinin olacağı söylenebilir. Bununla birlikte bireyin kendisinin veya mensubu olduğu grubun (mezhep) imana ilişkin anlayışının bireyin yaşantısında etkili olacağı söylenebilir. Bu yönüyle de imana ilişkin İslam düşüncesindeki farklı yorum ve anlayışlar zikredilebilir. İmana ilişkin tartışmalar İslam dünyasında farklı ekollerin ortaya çıkmasına neden olacak kadar kapsamlı tartışmalara konu edilmiştir.

Bu tartışmaların temeli ise imanın özünün ne olduğu sorusudur. İman, söz mü, niyet mi, fiil mi, ikrar mı tasdik mi yoksa bunların hepsi midir? Cemal ve Sıffin savaşları ve hakem olayı gibi dönemin siyasi ve sosyal olaylarının da etkisiyle iman tartışmalarında farklı düşünce grupları ortaya çıkmıştır. Özellikle Hakem olayı sonrasında Haricilerin Hz. Osman, Hz. Ali ve taraftarlarını hakemleri ve tahkim sürecini kabul edenleri tekfir etmeleri ile iman amel tartışmalarının başladığı söylenebilir. Burada Hariciler’in temellendirmesi tahkim sürecinin kabul edilmesi büyük günah, büyük günah işleyenler de dinden çıkar şeklindedir. Hariciler ayrıca, Allah’ın emirlerini yerine getirmekle imanın artarken, emirlere uymamakla imanın azalacağı ve amellerin imanın bir parçası olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Bu

kapsamda da imanı, farz kılınan bütün iyilikleri kalple, dille ve diğer organlarla yerine getirmek olarak tanımlamışlardır (Kutlu, 2017).

İman konusunda görüşleri olan bir diğer grup ise hadis taraftarlarıdır. Onlara göre de iman söz, niyet ve amelden müteşekkildir. Bunun açılımı ise, dil ile ikrar kalp ile tasdik azalarla amel etmek veya rükünleri yerine getirmektir. Hadis taraftarları, imanı hadislerden hareketle 70 küsur şube olarak kabul etmektedirler. Ayrıca, imanın iyiliklerle artacağı, günah işlemek veya emredilenleri terk etmekle de azalacağını savunmaktadırlar (Kutlu, 2016). İmanın artması meselesini de şu şekilde açıklamaktadırlar. Yeni inen bütün emirlerin farziyetini ikrar etmek ve onları yerine getirmek, ilk ikrardan sonra imana eklenen şeyler olup bununla iman artmaktadır (Kutlu, 2017). Mutezile ve Şia da Hariciler ve Hadis taraftarları gibi amellerin imandan oluşunu savunmaktadır (Kutlu, 2016). Bu görüşün karşısında ise amellerin imanın bir parçası olmadığı görüşünü savunan Mürcie vardır.

Mürcie, imanın oluşmasının amele bağlı olmadığını, amellerin imanın bir sonucu olarak yapılması zorunlu şeyler olarak kabul edileceğini savunmaktadır. Bu yönüyle Mürcie ameli imanın özüne dâhil etmemektedir (Kutlu, 2017). Büyük ölçüde Mürcie'nin görüşünü savunan Maturidi de amelleri imanın bir parçası olmayıp imanın dışında birer farz olarak görmektedir. O'na göre iman amelin sebebidir. Amel imanın oluşmasının sebebi değildir (Kutlu, 2018). Mürcie bu görüşleri ile Hakem Olayı sonrasında çıkan tartışmalarda büyük günah işleyenlerin cennetlik veya cehennemlik olduğu yönündeki tartışmalarda hükmü Allah'a bırakmak gerektiğini savunmuştur. Bunun yanı sıra zalim yöneticilere kâfir değil günahkâr olarak bakılması gerektiğini belirterek, büyük günah işleyenlerin tekfir edilerek toplum dışına atılmasına yine bu görüşleri ile karşı çıkmışlardır. İmanın amelden ayrı olduğu ve büyük günahlarda hükmü Allah'ın vereceği görüşü ile toplumda birliğin sağlanmasını hedeflemişlerdir. Bununla birlikte bir müslümanın sadece nefsini savunma ve zulme engel olma durumunda kılıca başvurabileceğini savunmuşlardır (Kutlu, 2016, Topaloğlu, 2018). Ehli Sünnet de iman amel ayrımı konusunda Mürcie gibi imanın tasdik ve ikrar ile gerçekleştiğini savunmaktadır (Kutlu, 2016).

İslam düşüncesinde imana ilişkin temelde iki farklı görüşün olduğu görülmektedir. Bununla birlikte iman tanımındaki ve yorumundaki çeşitliliğin ve farklılığın kavramı tanımlayan ve yorumlayanların içinde buldukları kültürel, sosyal ve siyasal birikime göre şekillendiği ifade edilebilir (Ay, 2003). Örneğin, Haricilerin bedevi olarak yaşam sürmesi ve kabileci anlayış ile hareket etmesinin büyük günah işleyenlerin toplum dışına atılması fikrine sahip çıkmalarına neden olduğu görüşü vardır. Mürcie'nin ise şehirli bir yaşam ve medeniyeti savunmasından hareketle daha çok birlikte yaşamı savunmasından hareketle büyük günah

işleyenlerin durumuna Allah'ın karar vereceğini söylediği belirtilmektedir (Akyol, 1988; Watt, 2010)

Ancak bu iki görüş her ne kadar iman ve amel konusunda farklı düşüncelere sahip olsalar da imanın belirli davranışları sergilemeyi gerektirdiği görüşündedirler. Sadece davranışların yerine getirilmemesinin sonucunu farklı şekillerde ele almaktadırlar. Bu farklılık ise imanın amelden bağımsız olmadığını savunanların, amel etmeyenlere yönelik tutumunda şiddete yol açma potansiyeli taşımaktadır. Diğer taraf için ise imanın bir parçası olarak görülmeyen amelin terkedilerek, dinin saldırganlığı önleyici yönünün uygulanmasını zayıflatabileceği söylenebilir. Bu noktada iman anlayışının Müslümanların birbirlerine ve insanlara bakışında önemli bir etken olduğu söylenebilir (Kutlu, 2017)

Sonuç olarak, iman esasları olarak belirtilen ve iradi olarak Allah inancının kabulü ile başlayan süreçte insan, başıboş olmadığını, dünyada bulunuşunun bir anlamı olduğu bu anlam dolayısıyla da davranışlarından sorumlu olduğu ve yaptıklarının karşılığını göreceğini bilmektedir. Bu bilme ile bilinç halinin devamı süresince davranışları için bir içsel denetim sağlaması beklenmektedir. Zira yaptıklarının sonucunu da iman ederek baştan kabul etmiş durumdadır. Bu nedenle de imanın tüm esasları ile birlikte, bireyin kendi içinde oluşturduğu içsel denetimin de etkisiyle, bireyin davranışlarında etkili olması beklenmektedir. Bu etkinin saldırganlığa yansımaları ise bireyin din, iman anlayışı ve bunları hayatına yansıtma derecesine göre değişiklik göstermesi beklenmektedir.

İbadet ve saldırganlık.

İman her ne kadar kalbî bir onaylama olsa da sadece insanın iç dünyasında yaşanan ve dışa yansımaya sahip bir olgu olmayıp, bireyin inancını sözleriyle beyan etmesi yanında davranışlarıyla göstermesini de kapsamaktadır. İman amel ayrımı tartışmalarında her iki görüşün de imanın, davranışı gerektirdiği düşüncesinde olduğu fakat davranışın mahiyetine yönelik bir ayrışma yaşadıklarını burada tekrar hatırlamak yerinde olacaktır. Bununla birlikte Kuran'da iman kavramının birçok yerde salih amel ile birlikte kullanılması (Nisa, 4/124; Rad, 13/29; Taha, 20/112; Enbiya, 21/94; Casiye, 45/15; Talak, 65/11; Asr, 103/1-3) bir taraftan imanın davranış üreteceğine, diğer taraftan da imanın ancak davranışla birlikte olduğu zaman kendini koruyabileceği ve canlı olacağına işaret olarak yorumlanabilir. Buradan hareketle de iman ile ibadet arasında dinamik bir ilişki olduğu söylenebilir. Zira imanın ürünü olan davranış, geri dönerek kendisine kaynaklık eden imanın diğer unsurlarını besleyerek onu eskisinden daha güçlü hale getirmektedir. Ancak davranışların bu şekilde bir fonksiyon üretmesi için farkındalık düzeyi yüksek bir imandan neşet etmeleri gerekmektedir. Bu

durumun din dilindeki karşılığı ise niyettir. İbadeti adetten ayıran temel faktör olan niyet ise ibadetin başında Tanrı şuurunun aktif hale gelmesidir. (Karaca, 2011; Köse, 2000).

İslami literatürde ibadetin biri genel, diğeri özel olmak üzere iki anlamı vardır. Genel anlamda ibadet, mükellefin Allah'a karşı duyduğu saygı ve sevginin sonucu olarak O'nun rızasına uygun davranma çabasını ve bu şekilde yapılan iradi davranışları ifade eder. Böylece tamamen dini olan görevlerden başka kişilerin Allah'ın hoşnutluğunu kazanmak için yaptığı her fiil de ibadet olarak nitelendirilir ve ödüllendirilir. Bu amaçla kişi ve toplum yararına gerçekleştirilen her olumlu davranış dini ve manevi bir anlam kazanır. Özel anlamda ibadet ise mükellefin/yükümlünün yaratana karşı saygı ve boyun eğmesini simgeleyen, Allah ve Resulü tarafından yapılması istenen belirli davranış biçimleridir (Koca, 1999). Dini davranış olarak tanımlanmamış fakat Allah/din tarafından yapılmasının hoş görüldüğü davranışlar da ibadet çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu konuda sufiler; ihlas, huşu, Allah sevgisi ve korkusu gibi gönül hallerinin yanı sıra sabır, şükür, tevazu, cömertlik, af, merhamet gibi ahlak esaslarını, kısaca kalp temizliğine, ruhun olgunlaşmasına vesile olan ve sonuçta insanı Allah'a yaklaştıran her türlü iyi halleri ve davranışları ibadet sayarak ibadetin alanını oldukça geniş tutmuşlardır (Uludağ, 1999).

İbadeti, Allah ile kul arasındaki özel ilişki ve bu ilişkinin tecrübe edilmesi olarak ele alan din psikolojisi ise ibadeti, insanla Tanrı arasındaki ilişki ve iletişimin insana ait söz, beden duruşu ve hareketler gibi sembolik eylemlerle ifadesi olarak tanımlamaktadır. Dua, dini ayin ve tören gibi tapınma şekillerini de içine alan geniş anlamıyla ibadet ferdin kendisini Tanrı'ya çok yakın hissettiği, O'nunla derûnî ilişkiler içinde bulunduğu hissini veren, özel bir tecrübe ve bu tecrübeye dayalı her türlü eylem ve işlemdir, dini hayatın uygulamaya yönelik ifadesidir. İbadetlerin farklı zaman ve mevsimlere yayılmış olması ise Allah şuurunu canlı tutarak kişinin iç disiplin ve kendi kendini kontrol sistemi oluşturmasına katkı sağlayabilir (Hökelekli, 1999).

Spesifik olarak bakıldığında ise namaz ile ilgili olarak Kuran'da, “namazın insanları hayâsızlıktan ve kötülükten alıkoyduğu” (Ankebut 29/45) belirtilmiştir. Buradaki kötülüklerden alıkoyuş, bireyin namaza ayırdığı zaman diliminde kötülüklerden uzak kalması değil, namaz aracılığıyla kazanmış olduğu dini bilincin veya Tanrı şuurunun onu kötülüklerden uzaklaştırması anlamını taşımaktadır (Karaca, 2011). Namazın bu etkisinin, günün farklı vakitlerinde beş defa olarak kılınması ve içerisinde okunan sure ve duaların anlamlarının bir sonucu olduğu söylenebilir. Namaz ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmada, katılımcıların beş vakit namaz kılma ve nafil namaz kılma durumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon olduğu bulunmuştur

(Kımtır, 2016). Namaz da olduğu gibi ibadet aracılığıyla kazanılan dini bilincin ve Tanrı şuurunun ibadet düşüncesi ile yapılan diğer uygulamalar için de geçerli olacağı şeklinde bir yorum yapılabilir.

Bu aşamada saldırganlık ile çokça ilişkilendirilen kurban ibadetine bir parantez açmak faydalı olacaktır. Kurbanı saldırganlık bağlamında ele alan Daryal (2017) saldırganlığın içgüdü kaynaklı olduğu düşüncesinden hareketle, kurban kesmenin kişinin saldırganlık ve öldürme dürtüsünün doğurduğu gerilimi kişi ve toplum açısından faydalı bir yönde tatmine kavuşturmak suretiyle ruhi dengenin korunması işlevini gördüğünü söylemektedir. Benzer şekilde Girard (2003) kurban anlayışını insanlık tarihini kapsayacak şekilde ve İslam'daki kurbandan çok daha geniş bir yelpazede ele alarak kurban aracılığıyla, insandaki saldırganlığın bir boşalma yaşadığını söylemektedir. Her iki araştırmacı da kurban kesme faaliyetini bir anlamda katarsis (arınma, boşalma) olarak görmektedir. İçgüdü kuramlarına (Freud ve Lorenz) göre saldırganlık bir içgüdü olarak insanda içkin olarak bulunmakta (thanatos) ve bu biriken enerji katarsis (boşalma) yoluyla azalmaktadır. Kurban ibadetinin boşalma yoluyla ile saldırganlığı azalttığı görüşüne ilişkin olarak Göka (2017) ise kurban ibadetinin saldırganca duygularla veya öfke ve nefretle gerçekleştirilmediği, kulluk bilinci ile gerçekleştirildiğini belirterek itiraz etmektedir.

Diğer taraftan geniş anlamda ibadet tanımı yapıldığında içerisinde yer alan dua ve tevbe gibi ibadetler ise bireyin içinde bulunduğu duruma göre kimi zaman olumlu bir davranış geliştirme isteği uyandırırken kimi zaman da istenmeyen fiillerden duyulan pişmanlık ve vazgeçme sürecini ve söz konusu davranışları terk etme arzusunu göstermektedir. Salih amel olarak sergilenen davranışların ibadet olarak kabul edilmesi, Allah'ın rızasını arzulayan bireyleri bu davranışları yapmaya istekli hale getirmektedir.

Sonuç olarak ibadetler, iman ile birlikte bireyin, davranışlarının bir denetime tâbi olduğunu kabul etmesi ile birlikte çeşitli davranışların (ibadetler) kendisinden istenmesi ile somut davranış örneklerini de öğrenmiş ve uygulamış olmaktadır. Bu uygulama ile iman ve ibadet dinamik bir ilişki içerisinde bireyin bilincini olumlu yönde etkilemekte ve artırmaktadır. Özellikle ibadetlerin belli zaman dilimlerine yayılmış olması bireyin her an bilinç düzeyini korumasına katkı sağlamaktadır. İbadetlerin uygulanması sürecinde ise ibadetler insana çeşitli hasletler kazandırmakta ve bazı davranışlardan da uzaklaştırmaktadır. Ayrıca geniş bir yelpazede salih amel çerçevesi ile ifade edilen ibadetlerin, kişinin uygulama ve içselleştirme durumuna göre, (namazın kötülüklerden alıkoyması örneğinde olduğu gibi), kasıtlı olarak zarar verme diyebileceğimiz saldırganlığı yasaklayıcı veya azaltıcı etkide bulunması muhtemeldir.

Dindarlık ve saldırganlık.

Yaşanan çeşitli süreçler sonucunda kabul edilen ve içselleştirilen inançların ve bu inançların gereği olarak yapılması istenen ibadetlerin kişiliğe nüfuz etmesi ve davranışın temel motivasyonlarından biri haline gelmesi, bütün insanlar için geçerli bir durumdur. Kutsal ile ilişki halinde bulunan inanan insanın, hayatını inandığı değerler doğrultusunda şekillendirmesi ise, dini inanç ve uygulamaların birey üzerindeki etki ve fonksiyonelliğini ortaya koymaktadır (Karaca, 2003). Dinin bu etki ve fonksiyonelliği ise dindarlığı ortaya çıkarmaktadır. Zira dindarlık, dinin, bireyin duygu ve düşüncelerindeki etkisini, hayatının farklı alanlarındaki yansımalarını dile getiren bir olgudur (Uysal, 2005). Dindarlık, teolojik açıdan ele alındığında inananların dinin vecibelerini yerine getirmesi, yani insanların dinin haram olarak kabul ettiklerinden uzak durma, helal kabul ettiklerini yapma konusunda bireysel özgürlüğü ile hareket etmesidir. Psikolojik açıdan ele alındığında ise dindarlığın bireyin kutsal ile arasındaki özel bir bağ olduğu görülmektedir. Bu bağda birey aktiftir ve bu aktiflik bireyin manevi ve bedeni yaşantısında kendisini gösterir. Bu yönleriyle dindarlık, bireyi bütün yönleri ile kuşatmaya çalışan dinin, diğer baskı gruplarıyla birlikte davranışa, düşünceye ve duyguya yansıyan şeklidir (Ulu, 2013; Zinnbauer & Pargament, 2013).

Dindarlık, ister kültürel aktarım yoluyla isterse bilinçli bir tercih yoluyla edinilsin, dini inanç oluştuktan sonra gelişmeye başlamaktadır. Her insan için ayrı bir yolculuk olan bu süreçte kat edilen mesafe yine kişiden kişiye değişir (Karaca, 2011). Bu bağlamda dindarlık kısaca, “dinin insan hayatına nüfuz derecesi” şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım, dinin teorik (inanç) boyutunun yanı sıra, ibadet ve yaşama gibi bütün aşamalarını kapsamaktadır. Tanımda yer alan “insan” ifadesinin bir tekillik ifade etmediği, “derece” kelimesinin ise, dinin yaşanma şiddeti ve yoğunluğuna vurgu yaptığı belirtilmelidir (Tekin, 2004). Kuşkusuz dindarlık, her bireyde farklı derecelerde, farklı içerikte ve farklı oranlardadır (Peker, 2012).

Dindarlığın bireyin inandığı dinin veya kutsalın ve onun öğretilerinin hayata yansımaları olması ve bireyin kendi öncelikleri doğrultusunda davranışlarına da kaynaklık etmesi ve bu önceliklerin her bireyde farklı ve öznel bir düzeyde olması, dindarlığın ölçülmesi veya düzeyinin belirlenmesini önemli kılmaktadır. Bireyin davranışlarının arkasında önemli bir etken kabul edilen dindarlığın ölçülmesine ilişkin tarihsel süreçte farklı deneme girişimleri olmuştur. Dindarlığa ilişkin ilk ölçme çalışmaları, Amerika Birleşik Devletleri’nde 1940’li yıllarda başlamıştır. 1960’lardan itibaren de istatistiksel yöntemler aracılığıyla bu ölçme çalışmaları devam etmiştir. Bu ölçme çalışmalarında inanç ve kiliseye bağlılık merkeze alınmıştır (Onay, 2004). Bu doğrultuda devam eden dindarlığı anlama çabaları, farklı dindarlık tipolojilerini ortaya çıkarmıştır.

Dindarlığı boyutlara ayırarak ölçme çalışmalarının ilki Gordon W. Allport'a aittir. Allport dindarlığı iç güdümlü dindarlık, dış güdümlü dindarlık olarak iki boyutta ele almıştır. İç güdümlü dindarlığı, motivasyonunu dinden alan, din, inanç ve emirlerle uyum içinde olan bireylerin dindarlığı olarak tanımlarken, dış güdümlü dindarlığı ise amaçları için dini kullananların ve dini güvenlik, statü, sosyalleşme gibi hedefleri için araç olarak kullananların dindarlığı olarak tanımlamıştır (Yıldız, 2001). Bu çerçevede Ross ile birlikte son şeklini verdikleri ölçeğin tarihi 1967'dir (Onay, 2004). Oldukça yaygın olarak kullanılan bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ise Kayıklık (2000) tarafından Dinsel Eğilim Ölçeği adıyla yapılmıştır.

Batson ve Ventis, Allport ve Ross'un çalışmasına üçüncü bir boyut ekleyerek çok boyutlu dindarlık ölçeklerinin bir anlamda başlangıcını oluşturmuşlardır. İç güdümlü ve dış güdümlü dindarlığın yanına arayış boyutunu eklemiştirler. Böylece amaç, araç ve arayış şeklinde üçlü bir dindarlık kavramsallaştırması önerisinde bulunmuşlardır. Arayış boyutu ile de insanın varoluşsal sorgulamalarına odaklanmışlardır (Batson & Ventis, 1982).

Daha sonraki süreçte ise dindarlığın çok boyutlu olarak ve bireyin günlük hayatında din fenomeninin önemini analiz etmede ve bireysel dindarlığın ölçülebilmesi için dini yönelimlerin kategorik olarak kavramsallaştırılması ihtiyacı duyulmuştur. Dinin insan hayatının hangi alanlarında olduğundan hareket eden bu kavramsallaştırma çabasının en önemli ismi Charles Y. Glock'dur. Glock, dünya dinlerinin incelenerek dindarlığın tezahürlerini tespit edilebileceğini belirtmiştir. Başta Yahudi-Hristiyan geleneğine bağlı toplumlar olmak üzere gerektiğinde de diğer dini geleneklere de başvurarak çalışmalar yapan Glock, dindarlığın beş boyuttan oluştuğunu ve dinle ilgili tezahürlerin bu beş boyuttan biri içinde yer alacağını söylemiştir. Glock'un beş boyutu; inanç (uyulması istenen inanç prensipleri), duygu (beklentiler doğrultusunda hareket edilmesi sonucunda dini duygular hissedilmesi), davranış (icra edilmesi beklenen davranışlar), bilgi (inanç ve ibadatlere ilişkin bilgi sahibi olma) ve etki (inanç, duygu, davranış ve bilginin bireyin tutumlarına etkisi)dir (Karaca, 2011; Yıldız, 2001). Bu tasnife göre, birey inanç, duygu, davranış ve bilgi boyutundan oluşturduğu birikimi hayatına yansıtılmaktadır. İslam açısından düşünüldüğünde bireyin dini inancını, kendisi, diğer insanlar ve canlı cansız tüm varlıklarla olan ilişkilerine yansıtması beklenir (Karaca, 2011)

Türkiye'de dindarlığın ölçülmesi çalışmalarında çoğunlukla Glock'un tipolojisi kullanılmakla birlikte orijinal tipoloji denemeleri de olmuştur. Ülkemizde ilk dindarlık tipolojisi çalışması Taplamacıoğlu'na (1962) aittir. Taplamacıoğlu dindarları beş gruba ayırmıştır. Bunlar; gayri amil, idare-i maslahatçı, dini bütün, sofı, softa veya yobazdır. Bir diğer tasnif de Günay'a aittir. Günay'ın gruplandırması ise; ateşli dindarlar, alaca dindarlar, mevsimlik dindarlar, beynamaz dindarlar, ilgisiz dindarlar şeklindedir. Bu tipolojilere

bakıldığında araştırmacıların davranışlar üzerinden hareket ettikleri görülmektedir. Allport ile başlayan sürece bakıldığında ise gerek ülkemizde gerekse Batı'da yapılan dindarlık sınıflamalarının samimi dindarlık, gösterişçi dindarlık, kurumlaşmış/kültürel dindarlık üzerine odaklandığı görülmektedir (Kayıklık, 2006).

Bir diğer dindarlık lçeği metodu ise sosyal psikolojideki tutum/yönelimlerin üç boyutlu yapısı dikkate alınarak hazırlanan ölçeklerdir. Dini tutum, bireyin bir dini herhangi bir derecede benimseme veya benimsememe şeklinde yapmış olduğu değerlendirmenin ifadesi olan psikolojik konumu dini yönelim/tutum olarak tanımlanmıştır. Kişinin dini yönelimi/tutumu herhangi bir olay, durum, konum, söz veya hareket gibi bir şeyle uyarılıncaya kadar potansiyel haldedir. Dini yönelim/tutum uyarının ortaya çıkmasıyla kişinin duygu, düşünce ve davranışlarında tepki olarak ortaya çıkar düşüncelerini temele alan ölçeklerdir. Bu lçeklere göre tutum nesnesi kişinin kendi dinidir (Onay, 2004). Bu lçeklerin temel varsayımı tutumların bireyin davranışlarını yordadığı düşüncesidir (Ok, 2011).

Dini tutumu merkeze alan Türkiye'deki ilk ölçek tespit edilebildiği kadarıyla Onay'ın (1997) dini yönelim lçeğidir. Onay 1999 yılında lçeği güncelleyerek 3 boyut 18 madde haline getirmiştir (Onay, 2004). Diğer lçek ise Ok tarafından geliştirilen OK Dini Tutum lçeğidir. Ölçeğe soyadını da veren Ok, lçeği geliştirme gerekçesi olarak, özellikle Glock modelinin esas alındığını ve boyutlandırmalarda da (yapı geçerliği dışında) genellikle diğer geçerlik (zellikle doğrulayıcı faktör analizi (DFA)) kriterlerinden bahsedilmediğini göstermektedir. Kısaca gelişen yeni istatistiksel analiz yöntemlerinin de dikkate alındığı bir ölçek geliştirmek hedefinde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca lçeği geliştirme sürecinde daha önce geliştirilmiş dindarlık ölçeklerini kriter bağıntılı geçerlik analizleri için kullanmıştır (Ok, 2011).

Ok, bilişsel boyut ile kişinin dinle ilgili genel görüşünün nasıl olduğunu, davranış boyutuyla kişinin davranışlarının dini değerler tarafından ne düzeyde yönlendirildiği, duygusal boyutla kişinin dinin duyguya hitap eden yönü tarafından ne düzeyde etkilendiğini belirlemeye çalışmıştır. Bunlara ek olarak da ölçülmek istenen tutum nesnesinin din olmasından ve dinde de Tanrı'nın merkezi bir yere sahip olduğundan dolayı bu boyutlara bir de Tanrı'yla ilişki boyutunu eklemiştir. Yapılan analizler sonucunda da 4 boyut, toplam 8 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir (Ok, 2011).

Bireyin kişisel olarak oluşturduğu iman ve ibadet anlayışının dolayısıyla dindarlığının derecesine bağlı olarak davranışlarını düzenlemesi beklenmektedir. Din ve saldırganlık ilişkisi bağlamında yapılan değerlendirmelerde iman, ibadet, ihsan boyutlarının bireyin hayatına yansımaya düzeylerine göre davranışlarını etkileyeceği dolaylı olarak da saldırganlığını

etkileyeceğini söylemek mümkündür. Tutumların davranışları büyük oranda belirlediği düşüncesinden hareketle örneklemin dindarlığı dini tutum ölçeği ile belirlenmiştir. Dindarlık, saldırganlık ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda, dindarlık düzeyi ile saldırganlık düzeyi arasında negatif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Cheung & Yeung, 2011; Koç, 2011; Nonnemaker vd., 2003; Salas- Wright vd., 2014; Schmidt & Jankowski, 2014; Shepperd vd., 2015; Yılmaz, 2010). Bu durumun iman, ibadet ve ihsanın bir başka deyişle bir bütün olarak dinin, bireyin dindarlığı olarak hayatına yansımalarının sonucu olduğu söylenebilir.

Ahlaki olgunluk ve saldırganlık.

Cibril hadisinde din olarak ifade edilen üçlü yapının bir boyutu da ihsandır. İslam düşüncesinde dinin boyutlarını oluşturan bu hadiste geçen ihsan, ahlak alanına hasredilmiştir. Sözlükte “güzel olmak” anlamına gelen hüsn kökünden türetilmiş bir mastar olup genel olarak “başkasına iyilik etmek” ve “yaptığı işi güzel yapmak” şeklinde kısmen farklı iki anlamda kullanılmaktadır. Yaptığı işi güzel yapmak anlamı ile ilişkili olarak, Hz. Peygamber, Cibril hadisinde ihsanı, “Allah’ı görür gibi ibadet etmendir; çünkü sen O’nu görmeden de O seni görmektedir” (Buhari, İman, 36; Müslim, İman, 1) şeklinde tanımlamıştır (Çağrı, 2000b). Çağrı (2000b) ihsanın, insana nispet edildiği ayet ve hadislerde ihsan kavramının iki bağlamda kullanıldığını belirtmektedir. Bunlardan birincisi “yaptığını güzel yapmak” şeklinde ifade edilmekte ve kulun Allah'a karşı hissettiği derin saygı, bağlılık ve itaat ruhunu ve bu ruh halinin sonucu olan iyi davranışları kapsamaktadır. İkincisi ise hilm erdeminden kaynaklanan bir anlayışla kişinin başta annesi ve babası olmak üzere diğer insanlarla olan ilişkilerinde sevgiye dayalı özverili bir tutum sergilemesini içermektedir.

İhsan, Cibril hadisinde Hz. Peygamber’in açıkladığı şekliyle ele alındığında, birey için iman ve ibadet boyutunun tamamlayıcısı bir konumu olduğu söylenebilir. İman ve ibadetin birbiri ile dinamik bir ilişkisi olduğu (iman gereği yapılan ibadetin imanı güçlendirmesi) ve imanın ibadeti gerekli kıldığı düşünüldüğünde, ihsan, ibadetlerin Allah tarafından görüldüğü düşüncesi ile azami dikkat ile yapılmasını içermektedir. Ayrıca ibadet tanımının mükellef olunan ibadetlerin yanı sıra daha geniş anlamıyla salih ameli de kapsayacak şekilde düşünüldüğünde ihsan, hayatın tüm alanlarında bireyin, Allah’ın kendisini görüyor olduğu bilinci ile hareket etmesine neden olmaktadır. Bu nedenle ihsanın, iman ve ibadetin, bireyin hayatına üst düzeyde nüfuz etmiş hali olduğu da söylenebilir. Zira ibadetlerin hakkıyla yapılmasının iman bilincini artıracak gibi davranışları da etkileyici özelliği olduğu bilinmektedir.

Kuran’da ihsan sahibi insanlardan (muhsin) bahseden ayetler bulunmakta ve bu ayetler hem ihsan sahibi insanların özelliklerini belirtmekte hem de ihsan kapsamına giren özellikleri

de göstermektedir. Bu ayetlere bakıldığında muhsinlerin özellikleri; öfkesine hâkim olma, affetme, hoşgörülü olma, sabırlı olma (Al-i İmran 3/133-134; Maide 5/13; Yusuf 12/90; Hud 11/115), işlerde aşırıktan sakınma, kararlı olma ve cesaretli olma (Ali İmran 3/147-148) tok gözlü olma ve cömert olma (Bakara 2/236; Ali İmran 3/133) şeklindedir. Ayrıca, muhsinlere Allah'ın rahmeti çok yakındır (Araf 7/56) denilerek muhsinlerin Allah'ın razı olduğu kişiler olduğu belirtilmektedir. Ayrıca aynı ayet içerisinde Allah'ın adaleti, iyiliği(ihsanı), akrabaya yardım etmeyi emrederken, çirkin işleri, fenalık ve azgınlığı da yasaklaması (Nahl 16/90) muhsinlerde olmaması gereken özellikleri de belirtmesi olarak okunabilir. Muhsinlerin sahip olduğu belirtilen bu özelliklerin de imanın ve başta namaz, oruç, zekât ve hac olmak üzere ibadetlerin hakkıyla yerine getirilmesi sonucunda bireylerin davranışlarındaki olumlu değişimler olduğu söylenebilir.

İnsanın belirli ibadetler dışındaki davranışlarında da Allah'ın kendisini görüyor olduğu bilinci ile hareket etmesi ahlakı da ihsan ile ilişkilendirmektedir. Geniş anlamı ile ibadetlerini yerine getiren ve hayatının tamamında Allah'ı görüyormuş gibi yaşayan insanın, muhtaçlar, komşular, akrabalar başta olmak üzere insanlar ve diğer canlılara iyilikte/ihsanda bulunması toplumsal ahlakın merkezini oluşturmaktadır (Yaran, 2015). Bu yönüyle ihsanın, insanların ahlaki davranışlarını da kapsadığı görülmektedir.

Ahlak kuralları insan ilişkilerini düzenleyen kurallardır. Bir insanın davranışları hakkında kötü yorumu yapılıyorsa o davranışın zararlı sonuçları olacağı, iyi yorumu yapılıyorsa başkalarının hoşlanacağı veya insanlar arasında iyi geçinme imkânları sağlayacağı anlamına gelir (Güngör, 2010). İnsan davranışlarını konu edinen ahlak; Arapça'da “sekiye, tabiat, huy” gibi manalara gelen hulk veya huluk kelimesinin çoğuludur (İbn Manzur, 1968). Başta hadisler olmak üzere İslami kaynaklarda hulk ve ahlak terimleri genellikle iyi ve kötü huyları, fazilet ve reziletleri ifade etmek üzere kullanılmıştır (Çağrı, 1989). Bakırcıoğlu (2012) ise ahlakı, “insanların toplum içindeki davranışlarını ve birbirleriyle ilişkilerini düzenlemek amacıyla uydukları kurallar sistemi; başka insanların davranışlarını olumlu ya da olumsuz biçimde yargılamakta kullanılan ölçütler bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012). Bir başka tanıma göre ise, insanın iyi ve kötü olarak nitelendirilmesine yol açan mânevi vasıfları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli eylem ve davranışlarının bütünü” şeklinde tanımlanır (Çağrı, 1989). İslam filozofları ise ahlakı, “nefiste yerleşik olan yatkınlıklar” şeklinde tarif etmişlerdir ve insan fiilleri ile ilgili olarak da “fiiller nefisten her hangi bir fikrî ve iradî güçlüğü gerek kalmaksızın sâdır olur” görüşünü belirtmişlerdir. Bu yatkınlıklar iyi olursa nefsten “faziletler” kötü olursa “reziletler” ortaya

çıkarm. Bu yüzden onlara göre ahlakın temel vazifesi nefis hakkında bilgiler vermek ve nefsi kendisinden faziletli fiiller sâdır olacak şekilde terbiye etmektir. (Aydın, 1989).

İnsan davranışlarının arkasındaki güç olarak nefis insanın yaratılışı gereği yapma potansiyeline işaret eder. İnsanın doğuştan iyi veya kötü olması ile ilgili olarak en çok tartışılan konulardan biri melekler ile Allah'ın konuşmasını içeren ayetlerde geçen bilgidir. İlgili ayet şu şekildedir; “Hani, Rabbin meleklerle, “Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım” demişti. Onlar, “Orada bozgunculuk yapacak, kan dökecek birini mi yaratacağsın? Oysa biz sana hamdederek daima seni tesbih ve takdis ediyoruz.” demişler. Allah da, “Ben sizin bilmediğinizi bilirim” demişti” (Bakara, 2/30). Bu ayette meleklerin, insan için “bozgunculuk yapacak, kan dökecek biri” sözleri insanın yaratılışında saldırganlığa yatkın bir yapısının olduğunu göstermektedir.

Yine bu doğrultuda, Hz. Adem'in yeryüzüne gönderilişi ile ilgili olarak aynı surenin 36. ayeti şu şekildedir; “Şeytan onların ayaklarını kaydırıp haddi tecavüz ettirdi ve içinde buldukları (cennetten) onları çıkardı. Bunun üzerine: Bir kısmınız diğerine düşman olarak ininiz, sizin için yeryüzünde barınak ve belli bir zamana dek yaşamak vardır, dedik (Bakara, 2/36)”. Bu ayette de Allah insanların yeryüzünde birbirlerine düşmanlık edeceğini fakat “göndereceği hidayete uyanların kurtulacağını (Bakara, 2/38)” bunun da bir imtihan olduğunu bildirmektedir. Yani insanın yaratılışında bir potansiyel var, fakat kesin bir hüküm yoktur. Zira Allah Kuran'da, insana “kendi ruhundan üflediğini” (Sad, 38/72), “hikmet ve ilim verdiği” (İsra, 17/70) “en güzel biçimde yarattığını (ahsen-i takvîm)” (Nisa, 4/113) belirtirken “aşağıların aşağısına (esfel-i sâfîline)” da (Kuran, Tîn, 95/4-5) düşebileceğini de belirtmektedir.

Zaten insan yaratılıştan iyi ve kötüyü yapmaya uygun olmasaydı onun sorumlu olması anlamsız olurdu. Bu sebeple Allah; “nefse ve ona birtakım kabiliyetler verip de iyilik ve kötülüklerini ilham edene yemin ederim ki, nefisini kötülüklerden arındıran kurtuluşa ermiş, onu kötülüklerle gömen de ziyan etmiştir (Şems, 91/7-10)” buyurmaktadır. İyi olanı yapmak varoluş sorumluluğunun iyi noktasında tamamlamak anlamına geldiği gibi, kötü olanı yapmak da kötülüğe göre varoluşumuzu tamamlamamız anlamına gelmektedir (Deniz, 2006). Anlaşıldığı üzere nefste kötülük de iyilik de mevcuttur ve insan iradesi ile nefisini kötülükten arındırma veya kötülüğe gömme imkânına da sahiptir. Nefsin iyi ve kötüyü mümkün olarak içinde barındırması ile ilgili olarak, nefsin kuvvetleri/güçleri olduğu ve bu kuvvetlerin davranışlara kaynaklık ettiği düşünülmektedir. Nefsin güçlerinin itidalli/dengede olması halinde faziletler, aksi takdirde ise reziletler ortaya çıkmaktadır (Çağrı, 1995).

Nefsin güçleri ile ilgili olarak farklı görüşler olmakla birlikte Platon'dan beri devam eden ve İslam ahlakçılarınca bazı değişikliklerle benimsenen görüşe göre, insan nefsinin düşünme veya bilgi gücü (el-kuvvetü'n-natika, el-alime), öfke gücü (el-kuvvetü'l gadabiyye) ve şehvet gücü (el-kuvvetü's-şehvaniyye) olmak üzere üç temel gücün itidalinden üç faziletin doğduğu kabul edilir. Bu faziletler sırasıyla hikmet, şecaat ve iffettir. Adalet ise bu üç faziletin gerçekleşmesiyle kazanılan ve hepsini içine alan dördüncü temel fazilet olarak kabul edilmektedir (İbn Miskeveyh, 2013).

Düşünme gücünün bir fazileti olarak hikmet, nefsin bütün iradi fiillerinde doğruyu yanlıştan ayırmasını sağlar (Gazali, 1974). Zekâ, hatırlama, süratli kavrayış gibi vasıfları da kapsayan hikmet (Aydın, 1989), gazap/öfke ve şehvet gücünün de kontrolünü sağlar (Gazali, 1974). Şecaat ise saldırganlığın da kaynağı durumunda olan öfke gücünün itidali ile ortaya çıkan erdemdir. Sözlükte "cesaret, yiğitlik, kahramanlık" gibi anlamlara gelen şecaat, ahlak alanyazının öfke (gazap) duygusunun akla itaat etmek suretiyle kazandığı itidalli hali için kullanılır ve bazen saldırganlıkla korkaklığın orta noktası, bazen de korkaklığın karşıtı olarak gösterilir (Çağrııcı, 2010). Şecaat; cömertlik, yardım, şehamet (yiğitlik), nefsi kırmak, eziyetlere göğüs germek, hilm, sabırlı olmak, öfkeyi yutmak, vakar, sevgi gibi erdemleri kapsarken, ifratı ise tehevür yani saldırganlıktır (Gazali, 1974).

Gazali, isim belirtmemekle birlikte bazı âlimlerin, “güzel ahlâk ancak şehvet ve öfkenin silinmesiyle mümkündür” dediklerinden bahsetmektedir. Ve kendi mücadele sürecinde bunu denediğini ve şehvet ve öfkenin, mizaç ve tabiatın isteğinden olduğu için hiçbir zaman insanoğlundan ayrılmayacağını söylemiştir. Ayrıca müminlerin, “kâfirlere karşı şiddetli, aralarında merhametli” (Feth, 48/29) olduğunu bildiren ayeti delil göstererek şiddetin ve rahmetin bir yeri olduğunu belirtmiştir (Gazali, 1974). Gazali bu ifadeleriyle, Allah'ın mutlak olarak şiddeti yasaklamadığı veya merhametin de mutlak olarak gerekli olmadığını, her birinin yerinde ve zamanında fazilet olduğunu ifade etmektedir.

Örneğin, İslam dini şecaati bir erdem olarak kabul edip korkaklığı yermekle birlikte ağır çöl şartlarına, kabilecilik (asabiyet) ve intikam duygularına bağlanan, ölme ve öldürmeye dayanan Cahiliye döneminin şecaat anlayışını reddetmiştir. İnsanın tabiatındaki kontrolsüz ve yıkıcı duygular hilm, sabır, teenni, rıfk, merhamet gibi erdemlerle yumuşatılırken, şecaat ve cesareten kaynaklanan enerji Allah'ın dinini, hak, adalet vb. üstün değerleri koruma şeklindeki yüksek amaçlara yönlendirilmiştir (Çağrııcı, 2010). Üstün dini hedeflerin yanı sıra insanın yaşamsal çıkarları için de öfke gücünün gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda Maverdi, öfke duygusundan büsbütün yoksun kalmanın kişiyi şecaat, onur, hamiyet gibi erdemlerden de yoksun bırakacağına ve insanı aşağılık bir duruma düşüreceğine dikkat

çekmektedir. Bu görüşü Ragıb el- İsfehânî ve Gazali gibi diğer ahlakçılar da benimsemiştir (Çağrııcı, 2010).

Öfke duygusu, cihad, hak, adalet, gibi üstün değerler için bir gereklilik arz ederken, insanın onurunu, yaşamında da önem verdiği kutsal saydığı değerlerini koruması için de önemli bir işlev görmektedir. En açık şekilde insanın değerlerini ifade eden hamiyet; namus, din, vatan, aile gibi üstün değerleri koruma, bunların saldırıya uğramasından dolayı öfkelenme ve bu değerleri savunmak için harekete geçme gibi çeşitli şekillerde açıklanmıştır (İbn Manzur, 1968; el-İsfehânî, 1986). Hamiyet, öfke gücünün ölçülü ve kontrollü halidir. Her ne kadar davranış olarak saldırganlık içerse de doğrudan zarar verme amaçlı olarak değil yaşamsal çıkarları ve önem verilen değerleri koruma amaçlı olarak savunmayı içermektedir. Bu yönüyle saldırganlık tasnifinde yapılan yıkıcı, savunucu saldırganlık ayrımında insanın doğasında var olan ve olması gereken bir durumdur. Başka bir deyişle istenmeyen yıkıcı saldırganlıktan farklı olan savunucu saldırganlık grubunda değerlendirilmektedir. Ahlak alanyazınında yer alan hamiyet kavramı bu anlamda insanda olması doğal olan hatta olması gerekli olan bir saldırganlığı ifade etmektedir.

Hikmet, şecaat ve iffet erdemlerinin dengeli bir şekilde insanlarda bulunması sonucunda ise adalet erdemi ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede İslam geleneğinde insanın ilişkilerinde adil ve ölçülü olma, hakka riayet etmenin önemi vurgulanmaktadır. İnsanın, bu çerçevede diğer yaratılmışlarla ilişkilerinde dikkat etmesi, koruması, gereken haklara da “kul hakları” şeklinde vurgu yapılmıştır. Kul haklarını, insanların sahip olduğu maddi ve manevi haklara tecavüz etmek, zarar vermek, dini, ahlaki ve hukuki hükümlerin onlara verilmesini gerekli kıldığı şeyleri vermemek şeklinde tanımlamak mümkündür (Çağrııcı, 2002). Oldukça kapsamlı bir çerçevesi olan kul hakları, insanların canları, bedenleri, ırz ve namusları, manevi şahsiyetleri, makam ve mevkileri, dini inanç ve yaşayışları gibi konulardaki kişilik haklarıyla mallarına ve aile fertlerine ilişkin haklarından oluşmakta ve bunlara yönelik olarak yapılan kötülükler, verilen zararlar kul haklarına tecavüz sayılmakta, bu tecavüz de adaletin zıttı olarak zulüm şeklinde ifade edilmektedir. Belli bir kişiye verilen zararlar yanında zimmet, rüşvet, karaborsacılık, fitne, idari baskı ve zulüm gibi toplumun maddi ve manevi haklarına ve menfaatlerine, huzur, güvenlik ve refahına zarar verme sonucunu doğuran her türlü faaliyet de çeşitli ayet ve hadislerle diğer İslami kaynaklarda kul hakkına tecavüz sayılıp yasaklanmıştır (Çağrııcı, 2002).

Kul haklarına ilişkin olarak Kuran ayetlerinde oldukça kapsamlı bir çerçeve çizilmektedir. Saldırganlık bağlamında bakıldığında kul hakları “haksız yere cana kıymama” (Maide, 5/32), “din hakkında çatışmayan, yurtlarınızdan çıkarmayanlara iyilik edip adaletle

davranma” (Mümtebine, 60/8), alay etmeyi yasaklama (Hümeze, 104/1; Hucurat, 12), dedikodu ve gıybeti yasaklama (Hucurat, 49/12) gibi ilkeler şeklinde vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak “Şüphesiz Allah, adaleti, iyilik yapmayı, yakınlarla yardım etmeyi emreder; hayâsızlığı, fenalık ve azgınlığı da yasaklar. O, düşünüp tutasınız diye size öğüt veriyor (Nahl, 16/90)” ayetinde ise iyilik, yakınlarla yardım etme ve adalet tavsiye edilirken bunlara karşılık olarak, hayasızlık, fenalık ve azgınlık yasaklanmaktadır. Bu ilkeler bir bütün olarak ele alındığında Kuran’ın, insan ilişkilerinde kul hakkına dikkat etmeyi ve adalet ilkesinin esas alınmasını tavsiye etmektedir. Buradan hareketle de saldırganlık ve şiddeti yasaklamakta ve gerekçelerini de ortadan kaldırma hedefindedir. Bu ilkelere rağmen ortaya çıkan saldırganlık ise hukuksuzluk olarak yaptırıma tâbi olmaktadır.

İnsanların hakkına, yaşamsal çıkarlarına yönelik tehditleri ve uygulamaları ve bunlara karşılık olarak insanın savunma hakkını koruma altına alan hatta bunu hamiyet adıyla erdem olarak kabul eden İslam dini, insanın kişisel özellikleri veya nefsinden kaynaklı olarak ortaya çıkması muhtemel, saldırganca davranışları ise yasaklamaktadır. Saldırganlık kavramına ilişkin değerlendirmelerde de insanın yaşamsal çıkarlarına yönelen tehdit ve uygulamalara itirazı, savunucu saldırganlık olarak ifade edilmekte ve istenmeyen saldırganlık kapsamında değerlendirilmemektedir.

Sonuç olarak, ahlak kazanımı bir süreçtir. Zira insanın yapısında var olan özelliklerin çeşitli süreçlerden geçerek olgunlaşması birdenbire olmamaktadır. İnsanın yapısı/nefsi yaşadığı tecrübeler, öğrendikleri, akıl ve iradesi gibi birçok etken sonucunda ortaya çıkan davranışlar ahlakın konusu olmaktadır. Bu kadar fazla ve kişiden kişiye değişen özelliklerin sonucunda ortaya çıkan davranışların ahlakiliği de kişiye bağlı olarak değişmektedir. Bir başka deyişle ahlaki olgunluk mutlak bir düzey değil kişisel bir düzeydir ve kişiden kişiye değişmektedir. Gelişim psikologlarının çalışmaları da benzer şekildedir. Örneğin ahlak gelişimi konusunda yaptığı araştırmalarla ünlü Kohlberg, ahlak gelişimini düzeylere ayırarak açıklamıştır. İnsanların farklı ahlaki gelişim düzeyleri olduğu ve her insanın farklı düzeylerde olabildiğinin yanı sıra en üst düzey seviyeye çok az insanın çıkabildiğini belirtmiştir (Bacanlı, 2015). Ayrıca ahlak insanın yaratılıştan gelen (nefsinde bulunan) özelliklerinin tümüyle törpülenmesi değil, dengeli bir hale gelmesini içermektedir. Bir bütün olarak hedeflenen ahlaki olgunluğun ise zarar verici saldırganlığı önleyici etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede, ahlaki olgunluk bir başka deyişle ahlaksal olgunluk, ahlaki açıdan belirli bir düzeye ulaşmış olmayı, ahlaki meselelerde isabetli ve ahlakın gerektirdiği biçimde davranabilme kapasitesini ifade eder. Bu çalışmada ahlaki olgunluk, eğitim ve psikoloji sözlüklerindeki, bir kimsenin ya da bir topluluğun ahlak ilkelerine göre doğru ve

yanlış davranışlar konusunda akla uygun kararlar verebilmesi için gerekli gelişme düzeyi (Oğuzkan, 1981; Bakırcıoğlu, 2012) olarak alınmıştır.

Bireyin ahlaki olgunluk düzeyine göre çeşitli tutum ve davranışlara sahip olacağı düşünülmektedir. Zira ahlaki olgunluk farklı bireylerde farklı düzeylerde dir. Bu farklılığın ise bireyin özelliklerinde farklılaşmalara yol açacağı düşünülmektedir. Bu nedenle de bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda görüş almaya dayalı tek sorudan oluşan anketler veya ahlaki yargı, ahlaki gelişim, değerlerin belirlenmesi testi gibi lme araçları kullanılmıştır. Az da olsa ahlaki olgunluk adıyla ölçek geliştirme çalışması da yapılmıştır. Bunlardan ilki Dilmaç (1999) tarafından geliştirilen ahlaki olgunluk leğidir. İlköğretim ğrencilerine uygun olarak geliştirilen ölçek tek boyutlu likert tipi olarak tasarlanmış ve 37 olumlu, 29 olumsuz ifadede n oluşmaktadır.

Ahlaki olgunluk leği ismi ile alanyazında yer alan bir diğer ölçek ise şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilmiştir. Yine likert tipi olarak tasarlanan ölçek lise öğrencilerine yöneliktir. Toplamda 66 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Toplum açıkladığı varyans ise %20.74 olarak hesaplanmıştır (şengün & Kaya, 2007).

Bu çalışmada ise geliştirilen ölçeklerin üzerinden çok zaman geçmiş olması, aynı zamanda her iki ölçeğin de madde sayılarının fazla olması nedeniyle yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Bununla birlikte istatistik alanında yaşanan yeni gelişmeler de dikkate alındığında güncel bir ahlaki olgunluk leği geliştirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde söz konusu iki (Dilmaç, 1999; şengün & Kaya, 2007) lekten de faydalanılmıştır. Ölçek geliştirme süreci ile ilgili detaylı açıklamalar veri toplama araçları başlığında verilmiştir.

Saldırđanlık ile ilişkili bir kavram olarak cihad.

Son yıllarda İşlam, saldırđanlık ve şiddet konularında en çok gündeme gelen kavram cihaddır. En çok da terör olayları ile ilişkili olarak kullanılmaktadır. Çeşitli kişi veya gruplar tarafından yapılan terör eylemleri zaman zaman eylemi yapanlar tarafından zaman zaman da yöneticiler veya medya tarafından cihad olarak adlandırılmaktadır. Bu nedenle de birçok insanın aklına İşlam deyince cihad kavramı gelmektedir. Cihad, DKAB ğretim programlarının (2018) güncellenmesi sürecinde de sıkça tartışılan bir kavram olmuştur. Bu tartışmalarda da cihadın savaş anlamında kullanımı ne çıkmıştır. Güncellenen ğretim programında (9-12. Sınıflar) cihada, Kuran'da bazı kavramlar başlıklı 11. Sınıf 3. Ünitede yer verilmiştir. nite açıklamasında ise söz konusu kavramın, "anlam genişliği göz önünde

bulundurulmuş salt savaş ile sınırlandırılmadan tüm boyutlarıyla ve Mekki ve Medeni ayetlerin bu kavrama yüklediği anlamlar bağlamında” ele alınması tavsiye edilmiştir (MEB, 2018).

Cihad her ne kadar yaygın olarak savaş anlamında kullanılsa da farklı anlamlarda da kullanılmaktadır. Arap dilinde güç, kuvvet, sıkıntı, meşakkat, zorluk, kabiliyet, çaba sarf edilen bir işte hedefe ulaşmak anlamlarına gelen cihad kelimesi, İbn Manzur tarafından "düşmanla yapılan mücadelede (muharebe), gerek söz gerek fiil olarak sahip olunan her türlü imkânın sonuna kadar kullanılması" olarak tanımlanmıştır (İbn Manzur, 1968). Kavram olarak anlam alanı çok geniş olan cihadı, anlam ve köken yönüyle (ayet ve hadislerdeki kullanımlarını da) inceleyen Öztürk (2016) “dini-ahlaki değerleri kavrayıp bu değerler uyarınca yaşamak, iyiliği emredip kötülükten men etmeye çalışmak, ölçüsüz şehvi arzulara gem vurmamak ve dış düşmanlara karşı koymak” şeklinde tanımlamaktadır. Cihad kavramı bir bütün olarak ele alındığında görülmektedir ki sadece din adına savaşmak, birilerini öldürmek değil, İslam’a hizmet anlamında sözlü, fiili, mâli her türlü gayreti içeren bütüncül bir mücadeleyi ifade etmektedir.

Cihadın Kuran’daki kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda, Mekke döneminde müslümanlara fiili savaş izni verilmemiş olduğu halde cihadın tavsiye edildiği, bu yönüyle cihadın mutlak manada savaş anlamına gelmediği belirtilmekte ve bu yorum ayetlerle desteklenmektedir. Örnek ayetler ise, “Ey peygamber! Kâfirlere ve münafıklara karşı cihad et ve onlara karşı çetin ol... (Tevbe, 9/73; Tahrir, 66/9)”, “Öyle ise kâfirlere itaat etme, onlara karşı bu Kuran ile büyük bir cihadda bulun (Furkan, 25/52)” gibi ayetlerdir. Bu ayetlerin nazil olduğu dönemlerde müslümanlara savaş izni verilmemiş olmasından hareket edilerek, ayetlerde kastedilen cihadın, Kuranî delillerle ve söz ile mücadele olduğu ve İslam’ın bilinmesi, tanınması, yaşanması ve yüceltilmesi yönündeki çabalar anlamına geldiği belirtilmiştir (Kılıç, 2014; Yaman, 2014; Öztürk, 2016, Düzgün, 2016). Medine döneminde ise savaş izninin de verilmesi ile doğrudan düşmanla fiili mücadele (kıtal/öldürme) anlamını kazandığı belirtilmiştir (Yaman, 2014; Öztürk, 2016). Bu anlamda cihadı tavsiye eden ayetler; (Bakara, 2/190-192; Ali İmran, 3/157,195; Nisa, 4/89; Enfal, 8/15; Tevbe, 9/14, 29, 39; Saff, 61/4, 11; Tahrir, 66/9) aynı zamanda savaşın ve öldürmenin de şartlarını açıklamaktadır.

Saldırganlık veya şiddet ile cihad ilişkisine dair, savaş hakkındaki birkaç ayete burada yer verilmesi faydalı olacaktır. Bu konuda ilk olarak, “Size karşı savaş açanlara, siz de Allah yolunda savaş açın. Sakın aşırı gitmeyin, çünkü Allah aşırıları sevmez” (Bakara, 2/190) ayeti savaşın savunma amaçlı olduğunu ve aşırı gidilmemesi gerektiğini belirtirken, “Haram ay haram aya karşılıktır. Hürmetler (dokunulmazlıklar) karşılıklıdır. Kim size saldırırsa siz de

ona misilleme olacak kadar saldırın. Allah'tan korkun ve bilin ki Allah müttakilerle beraberdir (Bakara, 2/194)” ayeti ise yine ölçülülüğü ve savunmayı öne çıkarmaktadır. Bu konuda İslam fıkıh geleneğinde savaş hukuku başlıklı geniş bir alanyazın bulunmakta ve bu konu devletlerarası hukukun temel konuları arasında yer almaktadır. Devletlerarasında savaşa giden sürece ilişkin, Yaman (2014) şunları söylemektedir;

“İslam idaresiyle diğer devlet arasındaki ilişkiler, müslümanların temel haklarına ve İslam’ın insanlığa duyurulmasına karşı çıkılmadıkça barış temeline dayanır.”... “Bu ilkesel duruş karşısında, İslam idaresinin menfaatlerinin zedelenmesine yönelik davranışlar, İslam ülkesine karşı girişilen dostâne olmaktan uzak hareketler, İslam’ın insanlara doğru biçimde takdimine engel olunması ve mukaddes değerlere saldırı, Müslümanlarla karşı taraf arasındaki dostluk ve barış ilişkilerini zedeler ve hasmâne ilişki ortamını doğurur. Bu ilişkilerin en sert ve yıkıcı olanı da savaştır” (Yaman, 2014:334).

Cihadın bir diğer kullanım alanı ise nefsin güçlerinin kontrolü, bir başka deyişle nefsin eğitimi ile ilişkilidir. Bu konudaki temel dayanak ise, “Hz Peygamber’in bir savaş dönüşünde (Uhud Savaşı) küçük cihadı/savaşı bitirip, büyük cihada/savaşa geldiklerini söylemesi üzerine kendisine büyük cihadın/savaşın ne olduğu sorulmuş O da; “kulun nefsi ile cihadıdır/savaşıdır” demiştir (Beyhaki, 1987). Bu hadise dayalı olarak nefsin eğitilmesi de cihad olarak anlaşılmıştır.

Sonuç olarak cihadın kapsamına giren davranışlar, Müslümanların temel haklarının muhafazası için kullanılmaktadır, bu yönüyle de hamiyet kapsamındadır ve savunucu saldırganlık olarak nitelendirilmesi gerekir. Eğitim ve din eğitimi bağlamında düşünüldüğünde cihadın bütün anlamlarıyla eğitime konu edilmesi öğrencilerin cihad hakkında kendi düşünce ve anlamlarını oluşturmalarına imkân tanıyacaktır.

Eğitim ve Saldırganlık

Saldırganlık, çok farklı yönleri olan bir insan davranışı olarak eğitimle de ilgilidir. Saldırganlık kuramlarına bir bütün olarak bakıldığında saldırganlığın potansiyel olarak insanda mevcut olduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte saldırganlığın ortaya çıkmasında eğitim ve öğrenmenin de rolü olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal öğrenme kuramı ve genel saldırganlık modeli bireyin rolünü öne çıkarmaktadır. Bu rolün oluşumunda ise bireysel yaşantı, öğrenmeler ve içinde bulunulan duruma ilişkin yürütülen bilişsel işlemler gibi bireye özgü özellikler öne çıkmaktadır. Bu yönler ise büyük oranda eğitim ile ilgilidir. Eğitim faaliyetleri formal veya informal olarak düzenlenmesine göre farklılaşmaksızın bir amaca sahiptir. Başka bir deyişle bir çıktı hedeflemektedir. Eğitim faaliyetleri bir sistem olarak düşünüldüğünde girdilere ilişkin bir takım kabullerle başlayan süreç arzulanan çıktılara ulaşılabilmesi için bir organizasyon olarak devam eder. Nihai noktada ise bir çıktı elde edilir.

Bu çıktı istenilen düzeyde olabilir veya olmayabilir fakat girdilere göre bir farklılaşma olması beklenir. Türk eğitim sistemi bağlamında bu konu somutlaştırılacak olursa, eğitim faaliyetleri sürecinde otorite devlettir. Devlet, toplumun da beklentilerini dikkate alarak yetiştirilmek istenen bir insan tasavvuru ortaya çıkmaktadır. Bu tasavvura ise okul kademeleri ve türleri ve bu okullarda okutulan dersler aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmaktadır.

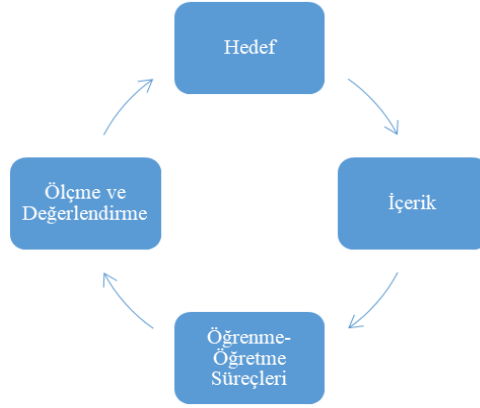
Saldırıcılık açısından eğitim konusu ele alındığında ise, eğitim sisteminin insana ilişkin kabullerinin neler olduğu, yetiştirmek istediği insan tasavvurunda saldırıcılık davranışına ilişkin kabullerinin neler olduğu gibi konular öne çıkmaktadır. Bu kabuller doğrultusunda eğitim faaliyetinin saldırıcılığa ilişkin çıktılarının en azından beklenen çıktılarının tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda bu bölümde genel olarak eğitim-saldırıcılık ilişkisi, din eğitimi yaklaşımları-saldırıcılık ilişkisi özel olarak ise DKAB-saldırıcılık ilişkisi ele alınmaktadır.

Eğitim insanlık tarihi boyunca gündemde olan bir olgudur. Bireyin içinde yaşadığı dönem itibarıyla, otoritenin veya hâkim düşüncenin insana yüklediği anlam ve bu doğrultuda ondan bekledikleri çerçevesinde şekillenmiştir. Örneğin savaşçı bir toplumda yaşayan bireyden iyi bir savaşçı olması beklenmiştir. Balıkçılıkla geçimini sürdüren bir toplumda bireyden iyi bir balıkçı olması beklenmiştir. Daha sonralarda ise artık daha karmaşık toplum yapılarının ortaya çıkması, bilgi yapılarının artması gibi durumlardan dolayı eğitim anlayışlarında bireyin konumuna ilişkin farklı anlayışlar ortaya çıkmıştır.

Bu farklı anlayışlar eğitim faaliyetinin daha sistemli bir hale getirilmesi sonucunu doğurmuştur. Bir başka deyişle eğitimin, sistemli bir faaliyet haline gelmesine yol açmıştır. Bu bağlamda da yapılması planlanan eğitimin, ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabullerinin oluşmasına zemin hazırlanmıştır. Bu doğrultuda her eğitim anlayışının kendine özgü bir insan kabulü, öğrenme ve öğretmeye ilişkin bir düşüncesi ve bu düşünce doğrultusunda organize ettiği öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme, değerlendirme anlayışları ortaya çıkmıştır. Bu süreç öğretim programı olarak sistematize edilmiştir.

Öğretim programının temel öğeleri, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme şeklindedir. Bu öğeler arasında döngüsel bir ilişki vardır (Demirel, 2011). Öğretim programının döngüsel yapısı, hangi ihtiyaçlardan hareketle bir eğitimin verilmesi gerektiği ve eğitim verilen kişiye kazandırılması arzulanan davranışlardan oluşan hedef ile başlamaktadır. Bu hedeflere ulaşmaya yardımcı olacak içerik oluşturulması ve oluşturulan içeriğin öğrenme ve öğretimine uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ile devam etmektedir. Son olarak da buraya kadar işletilen sürecin ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirmenin yapılması ile devam etmektedir. Bu döngü elde

edilen sonuçlara göre hedeflerin yeniden düzenlenmesi veya gözden geçirilmesi ile dinamik ve döngüsel bir yapıda devam etmektedir.



Şekil 13. Öğretim programının öğeleri.

Bir bütün olarak öğretim programı istenen özelliklere sahip bireyi yetiştirmek üzere kurgulanır. Kurgulanan bu süreç öncelikle bir insan anlayışı ile başlamaktadır. İnsan nedir? İnsanda olması gereken özellikler nelerdir? İnsan nasıl öğrenir? gibi kabuller üzerine inşa edilir. Buradan hareketle eğitimin hangi amaçla verileceği ve hangi davranışların öğretime konu edileceği konusu da öncelikle felsefe alanının konusu olmaktadır. Eğitimin, neyin öğretileceği, neden öğretileceği, hangi davranışlara sahip bir insan tipi istendiği soruları, dayandığı felsefi anlayış tarafından belirlenir. Bu felsefi anlayış yetiştirilmek istenen insan tipini belirlemektedir. Bu yönüyle devletlerin, eğitim kademelerinin, derslerin hepsinin birlikte bir insan tipi hedefi veya bir insan tipinin farklı özelliklerini tamamlayıcı hedefleri olabilir. (Demirel, 2011; Ergün, 2011). Hedeflerin belirlenmesi ise ihtiyaç analizleri sonucunda olur. Ailenin, toplumun, devletin veya diğer otoritelerin ihtiyaç duyduğu birey özellikleri hedefleri oluşturur.

Belirlenen hedef davranışların bireye kazandırılması ise öğrenme öğretme süreçleri kapsamına girmektedir. Bu süreç ise eğitim ve psikoloji biliminin işbirliği ile yapılmaktadır. Zira eğitim davranış kazandırma ile ilgilenirken, psikoloji ise davranışın kendisi ile ilgilenmektedir. Davranışın ne olduğu, kaynağının neler olduğu, nelerden etkilendiği gibi konuları araştıran psikoloji ve psikolojinin ürettiği bilgiler ışığında davranış değiştirmeyi de eğitim konu edinmektedir. Bir davranış olarak saldırganlığın eğitime konu edilmesi de tam da bu noktada olmaktadır. Zira bireyde bulunması istenen veya istenmeyen davranışlar ile saldırganlık ilişkisi veya saldırganlığı önlemeyi hedefleyen bir eğitim hedefi olup olmaması ve saldırganlığın bir davranış olarak değişimi, gelişimi veya önlenmesine ilişkin durumlar, eğitim saldırganlık ilişkisinin temelini oluşturmaktadır. Burada vurgulanması gereken bir husus da “davranış” kavramından ne anlaşıldığı konusudur. Eğitime temel teşkil eden yaklaşımların davranışa yükledikleri anlamda farklılıklar olabilmektedir. Bu da davranışın

oluşum ve değişimine yönelik farklı anlayışları ortaya çıkarmaktadır. Bu farklı anlayışlar, saldırganlığa ilişkin farklı görüşleri ortaya çıkarmaktadır.

Davranış edinimi/öğrenme ile ilgili çok farklı yaklaşım bulunmakla birlikte, bunları üç temel başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar; psikanaliz, davranışçı (uyaran-tepki) ve bilişsel (zihinsel) yaklaşımdır. Psikanaliz yaklaşımına göre insan haz içgüdü (libido) ile hareket eder. Temel hedefi haz içgüdü (libido) doyumaktır. Bu yaklaşımın öncüsü Freud'a göre öğrenme, bireyin çevresini tanınması ve onun prensiplerine uyarak hazza ulaşma hedefi ile hareket etmesidir (Ergün, 2011). Saldırganlık kuramları arasında yer alan içgüdü kuramları, psikanaliz yaklaşımının saldırganlık davranışına yönelik açıklamalarından oluşmaktadır. Bu kurama göre haz içgüdü (libido) önüne çıkan engeller saldırganlığa yol açmaktadır. Engellenme-saldırganlık kuramcıları davranışçı olduklarını belirtse de başlangıç aşamasında psikanaliz yaklaşımından etkilendikleri açıktır (Burger, 2006).

Davranışçı yaklaşım ise “öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder”. Bu yaklaşımın davranış değiştirme veya davranış edinimi ile ilgili olarak en bilinen açıklamaları Pavlov'un klasik koşullanma ve Skinner'in edimsel koşullanma deneyleridir. Bilindiği gibi her iki koşullanma süreci de uyaran-davranış ilişkisi ve olumlu sonuç ile ilişkilidir. Olumlu sonuç veren davranış tekrar edildikçe kalıcılığı da artmaktadır (Özden, 2011). Bu anlayışa göre öğrenme, nesnel olarak bireyin dışında var olan bilgiyi almak, tekrarlamak, hafızaya yerleştirerek ölçülebilir ve gözlenebilir davranışa dönüştürmektir (Aydın, 2012). Davranışçı yaklaşıma göre bilgi bireyin dışındadır. Birey bilgiyi dışarıdan olduğu gibi alır. Bilginin öğrenildiğinin göstergesi ise davranış olarak sergilenmesidir. Birey öğrendiği bilgiye uygun davranışlar sergiliyorsa o bilgi öğrenilmiştir. Öğrenilmedi ise davranışta bir değişiklik olması beklenmez. Bu anlayışa göre eğitim “bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı (amaçlı ve planlı) olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1997) olarak tanımlanmaktadır.

Davranışçı yaklaşımın öğretim ilkeleri ise şu şekildedir;

- Yapararak öğrenme esastır. Çünkü öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir.
- Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Davranışlar, davranışın sonucundan etkilenir ve sonuca göre düzenlenir.
- Becerilerin kazanılması ve kalıcılığında tekrar önemlidir.
- Öğrenmede güdülenmenin önemli bir yeri vardır. Bir davranışın öğrenilebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olmak gerekir (Özden, 2011).

Saldırganlığı açıklayan kuramlardan engellenme saldırganlık kuramı ve sosyal öğrenme kuramı davranışçı yaklaşımın görüşlerini temele almaktadır. Bu iki kuram saldırgan davranışta bulunan veya saldırgan davranışı gözlemleyen bireyin söz konusu davranışın sonucunun olumlu olması halinde saldırgan davranışı benimsediğini ileri sürmektedir.

Bir diğer yaklaşım ise bilişsel yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşımlar eğitimde iki temel görüşü temsil etmektedir. Alanyazında davranışçı yaklaşım çoğunlukla geleneksel yaklaşım olarak ifade edilirken, bilişsel yaklaşım ise çağdaş yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşımların sadece eğitim alanından ibaret bir farklılaşmanın sonucu olduğunu belirtmek doğru değildir. Çünkü, eğitimde ortaya çıkan bu yaklaşımlar Dünya’da yaşanan paradigma değişim ve dönüşümlerinden bağımsız değildir. Bu yaklaşımlar, Dünya’da bilgi, hakikat, evrensellik, öznellik gibi düşüncelerin hâkim olanlarının eğitim alanına yansımalarının bir sonucudur. Örneğin davranışçılık, pozitivist düşünceye dayanan modernizmin görüşlerine dayanmaktadır. Modernizmin bilgi bireyden bağımsız olarak bireyin dışında mevcut olduğu ve bunun evrensel olduğu görüşü davranışçılığın temel kabulü haline gelmiştir. Modernizme yöneltilen eleştiriler çerçevesinde bilgi ve evrensellik anlayışında meydana gelen dönüşüm ile ise postmodernizm ortaya çıkmıştır. Postmodernist bilgi anlayışı ise öğrenmeye ilişkin açıklamaların değişmesine yol açarak bilişsel öğrenme yaklaşımını ortaya çıkarmıştır.

Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin, davranışçuların uyarıcı-tepki ilişkisi ve pekiştirme ile açıklamasının daha ötesinde ve daha karmaşık bir özellikte olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşımı savunanlar, öğrenmenin bireyin çevresindeki olay ve durumlara anlam verme girişimleri sonucunda ortaya çıktığını ve bu amaçla bireyin sahip olduğu bütün zihinsel araçları kullandığını belirtmektedir. Bilişsel yaklaşımın öğrenmeye ilişkin temel görüşleri şu şekildedir;

- Öğrenen dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, davranışların aktif oluşturucusudur.
- Öğrenen kendi öğrenmesinde sorumluluk taşıyan, verilenlerin taşıdığı anlamı keşfedendir.
- Öğrenen, verilen bilgiler arasından uygun olanları seçen ve işleyendir.
- Öğrenen, öğrendikleri ile önceki öğrenmeleri arasında ilişkiler kuran ve öğrendiklerini anlamlandırır (Demirel, 2011; Özden, 2011).

Öğretim programının uygulanması sürecinin son aşaması olan ve döngüsel yapıda çıktılarının değerlendirilmesi ile hedeflerin gözden geçirilmesi için veri sağlayan ögesi ise ölçme ve değerlendirmedir. Bu öge öğretim programının başta belirlenen hedeflerine ulaşılma düzeyine yönelik önemli veriler sunmaktadır. Gerek öğretim programının çıktıları gerekse

öğretim sürecine alınan bireyin hedefler açısından bir değerlendirmesini sunmaktadır. Bu aşamada öğretim programı çok başarılı bile olsa birey açısından farklı düzeylerin ortaya çıkması mümkündür.

Saldırganlık açısından bu aşama değerlendirildiğinde saldırganlığı önleyici, azaltıcı veya artırıcı bir süreç işletilmiş olması değil, bireyin programın hedeflerine ulaşma düzeyi önemlidir. Bu yönüyle sadece bir hedefin konulmuş olması öğretim sürecinin çıktılarının da o hedef doğrultusunda olacağını garanti etmez. O nedenle programın çıktılarının değerlendirilmesi, hedeflerin gerçekleşme düzeyine göre bireyin farklı özelliklerindeki değişimlerin anlaşılmasına katkı sağlaması yönüyle önemlidir.

Din eğitimi yaklaşımları ve saldırganlık.

Alanyazındaki hemen her kavramda olduğu gibi din eğitimi kavramında da farklı anlayış ve yorumlara rastlamak mümkündür. Zira cumhuriyet tarihi boyunca “din eğitimi” konusu sürekli gündemde kalmıştır. Bunda önemli bir sebep ise laiklik tartışmaları içerisinde doğrudan din eğitime atıflarda bulunulması olduğu söylenebilir. Bireysel ve toplumsal yönü de dikkate alındığında din eğitiminin temel tartışmalar arasında olması anlaşılabilir bir durumdur. Bu bağlamda din eğitiminin kapsamı ve içeriği konusunda da farklı anlayışların olduğu bilinmektedir. Osmanoğlu (2016) yaptığı çalışmada cumhuriyet tarihi boyunca din eğitiminin farklı çevreler tarafından farklı anlam ve kapsamlarda kullanıldığını belirlemiştir (Osmanoğlu, 2016). Bu durumun, bir eğitim faaliyeti olarak din eğitiminin, din merkezli, içerik merkezli veya hedef merkezli olarak tanımlanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki sadece siyasi ve toplumsal olaylar değil bilimsel gelişmeler ve yeni ihtiyaçlar da din eğitiminde yeni anlayışları ortaya çıkarmaktadır. Eğitim anlayışlarında olduğu gibi din eğitiminde de paradigma değişiklikleri olabilmektedir. Küreselleşme, çokkültürlülük, çoğulculuk gibi değişikliklerin (Altaş, 2010) yanı sıra öğretene ve öğrenene ile ilgili anlayışlardaki değişimlerde din eğitiminde yeni açılımlara yol açabilmektedir (Selçuk, 2004). Bu gelişmeler de din eğitime yüklenen anlamda değişimlere yol açabilmektedir.

Din eğitimi tanımlarına ilişkin bir diğer konu da dinin eğitim sürecine dâhil edildiği farklı faaliyetlerin tek bir başlık altında din eğitimi olarak ifade edilmesidir. Camilerde yapılan vaaz, hutbe, yaz Kuran kursları gibi faaliyetler ile zorunlu olarak okutulan ve bireyin kendi dindarlığını inşa etmesini hedefleyen faaliyetlerin din eğitimi olarak adlandırılması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Farklı hedefleri olan faaliyetlerin tek bir kavram altında ifade edilmesinden dolayı din eğitiminin çıktıları üzerine genel bir değerlendirme yapılamamaktadır. Örneğin din eğitimi ile saldırganlık ilişkisine bakılacak olursa, bu

durumun eğitim saldırganlık ilişkisinde olduğu gibi din eğitiminin davranışa ve davranış değişikliğine ilişkin yaklaşımına göre değiştiği söylenebilir. Ayrıca din eğitiminin belirlediği hedefler ve bu hedeflere erişim düzeyi de önemli bir etkidir. Zira din eğitiminde farklı yaklaşımlar yer almakta ve bu yaklaşımların her biri farklı öncüllere sahiptir. Alanyazında çok farklı din eğitimi yaklaşımları tasnifi olmakla birlikte en yaygın olanı Grimmit tarafından yapılan dini öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme şeklindeki üçlü tasniftir (Grimmit, 2000).

Dini öğrenme ve saldırganlık.

Geleneksel, confessionel, doktriner, inanç temelli veya dindarlık merkezli olarak isimlendirilen din eğitimi anlayışları, dini öğrenme başlığı altında değerlendirilmektedir (Kızılabdullah & Yürük, 2008; Okumuşlar, 2007; Zengin, 2011). Dini öğrenme, belirli bir dinin, o dinin inanırı bir öğretmen tarafından, yine o dinin inanırı öğrencilere öğretilmesi temeline dayanır. Dini öğrenmenin temel amacı, iyi bir din mensubu yetiştirmektir. Bu çerçevede dini öğrenme temelli din eğitiminde, inanılan dinin hakikat olduğu, uygulamalarının nasıl yapılacağı ve inanan kişinin yaşamını dine göre nasıl düzenleyeceği öğretilmektedir. Ayrıca dini yaşayışın nitelik ve niceliğinin artırılması hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, toplumda çoğulculuğun ortaya çıkması durumunda eleştirilerin odağı haline gelmektedir (Hull, 2004). Ayrıca öğrencilerin, ihtiyaçlarına göre bir içeriğin olmaması nedeniyle dini öğrenmeye göre düzenlenen bir din eğitimi faaliyetini sıkıcı buldukları belirtilmektedir (Schreiner, 2005)

Dini öğrenmenin hedefinin iyi bir din mensubu yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, bu yaklaşımı temele alarak din eğitimini organize eden otoritenin din anlayışı ve bu din anlayışına dayalı olarak arzu ettiği inanır profilinin özellikleri eğitim sürecine dâhil edilen/olan bireyin davranışlarını oluşturmaktadır. Burada, organize edilen eğitim sürecinin hedeflerin gerçekleşmesine ilişkin becerisi ve bireyin hedeflere erişim düzeyi de beklenen çıktılarının oluşmasında etkilidir.

Saldırganlık açısından düşünüldüğünde ise belirleyici olan nasıl bir din anlayışı ve nasıl bir inanır profili hedeflediği önem kazanmaktadır. Dini öğrenme anlayışına göre eğitim sürecini düzenleyenlerin, saldırgan, şiddet eğilimli ya da barışçıl, çoğulcu bir din anlayışına sahip olması gibi durumlar bireyin davranışlarının dolayısıyla da saldırganlığının belirleyicisi konumundadır. Bu açıdan bakıldığında dini öğrenmeye göre düzenlenmiş eğitim sürecinin saldırganlığa ilişkin beklenen çıktılarının anlaşılabilmesi için, bir bütün olarak teolojik anlayışını da kapsayacak bir değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir.

Din hakkında öğrenme ve saldırganlık.

Din hakkında öğrenme, tek bir dini merkeze alarak öğretime konu eden dini öğrenmeye tepki olarak ortaya çıkmıştır. Temelinde, herhangi bir dini öne çıkarmayan veya belli bir dinin esaslarını öğretmeyi öne çıkarmayan bir din eğitimi anlayışı oluşturma çabası yatmaktadır. Dinler ve uygulamaları hakkında bilgi edinme üzerine kurulu olan bu yaklaşımda öğrencilerin veya öğretmenin hangi dinin inanırı olduğunun bir önemi yoktur (Hull, 2004). Bu yaklaşıma dini araştırmalar yaklaşımı da denilmektedir. Zira dinler tanımlayıcı ve tarihsel bir bakış açısıyla öğretime konu edilmektedir. Tevrat, İncil, Kuran öğretime konu edilirken herhangi bir kutsallık atfetmeden sadece bir bilgi olarak ele alınır (Jackson, 1997). Bu yaklaşıma getirilen temel eleştiri, öğrencilerin iç dünyasını yok sayması, manevi ve ahlaki değer arayışlarına açık bir katkı sunmamasıdır (Hull, 2004). Bu durum Selçuk (2005) tarafından bu yaklaşımla öğrencilerin dinler hakkında bir şeyler öğrenebileceği fakat öğrencinin dünyasının dikkate alınmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu şekildeki bir din eğitiminin de öğrencilerin diğer insanlarla ilişki kurma ve hayatta hangi değerleri edinmenin anlamlı olacağı konusunda rehberliğinin yetersiz kalacağını belirtmektedir (Selçuk, 2005)

Bu yaklaşıma yönelik eleştiriler arasında zikredilebilecek bazı eleştiriler de fenomenolojik yaklaşıma yönelik olarak yapılan eleştirilerdir. Zira fenomenolojik yaklaşım, din hakkında öğrenme yaklaşımlarından biridir. Fenomenolojik yaklaşım din eğitiminde “paranteze alma” ve “empati”yi öne çıkarmaktadır. Buna göre de herhangi bir konu ele alınırken o dine mensup kişilerin bakış açısıyla yapılır. Fakat bu noktada mensup kişilerin güvenilirliği öne çıkmaktadır. Bu konuda öne çıkan eleştirilerden birincisi dine mensup olan kişinin kendi dinini ne düzeyde temsil ettiği, ikincisi ise mensup olan kişinin dinini idealleştirmesidir. Bu durumun önüne geçilmesi ise ancak sorgulayıcı bir yaklaşımın esas alınması ile mümkün olacağı belirtilmektedir (Shepherd, 2004).

Din hakkında öğrenme yaklaşımı temelde bilgi düzeyinde öğrenme yaşantıları sunma hedefindedir. Bu nedenle doğrudan herhangi bir davranış geliştirme veya değiştirme hedefi bulunmamaktadır. Bireyin bilgisine ulaştığı şey/kişi hakkında çeşitli tutumlar geliştirebilmesinden hareketle, bireyde çeşitli tutumlar geliştirmesi mümkündür fakat bu hedefler arasında yer almamaktadır. Saldırganlık açısından bakıldığında ise doğrudan herhangi bir davranış hedefi olmadığından dolayı din hakkında öğrenme yaklaşımının nötr bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür. Din hakkında öğrenme yaklaşımına dayalı bir din eğitimi süreci sonunda gelişen davranışların değerlendirilmesi yapılabilirse de gelişen

davranışların, yaklaşımın kendisinden değil uygulama sürecine ilişkin olarak içerik veya belirlenen içeriğinin sunumundan kaynaklı olacağından yaklaşıma maledilemez.

Dinden öğrenme ve saldırganlık.

Dinden öğrenme yaklaşımı, diğer iki yaklaşımın aksine öğrencinin ve eğitimin ön planda olduğu bir öğretimi hedeflemektedir. Bu yaklaşımda din, öğrencinin eğitimine katkı sunması beklenen bir unsur olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencilerin varoluşsal sorularına cevap bulmasına yardımcı olmak, ahlaki ve manevi gelişimine katkı sunmak ve öğrencileri insancılaştırmaktır. İnsancılaştırmadan kasıt ise, okulda öğretime konu edilen içeriğin nasıl bir yöntemle öğretime konu edilmesi halinde, bireyin hayat boyu süren eğitimine en iyi katkı vereceğini hedefleyen süreçtir. Dini öğrenme yaklaşımında merkezde dinin kendisi, din hakkında öğrenmede din hakkında araştırmalar öne çıkarken dinden öğrenmede ise bireyin eğitimi öne çıkmaktadır (Hull, 2004; Tosun, 2010).

Bu yaklaşım aslında eğitim anlayışında bir dönüşümün din eğitimi alanına yansımaları olarak ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle bu yaklaşım, bilginin dışarıdan öğrenciye dayatıldığı davranışçı yaklaşımdan vazgeçilerek öğrencinin kendi bilgisini kendisinin oluşturduğunu savunan yapılandırmacılığın kabulüne dayanmaktadır. Bu anlayışa göre de okulda verilen dersler öğrencilerin gelişimine yardımcı olmak içindir. Bu anlayışla da öğrencinin dinler hakkında sunulan farklı bilgileri kendi yorum ve anlamlandırması ile kendine mâletmesi amaçlanmaktadır (Schreiner, 2005). Bu durum dinden öğrenme yaklaşımının “eğitimsel din eğitimi” adıyla da anılması (Hull, 2004) ile desteklenmektedir.

Dinden öğrenme yaklaşımında öğrencinin din ile mesafesi korunmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilere dinlerin inanç ve hayata dair görüşleri sunulmaktadır. Bundan maksat ise öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların, dinlerdeki yeri ve dinlerin bireyin gelişime katkı sağlayacağı düşünülen yönlerinin öğrenci ile buluşturulmasıdır. Bu yaklaşıma saldırganlık açısından bakıldığında ise belirlenen eğitim hedefleri ve öğrenmeye ilişkin kabuller öne çıkmaktadır. Zira bu yaklaşımın din eğitimi boyutu, belirlenmiş olan eğitim hedeflerinin uygulanması sürecinde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin dışsal olarak belirlenen hedeflerin yanı sıra kişisel durumu da eğitim hedeflerine ulaşmasını etkilemektedir. Bir başka deyişle öğrencinin saldırganlığa ilişkin önceki öğrenmeleri ve kişilik yapısı da saldırganlık davranışına ilişkin tutumunu etkilemektedir. Ancak, temel hedefi bireyi insancılaştırma olarak belirlenen dinden öğrenme yaklaşımının, bu kapsamdaki (bireyin insancılaştırmasına katkı sağlayacak) değerleri bireye kazandırması hedefiyle saldırganlığı azaltıcı bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Üç temel başlık altında incelenen din eğitimi yaklaşımları farklı kabullere dayanmakta ve farklı ihtiyaçlara karşılık gelmektedir. Herhangi bir din eğitimi yaklaşımının ortaya çıkışı ve uygulanması çok farklı sebeplere dayanabilmektedir. Bunlar, ülkenin politik yapısı, din anlayışı, eğitimin hedefi, tarihsel tecrübe, insan anlayışı, eğitim anlayışında meydana gelen değişme ve gelişmeler olarak sıralanabilir.

Hull, okullarda farklı din eğitimi modellerinin uygulanmasına ilişkin dört neden sıralamaktadır.

1. Toplum din ilişkisi (toplumda tek bir dinin varlığı veya birden fazla dinin varlığı)
2. Din ve laiklik ilişkisi (ülkede din ve laiklik arasında nasıl bir ilişki kurulduğu ve laiklik anlayışı)
3. Tarihi gelenek (ülkenin kendine özgü tarihi geleneği ve tecrübesi)
4. Devlet okullarında verilen din eğitiminin amacı ve doğası (Hull, 2001).

Bu nedenlere bakıldığında din derslerinin birçok değişkene göre belirlendiğini söylemek mümkündür. Toplumun yapısı, ülkedeki siyasi ve politik anlayış, tarihsel tecrübe ve derslerle neyin amaçlandığı gibi nedenlerin ülkeden ülkeye toplumdan topluma değişebileceği düşünülmektedir. Bu noktada araştırmanın temel konusu olarak DKAB derslerinin de Türkiye açısından çok farklı değişkenlerin etkisi ile ortaya çıktığı söylenebilir. Bu sürecin ana hatları ile de olsa belirlenmesi, DKAB dersleri saldırganlık ilişkisinin anlaşılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

DKAB öğretim programı ve saldırganlık.

Bu başlıkta ortaöğretim DKAB öğretim programının saldırganlık açısından bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmeden önce de DKAB dersinin zorunlu olarak okutulması ile bu dersi ortaya çıkaran anlayışa ilişkin kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

Türkiye’de din eğitimi önemli tartışma alanlarından biridir. Din eğitimi anlayışında ilk kırılmalar batılılaşma tartışmaları bağlamında Tanzimat Dönemi’nde yaşanmaya başlamıştır. Tanzimat dönemine gelinceye kadar olan süreçte bir ders olarak din eğitiminden ziyade bütüncül bir şekilde dinin merkezde olduğu bir eğitim anlayışı hâkimdir. Bu eğitimde esas olan dini öğrenmek, amaç ise dindar bireyler yetiştirmektir. Yeni sistemde ise din, eğitim sistemi içerisindeki branşlardan biri haline gelmiştir. Bir başka deyişle din, dersler arasında bir ders haline gelmiştir (Bilgin, 2007; Zengin, 2004).

Bu noktadan sonra ise bir ders olarak din dersi tartışmaları başlamıştır. Özellikle cumhuriyetin ilanı ile birlikte, yeni kurulan devletin anlayışı çerçevesinde tartışmalar artarak devam etmiştir. Bu tartışmalar genellikle, dersin içeriği veya nasıl uygulanması gerektiği ile

değil, ders olarak okutulup okutulmaması konusundadır. Tarihsel süreçte din dersleri okullardan tamamen kaldırılmış, program dışı olarak okutulmuş daha sonra program içine alınmıştır. Bu tecrübeler sonucunda ise özgün bir model olarak DKAB dersinin zorunlu bir ders olması kararlaştırılmıştır.

DKAB adıyla özgün bir model olarak okutulması kararlaştırılan dersin ortaya çıkışı ise uzun tartışmalar sonucunda olmuştur. Kararın alındığı 1982 yılına kadar olan süreçte özellikle yetmişli yıllar Türkiye’inde sorunların çözümüne ilişkin tartışmalar çoğunlukla ideolojik temelli olmuştur. Bu tartışmalar ise zaman zaman şiddet olaylarının yaşanmasına neden olmuştur. Bu olayların bahane edilmesi ile gerçekleşen 12 Eylül 1980 askeri darbesi milli birlik ve bütünlüğü sağlamak hedefiyle yeni bir devlet anlayışı kurgulamıştır. Bu devlet anlayışının elbette din eğitimi alanına da yansımaları olmuştur. Bu yansıma din eğitiminin okullarda zorunlu olarak okutulması kararıdır. Bu karara giden süreçte önemli noktalardan biri devlet başkanı Kenan Evren’in talimatıyla kurulan “Din Eğitimi Danışma Kurulu”dur. Bu kurul 28 Mayıs 1981’den itibaren çalışmalarına başlamıştır. Kurul çalışmalarını tamamladığında ise DKAB dersinin önceki yıllarda okutulan seçmeli din bilgisi dersi ile zorunlu ahlak dersinin 1982 Anayasası’nın 24. Maddesi ile birleştirilerek tek ders ve zorunlu olarak okutulması kararı ortaya çıkmıştır (Altaş, 2004; Ayhan; 2004; Bilgin, 2007).

Kurulun bu kararı alması sürecinde ise dönemin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Hüseyin Atay’ın 19 Kasım 1980’de Milli Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliği’ne sunduğu rapor önemli bir köşe taşıdır. Bir anlamda tartışmaların başlangıcını oluşturan bu rapor, din eğitiminin çeşitli komisyon, ilmi toplantı ve kurullarda tartışılmasına neden olmuştur. Bu sürecin sonunda ise din dersinin zorunlu statüde okutulması kararı verilmiştir. Bu süreçte yapılan toplantılarda başta din ve laiklik gibi konular ele alınmakla birlikte başta Atay olmak üzere, katılımcıların üzerinde önemle durduğu bir diğer konunun da 1980 öncesi dönemde yaşanan gençlik olayları ve siyasi çatışmaların doğurduğu şiddet olayları olması dikkat çekicidir. Zira bu toplantılarda şiddet olaylarının önlenmesi için okullarda din derslerinin zorunlu olması bir çözüm önerisi olarak sunulmuştur (Altaş, 2004; Ayhan; 2004; Bilgin, 2007). Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı Din Eğitimi çalışma grubu raporuna özetle şu şekilde yansımıştır;

“Din eğitimi, fertte sosyal bir sorumluluk duygusu meydana getirme amacını güder. Milli birlik ve beraberliğimizin sağlanmasında, fert şuurunda insan haklarına saygının uyandırılmasında, ferde şahsiyetini kazandırmada, son yıllarda ülkemizin içine düştüğü terörizm ve anarşi ortamından kurtarılmasında din eğitim ve öğretiminin tartışılmaz bir yeri vardır. Bugün bütün hür dünyada olduğu gibi memleketimizde de din eğitimine devletçe ve milletçe eğilmek vazgeçilmez bir zorunluluk haline gelmiştir” (akt:Altaş, 2004:42) .

Altaş (2004) bu süreçte yapılan tartışmalar üzerinde bilimsel anlamda şekillendirici etkisi bulunan iki önemli toplantıdan bahsetmektedir. Bunlar Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından düzenlenen *I. Din Eğitimi Semineri* (23-25 Nisan 1981) ile tarihlerinde yine Ankara'da toplanan ve Aydınlar Ocağı tarafından düzenlenen *Milli Eğitim ve Din Eğitimi İlmî Semineri* (9-10 Mayıs 1982)'dir. Altaş, din öğretimini zorunlu hale getiren karar sürecini resmi olarak başlatan Din Eğitimi Danışma Kurulu'nun toplantılarının bu iki bilimsel toplantıdan sonra olduğunu belirtmektedir (Altaş, 2004). Altaş aynı çalışmasında *I. Din Eğitimi Semineri*'nde Ekrem Üçyiğit tarafından sunulan "Din Eğitimi Üzerine" isimli tebliğine atıf vermektedir. Bu atıfta Altaş, Üçyiğit'in 1980 öncesi yaşanan Alevi-Sünni olaylarının karanlık merkezlerce planlandığını ve büyük oranda da din bilgisi eksikliğinden kaynaklandığı görüşüne yer vermektedir. Bu görüşün de din derslerinin birleştirici bir unsur olarak kullanılması hedefiyle zorunlu olarak okutulması kararının alınması ile sonuçlanan tartışmaların satır aralarında gözlenebildiğini belirtmektedir (Altaş, 2004).

Yaşanan bu olaylar neticesinde zorunlu olarak okutulması kararı alınan DKAB dersine ilişkin olarak artık meşruiyet tartışmaları bir anlamda son bulmuştur. Bu aşamadan sonra ise nasıl bir din eğitimi olması gerektiği tartışmalarına geçildiği söylenebilir. Zira 1980 yılına kadar olan süreçte din eğitimi alanında geliştirilen programlarda, program geliştirme ilkeleri açısından sistemli bir süreç işletilememiştir. 1982 Anayasası ile meşruiyet sorununun ortadan kalkması ile din eğitimi bilimi alanında bilimsel çalışmaların yoğunluğu artmıştır (Yürük, 2010; Tosun, 2004; Tosun, 2010). Bu birikim hazırlanan programlara da yansımaya başlamıştır. Bu konuda önceki programlardan farklı ve kendisinden sonraki programlara temel olan program, 2000 yılında hazırlanan İlköğretim DKAB öğretim programıdır (Yürük, 2010). Bu program ise din öğretimi alanında yeni bir program geliştirme anlayışının başlangıç noktasında yer almaktadır.

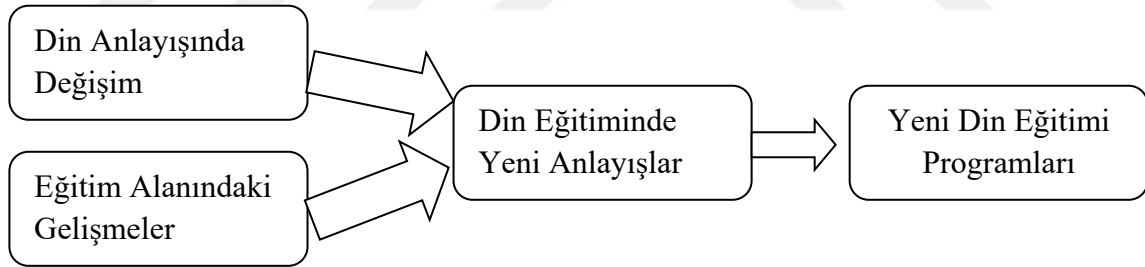
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından ortaya konulan öğretim programı geliştirme modeli çerçevesinde geliştirilen İmam-Hatip Liseleri Meslek dersleri ve İlköğretim DKAB dersleri programları Ankara Modeli olarak ifade edilmektedir (Doğan & Altaş, 2004). Bu süreci yürüten komisyona bakıldığında komisyonun, 5 Din Eğitimi Bilimi, 1 Mezhepler Tarihi, 1 Kelam, 1 İslam Hukuku, 3 Tefsir, 2 İslam Tarihi, 1 Dinler Tarihi, 2 Talim ve Terbiye Kurulu Program Dairesi Başkanlığı program geliştirme uzmanı ve 2 alan öğretmeni olmak üzere 18 kişiden oluşan bilimsel anlamda güçlü bir yapısı olduğu görülmektedir (Doğan & Altaş, 2004; Tosun, 2004). Bu programların özgün bir model olarak sunulması ise yeni bir anlayış ve yöneliş ortaya koyma hedefinden kaynaklanmaktadır. Ankara modeli olarak anılması ise bu programların ilahiyat ve din eğitimi bilimi temelinde Ankara Üniversitesi

İlahiyat Fakültesi merkezli anlayışları ve yeni yöneliş arayışlarını merkeze almasından kaynaklanmaktadır (Altaş, 2002).

Ankara Modeli'nin ortaya çıkışına zemin hazırlayan etkenleri Doğan ve Altaş (2004) üç başlık altında toplamaktadır.

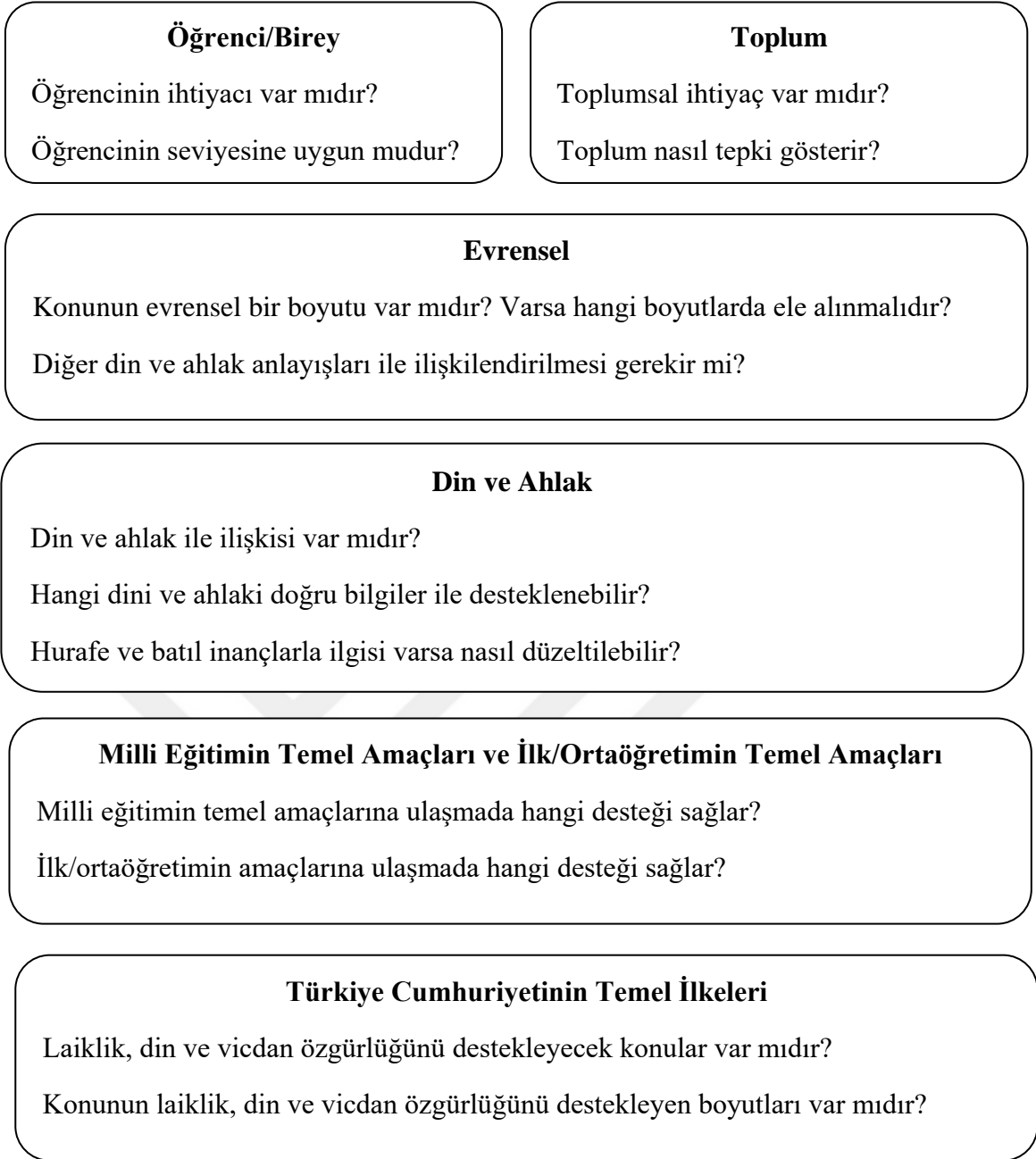
1. Din anlayışındaki değişim ve dönüşüm: Toplumsal değişme ve ihtiyaçlar bağlamında geleneksel anlayışın yeniden gözden geçirilmesi ile birlikte yeni anlayışların üretilmesi.
2. Eğitim alanındaki gelişmeler: Toplumsal değişmelerle birlikte, bilginin doğası, öğrenme kuramları, eğitim yaklaşımları gibi alanlarda meydana gelen değişimler.
3. Din eğitimindeki yeni anlayışlar ve uygulamalar: Teknolojik gelişme ve küreselleşme gibi faktörlerin farklı inanç ve kültürdeki bireyleri daha çok yakınlaştırması ve bir etkileşime girmelerini sağlaması.

Bu gelişmeler sonucunda özgün bir program geliştirme yaklaşımı olarak ortaya çıkan Ankara Modeli'nin teorik arka planını bu üç temel gelişme çerçevesinde değerlendirmek gerekir. Geliştirilen programın felsefesi, türü, hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme unsurları da bu gelişmelerden hareketle oluşturulmuştur (Doğan & Altaş, 2004).



Şekil 14. Ankara modeli'ni ortaya çıkaran süreç.

Programın hazırlanmasında konu merkezli yaklaşım yerine öğrenciyi, toplumu, kültürü ve evrenselliği merkeze alan öğrenci, sorun ve hedef merkezli bir yaklaşım esas alınmıştır. Milli Eğitim'in amaçları ve okul kademelerinin amaçlarının sınırlayıcı veya bütünlükçi olarak işlev gördüğü bu yaklaşımda genel olarak din özel olarak ise İslam dini ve ahlak da gözünde bulundurulmuştur. Burada vurgulanması gereken önemli bir husus da hareket noktası sorun, birey, toplum vs. her ne olursa olsun din ve ahlaka süzgeç olarak yer verilmiş olmasıdır. Bunun amacı ise din ve ahlakın katkıda bulunabileceği konu ve hedeflerin programa alınması, din ve ahlakın katkısının bulunmayacağı konu ve hedeflerin ise programa alınmamasıdır (Doğan & Altaş, 2004; Tosun, 2004). Bu süreç ise aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 15. Ankara modeli program geliştirme süreci.

Tabloya bir bütün olarak bakıldığında bir program geliştirme yaklaşımının öğeleri görülmektedir. Burada dikkat çekici olan ise din ve ahlak vurgusudur. Bu yaklaşım, dersin DKAB olarak isimlendirilmesine kaynaklık eden iki temel kavramı iki temel süzgeç olarak belirlemiştir. Böylelikle dersin kendine özgü hedef ve içeriğinin sınırını bu iki süzgeç kavram belirlemiş olmaktadır. Bu noktada çalışmanın temel probleminde DKAB dersi saldırganlık arasındaki ilişkide dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün konu edilmesi dersin programının geliştirilmesinde yer verilen özgün iki süzgecinin ele alınması anlamına gelmektedir. Ankara modeli olarak özgün bir program geliştirme modeline dayalı olarak geliştirilen 2000 yılı DKAB öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında güncelleme çalışmaları kapsamında bir kez daha güncellenmiştir. Bu

güncelleme çalışmaları dünyada eğitim alanında yapılandırmacı öğrenme modelleri ile ilgili gelişmelerden hareketle olmuştur. Bu kapsamda ilköğretim (2006) ve ortaöğretim (2005) DKAB öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşımı temele almak koşuluyla güncellenmiştir. Bu programlarda 2010 yılında da kısmi değişiklikler olmuştur. Fakat bu değişiklikler bir anlayış değişikliği oluşturacak kadar kapsamlı değildir. Bununla birlikte bu çalışmanın örnekleme de ortaöğretim DKAB öğretim programına (2010) göre öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle de söz konusu öğretim programı çalışmanın temel problemi bağlamında detaylı olarak incelenmiştir.

Programın temel felsefesinde saldırganlık.

Öğretim programının başında Türk Milli Eğitiminin amaçlarına yer verilmiştir. Bu amaçlar saldırganlıkla ilişkili olarak değerlendirildiğinde birinci madde içerisinde yer alan “Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren... yurttaşlar olarak yetiştirmek” (MEB, 2010) amaç ifadesi, yetiştirilmek istenen bireyin değerlerini savunması, başka bir deyişle değerlerine karşı bir tehlike oluştuğunda tehlikeye kaynaklık eden unsurları bertaraf edecek davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bu durum saldırganlık kavramına ilişkin olarak yapılan analizlerden hatırlanacağı gibi savunucu saldırganlık olarak nitelendirilmekte ve olumlu bir davranış olarak ifade edilmektedir. Amaçlardan ikincisinde yer alan “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, ... geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, ... topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (MEB, 2010) ifadesinde ise dengeli ve sağlıklı bir kişilik ve karakter sahibi, insan haklarına saygılı ve yapıcı kişiler ifadeleri, bireylerin yıkıcı, zarar verici davranışlar sergilememeleri dolayısıyla saldırgan olmamaları arzusu olarak yorumlanabilir.

Öğretim programının giriş bölümünde ise, insanın bir gaye için yaratıldığı ve bu yaratılış gayesi çerçevesinde dinin kılavuzluğunda insanın kendisini geliştirmek ve olgunlaştırmakla sorumlu olduğu belirtilmektedir. Programa göre bu din İslam’dır ve İslam’ın doğru anlaşılması Kuran ile olur. Kuran ise “insanın, kendini ve insanlığı, eşyayı, olay ve olguları doğru anlamasına, doğru düşünmesine imkân sağlamak; evrendeki konumunu doğru tespit etmesine yardımcı olmak için Allah tarafından gönderilmiş bir öğüttür” (MEB, 2010). Öğretim programına göre, insanın bir amaç için yaratılmış olması, insanın davranışlarından sorumlu olmasını beraberinde getirmektedir. İnsan evrendeki konumu itibari ile Allah, diğer insanlar ve çevre ile ilişki içerisinde. Bu ilişkide kendi konumuna göre diğer canlı ve cansız varlıklarla ilişkilerinde din aracılığıyla belirli prensipler ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede öğretim programı dinin insan davranışlarını belirleyici bir özelliği olduğunu kabul etmektedir.

Dinin, insanın kişiliğini geliştirmesi için bir mesaj olduğu (MEB, 2010) vurgusu bu kanıyı güçlendirmektedir.

Öğretim programının giriş bölümünde üzerinde durulan konulardan biri de eğitimidir. Eğitim konusunda temel nokta kültürün yeni nesle aktarılmasıdır. Bu çerçevede öğretim programı, toplumun kültür dokularında yer alan ve geçmiş nesillerin tutum ve davranışlarının, siyasi, dinî ve ahlaki kurumlarının, yeni nesle aktarılarak yetişen neslin beşeri mirastan hak ettiği payı almasına vurgu yapmaktadır (MEB, 2010).

Öğretim programı, dinin insan için önemli bir davranış çerçevesi belirleyicisi olduğunu ve bununla birlikte eğitim ile toplumsal ve kültürel birikimin yeni nesle aktarılmasını hedeflemektedir. Bu çerçevede verilmesi hedeflenen din öğretiminin ise önemli bir amacı olarak *“yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve gençleri bilinçlendirmek”* zikredilmektedir. Bu şekilde yetişen yeni nesil ise bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetişecektir. Gençlerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır; bilinçli dindarlık da budur (MEB, 2010). Buradan DKAB eğitiminin bilinçli bir dindarlık hedefi olduğu açıkça görülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda yapılacak din öğretiminin ise bazı temel hususlara dikkat edilerek yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretim programına göre, bu hususlardan biri olarak ifade edilen insana saygı çerçevesinde sürdürülecek din öğretimi, insanın ne olduğunu dikkate alır. İnsanın varlık şartlarını tanımaya, anlamaya çalışır. İnsanın sahip olduğu potansiyeli değerlendirir. Başka bir ifade ile insana saygı, insanı bütün yönleriyle ele alma eğilimindedir. Bu durum, insanın yaptıklarını tanıma, anlamlandırma, onun düşüncelerine ve iç âlemine nüfuz etme çabasını da bünyesinde taşır. Ayrıca bu anlayışa göre, insan biyolojik bir yapıya sahip olduğu, dolayısıyla beslenmesi, korunması, sağlık şartları, kültürel, toplumsal, tarihî çevresi de insan olmasının bir gereğidir. İnsanın geçmişe ait hatıraları, geleceğe ait umutları ve kaygıları vardır. Aynı zamanda insan bir gelişim çizgisine, bir de sürekli değişime sahiptir; dünya zihninde her an farklı şekillenir, her an bir kaptan bir kaba aktarılır. Korkuları, sevgileri, heyecanları, nefret ve istekleri, inançları, değer yargıları, tutumları ile insan, her gün yeniden keşfedilir. İnsanı konu alan ilahî ve insani bütün izahlar, onu tanımanın, anlamının ve yorumlamanın yöntemlerini zenginleştirmektedir (MEB, 2010).

İnsana saygı anlayışı, bireyin davranışları çerçevesinde değerlendirildiğinde bireyin insan olarak biyolojik ve fizyolojik yapısını dikkate almakla birlikte davranışların ortaya çıkışında birçok çevresel faktörün de olduğunu dikkate almaktadır. Saldırganlık özelinde düşünüldüğünde ise bireyin biyolojik yapısının dikkate alınması önemlidir. Zira bütün

saldırganlık kuramları saldırganlığın biyolojik yapı ile az ya da çok ilişkili olduğu görüşündedir. Bunun da insanın yaşamsal çıkarlarını korumak veya değer atfettiği, önem verdiği şeyleri korumak için çeşitli davranışlar sergilediği ifade edilmektedir. Bu kapsamdaki davranışlar da savunucu saldırganlık çerçevesinde ele alınmakta ve istenmeyen davranış olarak görülmemektedir. Bu açıdan bakıldığında insana saygı çerçevesinde sürdürülmesi hedeflenen din öğretimi, bireyin özelliklerini dikkate almaktadır. Ayrıca sevgi, nefret, umut, kaygı, tarihi ve toplumsal çevre, inanç gibi unsurların da dikkate alınması genelde davranışın özelde ise saldırganlığın ortaya çıkışının salt biyolojik yapı ile açıklanamaması, birçok faktörün etkisi ile ortaya çıktığını dikkate alması yönüyle önemlidir. Bu önemlilik, saldırganlığın ne olduğu ve bir davranış olarak nasıl değiştirileceği noktasında saldırganlık kuramları ve öğrenme kuramları ile uyumlu olmasından ileri gelmektedir.

Bir diğer husus ise düşünceye saygı ifadesidir. Düşünceye saygı özetle, insanların çeşitli nedenlerle farklı düşüncelere sahip olabileceği, bu nedenle insanların birbirlerinin düşüncelerini anlayışla karşılayıp değerlendirmesi ve bu farklılıkların bir çatışma nedeni haline getirilmemesini ifade etmektedir ve düşünceye saygı, din öğretiminin insana kazandıracak önemli özelliklerden biri olarak görülmektedir (MEB, 2010). Düşünceye saygı hasletine sahip bireylerin diğer insanlara sözlü veya fiili olarak zarar verici bir davranışta bulunmaması beklenmektedir. Bu hasleti kazandıran bir DKAB eğitiminin ise bireylerin saldırganlığını azaltıcı bir etkide bulunması beklenir. Benzer bir husus da hürriyete saygı olarak zikredilmektedir. Hürriyete saygı da bireylerin özgür tercihlerine saygı duyulmasını içerir. İnsanı ezen, kişiliğini zedeleyen, onun bağımsız karar vermesini engelleyen her baskı, insan hürriyeti fikriyle çelişir (MEB, 2010). Bu yönleriyle değerlendirildiğinde hürriyete saygı da düşünceye saygı ile birlikte değerlendirilebilir ve aynı hedefe hizmet edeceği söylenebilir.

Yaşanılan dünyada insanların ahlaki olanı bilmekle birlikte böyle davranmadığı, asıl olanın bilmek değil ahlaki davranışta bulunmak olduğunu vurgulayan husus ise ahlaki olana saygı olarak ifade edilmektedir. Çağın ahlaki anlayışının sorgulanması ve doğruluk, dürüstlük, insan sevgisi, çalışma, yardımseverlik, cana ve mala saygı gibi özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, ahlaki olana saygılı bireyler hedefi kapsamındadır (MEB, 2010). Buradan hareketle DKAB eğitiminin sadece ahlakın bilgisine sahip olan bireyler değil, aynı zamanda ahlaki davranışta bulunan bireyler yetiştirme hedefinin olduğu söylenebilir.

Kültürel mirasa saygı anlayışı ise şu şekilde ifade edilmektedir:

“Geçmiş birikim onlara ne sadece ilginç bir tarih olduğu için öğretilmeli ne de sadece çok güzel edebî anlatımlar taşıdığı için nakledilmelidir. Kültürel miras, bu özelliklerinin yanı sıra, aynı zamanda yetişmekte olan nesle; Allah’la, kendileriyle ve

diğer insanlarla olan iletişimlerini düzenlemelerinde bir yardım vasıtası olarak sunulmalıdır (MEB, 2010:6)”

DKAB eğitimini bu hususlar çerçevesinde organize eden öğretim programı, din öğretimi ile ilgili yaklaşımını da genel olarak “öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek” şeklinde formüle etmektedir (MEB, 2010).

Öğretim programı, nasıl bir din öğretimi hedeflediği konusunu açıklığa kavuşturduktan sonra, DKAB eğitiminin niçin okullarda olması gerektiğine ilişkin bazı temeller sıralamakta ve okulda din öğretimini bu şekilde temellendirmektedir. Bu aşamada öğretim programının ortaya koyduğu temeller ile saldırganlık arasındaki ilişki ele alınacaktır.

Bu temellendirmelerden ilki antropolojik-insani temel adını almaktadır. Bu temelin açıklanmasında eğitim kavramından hareket edilmekte ve eğitimin temel görevlerinin başında, fertlerin bütün yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmek, temel duygu ve ihtiyaçlarını uyumlu bir şekilde doyumak geldiği belirtilmektedir. Ayrıca, günümüzde eğitim anlayışlarının özgürleştirme, kendini gerçekleştirme ve insan olma gibi hususlara öncelik tanıdığı vurgulanmaktadır. Din öğretiminin bu amaçlar ile ilişkilendirilmesi noktasında ise öğretim programı, antropoloji ve psikoloji alanlarının bulgularına göre din duygusunun insanda doğuştan olduğunu, bu nedenle de bir varlığa inanma ve bağlanmanın bir ihtiyaç olduğunu ve bu ihtiyacın doğru veya yanlış, bir şekilde doyurulduğunu ifade etmektedir. Bu ihtiyacın sağlıklı ve doğru bir şekilde doyurulması için din öğretiminin okullarda verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2010). Bu temel çerçevesinde DKAB dersinin bireyin inanma ve bağlanma ihtiyacını karşılamak, bilinçli bir dindarlık geliştirmesine destek olmak amacı açıkça görülmektedir. Bu süreç sonucunda bireyde oluşacak dindarlığın da saldırganlığı azaltıcı etkisi olması beklenmektedir.

Bir diğer temellendirme ise toplumsal temeldir. Bu temellendirmeye göre, eğitimin bireyi toplumsal hayata uyumlu hale getirme işlevinden hareket edilmekte ve bireyin davranışlarının bilincinde olarak sonuçlarının da sorumluluğuna sahip olması gerekliliğinden söz edilmektedir. Toplumsal yaşamda arkadaşlık, komşuluk vb. ilişkilerde davranışlara yön veren inanışların karşılıklı olarak bilinmesinin bir gereklilik olduğu bu gerekliliğin de DKAB dersi aracılığıyla karşılanacağı ifade edilmektedir (MEB, 2010).

Kültürel temel ise, edebiyat, tarih, musiki gibi alanlarda İslam dini kültür etkileşiminin anlaşılmasına katkı sağlanması ihtiyacını ifade etmektedir. Zira birçok konuda kültürel unsurların anlaşılabilmesi için İslam dinine ilişkin bilgilere ihtiyaç vardır (MEB, 2010).

Evrensel temel ise, iletişim ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte ortaya çıkan küreselleşmenin sonucu olarak, artık farklı din mensupları ve farklı toplumlar arasındaki etkileşim artmıştır. Bu nedenle artık farklı toplumlar ve onların dinleri hakkında bilgi sahibi olmak bir zorunluluk haline almıştır. Bu zorunlu ihtiyaca binaen DKAB dersinin okullarda olması gerektiğini ifade eden anlayış evrensel temeldir (MEB, 2010). İnsan bilmediğinin düşmanıdır atasözünde olduğu gibi farklılıkların bilinmesi, tanınması, farklı din mensuplarının çeşitli davranışlarının altında hangi inançların bulunduğu bilmesi, karşılıklı anlayış geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu anlayış sonucunda ise çatışma unsurlarının azalması da saldırganca davranışları azaltıcı etkide bulunabilir.

Her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği bir insan tipi olduğu bilinmektedir. Ülkemiz açısından bakıldığında yetiştirilmek istenen bireyin özellikleri ile DKAB dersinin bireye kazandırmak istediği hedefler arasında bir uyum olduğu ve bu nedenle DKAB dersinin okullarda olmasını ifade eden temellendirme ise felsefi temeldir (MEB, 2010).

Son temellendirme ise hukuki açıdan yapılmakta ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu çerçevesinde yapılmaktadır. İlgili kanuna göre din öğretimi okullarda ve devletin kontrolünde yapılacaktır ifadesi, DKAB dersinin okullarda verilmesine hukuki temel olarak gösterilmektedir (MEB, 2010). DKAB dersinin okullarda devlet kontrolünde verilmesi, dersin Milli Eğitim'in genel amaçları ve devletin yetiştirmek istediği insan tipine uygun eğitim yapılıp yapılmadığının denetlenebilmesi açısından önemlidir.

Programın temele aldığı yaklaşımlarda saldırganlık.

Öğretim programında din öğretiminin temellerinden sonra öğretim programının, program geliştirme ilkeleri ve alana ilişkin bilimsel kriterler olarak iki temel yaklaşım üzerine bina edildiği ifade edilmektedir. Bu iki temel yaklaşım, eğitimsel yaklaşım ve din bilimsel yaklaşım olarak isimlendirilmiştir. Eğitimsel yaklaşım ile öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlendiği belirtilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrenci merkezde ve aktif iken öğretmen rehber konumundadır. Program, bu yaklaşım ile öğrencinin din ve ahlakı öğrenirken problem çözmeyi, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlakı hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenmesini hedeflemektedir (MEB, 2010).

Öğretim programının diğer temel yaklaşımı olan din bilimsel yaklaşım ise, öğretime konu edilecek başta İslam olmak üzere, dinler hakkındaki bilgilerin bilimsel olarak ele alınmasını ve batıl inanç ve hurafelerden uzak durulmasını ifade etmektedir. İslam konusunda ise Kuran'ı merkeze alan, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslam

kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarıldığı belirtilmiştir. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin bütün müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına dikkat edilmiştir (MEB, 2010).

Programın genel amaçlarında saldırganlık.

Öğretim programının temel felsefesi ve hazırlanırken dikkat edilen hususlardan sonra DKAB öğretim programının genel amaçları ve kazandırılması amaçlanan değerlere yer verilmiştir. Söz konusu dersin amaçlarının somut olarak ifade edildiği genel amaçlar ve kazandırılması hedeflenen değerler buraya alıntılanarak bir değerlendirme yapılacaktır. Bu değerlendirme çalışmanın, temel problemi ile uyumlu olarak öğretim programının genel amaçları ve hedef değerler ile dindarlık ve ahlaki olgunluk ilişkisi ve bunların saldırganlık ile ilişkisi bağlamında yapılacaktır.

DKAB genel amaçlarına din/dindarlık açısından bakıldığında, ilk olarak belki de ilk bakışta din ile ilişkili olmadığı da düşünülebilecek olan “insanın evrenden kopuk bir varlık olmadığını ön planda tutar” ve “hayatın amaçsız olmadığını fark eder ve kendi hayatının amacını sorgular” şeklindeki genel amaç ifadeleri ile başlamak doğru olacaktır. Bu amaçlar ile insanın bir amaç doğrultusunda yaratılmış bir varlık olarak içinde bulunduğu evrende, kendisi dışındaki canlı veya cansız varlıklara göre bir konumu olduğu ve bu konum çerçevesinde evrendeki diğer varlıklarla bir iletişimi olduğunu söylemek mümkündür. DKAB dersinin genel amaçları arasında yer bulan bu ifade ile öğrencilere evrenden kopuk bir varlık olmadıkları ve diğer varlıklarla iletişimlerinin belirli çerçevede gerçekleşmesi gerektiği bilincini kazandırmak hedefi olduğu söylenebilir.

İnsanın evrendeki konumu ve diğer varlıklarla olan ilişkisi konusunda en net cevapların dinden geldiği söylenebilir. Bu noktada diğer genel amaç ifadelerine bakıldığında DKAB dersinin din üzerinden insanın yaşamı üzerine çeşitli düzenlemeleri olduğunu görmek mümkündür. Bu konuda “İslam’ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanıır” şeklindeki genel amaç ifadesi, doğrudan dinin boyutları olarak ifade edilen iman, ibadet ve ahlakın öğrenci tarafından tanınmasına işaret etmektedir.

İman, hatırlanacağı gibi bireyin bağlanma ve üstün bir varlığa güvenme ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ve bireyin davranışlarını etkilemektedir. Öğretim programı da bu inanma ve bağlanmanın doğuştan gelen bir ihtiyaç olduğunu kabul etmektedir (MEB, 2010). İnanmayı bir ihtiyaç olarak kabul eden öğretim programı dinin temel boyutları konusunda bilgilendirme yapmakla birlikte bir diğer genel amaç ifadesi ile “İnanma ve yaşama özgürlüğünün bilincine varır” inanma ve yaşama konusunda özgürlük bilincine sahip

bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte “kader kavramını yanlış yorumlayarak sorumluluktan kaçınılamayacağı bilincine sahip olur” şeklindeki genel amaç ile de yanlış kader algılarının önüne geçme hedefini ortaya koymaktadır. Ayrıca, özgürlüğün olduğu yerde kaçınılmaz olarak bulunması gereken akıl konusunda da bir başka genel amaçta “akıl, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini benimser. Din ve bilimin insanların mutluluğu için olduğunu fark eder” akıl ve bilimsellik vurgusu yapmaktadır. Benzer bir genel amaç ifadesi ise “din ve ahlakla ilgili konularda akılcı ve eleştirel yaklaşım sergiler” şeklindedir. Burada yer verilen genel amaç ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, DKAB dersinin bireyin inanma ve bağlanma ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyacı karşılayabilmesi için gerekli bilgileri sağlamak amacına işaret eder. Bununla birlikte bireyin, öğretim programının genel öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılık anlayışı ile uyumlu olarak kendi inancını oluşturmaya katkı sağlamak amacıyla olduğu söylenebilir.

İnanç konusundaki genel amaçlardan sonra dinin davranışa etki eden boyutuna ilişkin genel amaç ifadeleri de vardır. Bu amaçlardan ilk olarak zikredilmesi yerinde olduğu düşünülen ama ise “İnanç-ibadet ilişkisinin farkında olur” şeklindeki genel amaç olduğu söylenebilir. Bu genel amaç doğrultusunda iman ile başlayan süreç iman edilen varlığın arzuları doğrultusunda çeşitli davranışların (ibadet) yapılmasını ifade etmektedir. İbadetler ile ilgili bir diğer genel amaç ifadesinde ise (ibadetlerin, davranışları geliştirmedeki gücünü fark eder) İslam’da ibadetlerin davranışları güzelleştirmesine vurgu yaptığı söylenebilir. Örneğin namazın kötülüklerden alıkoyması gibi (Ankebut, 29/45). Ayrıca öğrenme alanı olarak ibadet başlığında da her iyi davranışın ibadet olduğu ve ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarının olduğundan bahsedilmektedir. Buradan hareketle öğretim programının ibadet vurguları ile öğrencinin güzel hasletler edinmesini hedeflediğini söylemek mümkündür.

Dinden hareketle olumlu davranış geliştirmeyi içeren bir diğer genel amaçta yer alan “dinin, Allah-insan ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğu” ifadesinin ise dinin insanın evrendeki konumu, yaratıcı ve aşkın varlık inancı ve bu inancın bireyin hayatına ve davranışlarına etkisinin olacağı bilgisini içerdiği söylenebilir. Aynı amaç ifadesinin devamında yer verilen, “dinin evrensel barış kültürünün yerleşmesinde ve hoşgörü ortamının oluşturulmasında katkıda bulunabileceğini benimser” ifadesi ile de dinin insanların davranışlarına etkide bulunduğu ve çeşitli durumlarda barış ve hoşgörü kültürüne zemin hazırlayabileceği düşüncesinin program tarafından benimsendiği ve din konusunda bilgilenen öğrencilerin bu kültürü benimsemesi beklenmektedir. Bu doğrultudaki bir genel amaç ifadesi ise şöyledir; “İslam’ın barış dini olduğunu benimser.” DKAB genel amaçlarından biri olarak

öğretime konu edilen dinin, hoşgörü ve barış kültürünü ortaya çıkarması, DKAB dersinin bu amacına ulaşması halinde, bir başkasına kasten zarar verme anlamına gelen saldırganlığı azaltması olarak yorumlanabilir. Din konusunda benzer bir genel amaç olan “dinin "hukukun üstünlüğünü" esas aldığını kavrar” amacı öğrencinin bu amaca ulaşması halinde din üzerinden hak, kul hakkı, hukuk, adalet gibi hasletleri benimsemesi ve ilişkilerinde bunlara dikkat etmesini sağlayabilir.

Din ile ilgili bir diğer maddede ise “dinin sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğu, her şeye karşı sevgiyle ve olumlu yaklaşılması gerektiği bilincine ulaşır” amacı ifade edilmektedir. Bu amaç ifadesinde dinin bir sevgi boyutu olduğu ve bu boyuttan hareketle insanın, kendisi dışındaki varlıklara karşı sevgi ile yaklaşmasının hedeflendiği açıkça görülmektedir.

Din ile ilgili genel amaçlar birlikte değerlendirildiğinde, DKAB dersi öğretim programının öğrencilerin yaratılıştan bir inanma ihtiyacı olduğu bu ihtiyacının doğru bir şekilde karşılanması düşüncesini taşıdığı açıkça görülmektedir. Bu ihtiyacın karşılanması doğrultusunda ise bireyin özgür iradesi ile kendi inancını oluşturmaya katkı sağlanırken programın kendi ifadesi ile bilinçli dindarlık geliştirmesi hedeflenirken, bu hedeflenen dindarlığın ve din bilgisinin de davranışlara etki edici niteliğinin olduğu görülmektedir. İnanma her ne kadar kendi içinde bir davranış düzenini barındırır da öğretim programı bununla yetinmemekte, bazı noktalarda dinin çizdiği davranış prototiplerini de bireye kazandırmayı amaçlamaktadır. İncanın ibadet ile ilişkisinin vurgulanması, tüm iyi davranışların ibadet olduğu ve dinin sevgi boyutundan hareketle her şeye sevgi ile yaklaşılmasına yönelik vurgular, öğretim programının bireye kazandırmak istediği bir din anlayışı ve bu din anlayışının bireyin hayatına yansıma derecesi olarak bir dindarlık (ki program bunu bilinçli dindarlık olarak ifade etmektedir) ve bu dindarlıktan hareketle bireyin belirli davranışlar sergilemesini hedeflemektedir.

Öğretim programının din üzerinden geliştirmeyi hedeflediği davranışlar ise iman, ibadet, ihsan ve dindarlık bağlamında değerlendirildiğinde bireyin saldırganlığını azaltıcı etkisi olması muhtemel unsurlardır.

Çalışmanın temel problemi bağlamında düşünüldüğünde bir diğer husus da ahlaki olgunluğa ilişkin genel amaçlardır. Bu açıdan genel amaçlara bakıldığında öncelikle din ve dindarlık konusu ile birlikte ahlak ile ilgili genel amaçlar olduğu görülmektedir. Bunlar “İslam’ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanıtır” ile “Dinî ve ahlaki kavramların anlamını bilir, bunlar arasında ilişkiler kurar, bu kavramları günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanır” şeklindeki genel amaç ifadeleridir. Bu ifadeleri bir adım öteye götüren genel amaç

“Toplumdaki dinî ve ahlaki davranışları tanı” ifadesidir. Bu amaç ile kavramsal bilginin ötesinde davranışları tanıma ve ahlakiliğine ilişkin bir ayırım kazandırma vardır. Bu aşamada bir öğretim programının ahlaki davranış konusunda bir bilinçlilik hedefi olduğu söylenebilir. “Dinî ve ahlaki alandaki temel sorularına cevap arar” şeklindeki genel amaç ifadesinin de bu noktada bilinçli bir arayışı ifade ettiği düşünülmektedir.

Öğretim programındaki diğer genel amaç ifadelerine bakıldığında, sadece ahlaki bir bilinç kazandırmak hedefinin olmadığı ahlaki davranış için örnekler arayan veya örnekleri olan “Hz. Muhammed’in örnekliliğini analiz eder” “Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılır” şeklindeki genel amaçlar, bu davranışları bilinçli şekilde kabul eden bununla da yetinmeyen “Öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirir” genel amaç ifadesi ile de öğrendiği ahlaki değerleri içselleştiren bireylerin hedeflendiği açıkça görülmektedir. Bu noktada öğretim programının ahlaki davranışlarda bulunan bireyler hedeflediğini söylemek mümkündür.

Temizlik konusunu içeren iki genel amaç ifadesi ise (İslam dininin temizliğe verdiği önemi fark eder), (Çevre, doğal denge ve temizlik bilincine ulaşır) hem ahlaki hem dini unsurları içermektedir. İbadetlerin yapılması için ön şart olan temizliğin yanı sıra genel anlamıyla temizlik hem ahlakın hem dinin konusu içerisinde yer almaktadır. Ayrıca, çevre bilinci ve doğal denge insanın evrendeki konumu ve diğer canlı ve cansız varlıklarla iletişim anlamında din ve ahlakın birlikte konusu olacak kadar geniş kapsamlıdır.

Tablo 3. *Programın Kazanımlarında Saldırganlık*

Kazanım	Öğrenme Alanı	Sınıf	Öğrenme alanları	Öğrenme basamağı
İnsanın evrendeki konumunu fark eder.	İnanç	9	Duyuşsal	Alma
İnsan doğasının maddi ve ruhsal yönünü tanı.	İnanç	9	Bilişsel	Bilgi
Dinin, insan doğasının gereksinimlerini karşılayan öğelerden biri olduğunu fark eder.	İnanç	9	Duyuşsal	Alma
Veda Hutbesi'nin insan hakları bakımından değerini irdeler ve günümüz insan hakları ile karşılaştırır.	Hz. Muhammed	9	Bilişsel	Değerlendirme
Örf ve âdet ve ahlaki değerlerin oluşumuna dinin etkilerine yönelik çıkarımlarda bulunur.	Ahlak ve Değerler	9	Bilişsel	Analiz
Kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerlerin etkisini açıklar.	Ahlak ve Değerler	9	Bilişsel	Kavrama
Kendi değerleri ile eylemleri arasında ilişki kurar.	Ahlak ve Değerler	9	Duyuşsal	Örgütlenme
Toplumu birleştiren değerleri korumaya özen gösterir	Ahlak ve Değerler	9	Duyuşsal	Değer verme
İslam'ın temel inanç esaslarının kendi hayatındaki yerini ve önemini fark eder	İnanç	10	Duyuşsal	Alma
Namazın birey ve toplum açısından önemini farkedir.	İbadet	10	Duyuşsal	Alma
Zekât, sadaka ve kurbanın bireysel ve toplumsal işlevini fark eder.	İbadet	10	Duyuşsal	Alma
İyi işler yapma, güzel davranışlar geliştirme ve çalışmanın da bir ibadet olduğu bilincine varır.	İbadet	10	Duyuşsal	Örgütlenme
Temel hak ve özgürlüklerin birey ve toplum için önemini açıklar.	Ahlak ve Değerler	10	Bilişsel	Kavrama
İslam dininin temel hak ve özgürlüklere verdiği önemi kavrar.	Ahlak ve Değerler	10	Bilişsel	Kavrama
Temel hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği durumlarda ortaya çıkabilecek sorunları ön görerek bunlara çözüm önerileri geliştirir.	Ahlak ve Değerler	10	Bilişsel	Uygulama
Kendi hak ve özgürlüklerinin farkında olur, gerekli durumlarda hakkını arar.	Ahlak ve Değerler	10	Duyuşsal	Tepkide bulunma

Tablo 3. (Devamı)

Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyar.	Ahlak ve Değerler	10	Duyuşsal	Tepkide bulunma
İslam dininin kul hakkına verdiği önemi açıklayarak bunun ihlalinin doğuracağı sonuçları kestirir.	Ahlak ve Değerler	10	Bilişsel	Kavrama
Kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olur.	Ahlak ve Değerler	10	Duyuşsal	Değer verme
İnsanın kaderle ilgili olarak akıll ve irade sahibi, özgür ve sorumlu olmak gibi özelliklerini sorgular	İnanç	11	Bilişsel	Değerlendirme
İbadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarını irdeler.	İbadet	11	Bilişsel	Analiz
İbadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarına örnekler verir.	İbadet	11	Bilişsel	Kavrama
İbadetlerin ahlakın güzelleşmesine katkısına örnekler verir.	İbadet	11	Bilişsel	Kavrama
Hz. Peygamberin olaylar karşısındaki davranışlarından hareketle kişiliği ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Hz. Muhammed	11	Bilişsel	Analiz
Dinin yanlış anlaşılmasında ortaya çıkaracağı sorunları kestirir.	Akıll ve Vahiy	11	Bilişsel	Kavrama
İslam düşüncesinde ortaya çıkan mezhebi yorumların İslam'la özdeşleştirilemeyeceğini kavrar.	Akıll ve Vahiy	11	Bilişsel	Kavrama
Kur'an'ın öğütleri ve Hz. Peygamberin örnek davranışları çerçevesinde hısım, akraba ve komşularla ilişkilerin gelişmesine, toplumsal birlik ve huzurun sağlanmasına katkıda bulunur.	Ahlak ve Değerler	11	Duyuşsal	Değer verme
Evrende varlıklar arasındaki uyum ve ahengi gözlemler.	Din, Kültür ve Medeniyet	11	Bilişsel	Bilgi
Evrendeki varlıkların belli bir ölçü, denge ve düzende yaratıldığını örneklerle açıklar.	Din, Kültür ve Medeniyet	11	Duyuşsal	Tepkide bulunma
Güzel sözlerle iletişim kurmanın İslam'ın temel amaçlarından biri olduğunu ayet ve hadislerle açıklar.	Din, Kültür ve Medeniyet	11	Bilişsel	Kavrama
Güzel davranışta bulunanların ve güzel iş yapanların ödüllendirileceğine ilişkin ayet meallerini yorumlar.	Din, Kültür ve Medeniyet	11	Bilişsel	Kavrama
Söz ve davranışlarında güzel ve estetik olmaya özen gösterir.	Din, Kültür ve Medeniyet	11	Duyuşsal	Değer verme
Dünya hayatının bir amacı olduğunu fark eder ve kendi hayatının amacını sorgular.	İnanç	12	Bilişsel	Analiz
Yapılan iyilik ve kötülüklerin karşılığı olduğunu kavrayarak sorumluluk bilinciyle hareket eder.	İnanç	12	Duyuşsal	Kişilik haline getirme
Tövbe ve bağışlamanın Allah'a, insanlara ve bütün varlıklara karşı sevgi ve yakınlık kazandıracağı sonucuna varır.	İbadet	12	Bilişsel	Kavrama
Bağışlamayı başaran bireylerin oluşturduğu bir toplumda, hoşgörünün hâkim olacağını fark eder.	İbadet	12	Duyuşsal	Alma
Tövbe ve bağışlamanın verdiği huzur ve mutluluk duygusunu yaşar.	İbadet	12	Duyuşsal	Kişilik haline getirme
İyiliklerin kötülükleri giderdiğini fark ederek güzel davranışlar geliştirir	İbadet	12	Duyuşsal	Kişilik haline getirme
Hz. Muhammed'in çeşitli olaylar karşısındaki farklı söz ve davranışlarının nedenlerini irdeler.	Hz. Muhammed	12	Bilişsel	Değerlendirme
Hz. Muhammed'in sözlerinin ve davranışlarının inceliklerini anlayarak onu model alır.	Hz. Muhammed	12	Duyuşsal	Örgütlenme
Tasavvufi düşüncede ahlakın yerini ve önemini kavrar.	Vahiy ve Akıll	12	Bilişsel	Kavrama
Birlikte yaşama ve hoşgörü bilincini kazanır ve bununla ilgili tasavvuf anlayışından örnekler verir.	Vahiy ve Akıll	12	Bilişsel	Kavrama
Barışın insanlık için önemini açıklar.	Ahlak ve Değerler	12	Bilişsel	Kavrama
İslam'ın bir barış dini olduğu gerçeğini Kur'an ve hadislerden örneklerle destekler.	Ahlak ve Değerler	12	Bilişsel	Kavrama
İslam'ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark eder ve buna uygun davranışlar sergiler.	Ahlak ve Değerler	12	Duyuşsal	Kişilik haline getirme
İslam'ın yaşama hakkına verdiği değeri yorumlar.	Ahlak ve Değerler	12	Bilişsel	Kavrama
İslam'ın sosyal çevresiyle uyumlu ve barışık bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini açıklar.	Ahlak ve Değerler	12	Bilişsel	Kavrama
Hz. Muhammed'in barışçı kişiliğini örneklerle açıklar.	Ahlak ve Değerler	12	Bilişsel	Kavrama
Atatürk'ün barışa verdiği önemi örneklerle açıklar.	Ahlak ve Değerler	12	Bilişsel	Kavrama
Zorunlu olmadıkça savaşın bir insanlık suçu olduğunu kavrar.	Ahlak ve Değerler	12	Bilişsel	Kavrama
Dinlerin ortak evrensel ahlak ilkelerinin neler olduğunu belirler.	Din, Kültür ve Medeniyet	12	Bilişsel	Kavrama
Toplumsal barış ve huzurun sağlanmasında inanca saygının önemini kavrar.	Din, Kültür ve Medeniyet	12	Bilişsel	Kavrama
Dinlerin çevrenin korunmasına gösterdiği önemi fark eder ve örnekendirir.	Din, Kültür ve Medeniyet	12	Bilişsel	Kavrama

Öğretim programının genel amaçları ve kazanımlarının bir dindarlık ve ahlaki olgunluk hedefi olduğu söylenebilir. Bu hedeflerinin gerçekleşmesi ise öğretim programının genel amaçlarına erişim düzeyi ile doğru orantılıdır. Bu erişim düzeyi öğrencinin dindarlık ve ahlaki olgunluk düzeyine etki ederken bu iki düzey de öğrencilerin davranışlarını etkilemektedir.

Kuramsal çerçeve başlığında ele alınan konulara bir bütün olarak bakıldığında özetle şunu söylemek mümkündür; öğrencilerin DKAB dersi genel amaçları erişim düzeyinin, öğrencilerin saldırganlığına etki edeceği düşünülse de daha çok öğrencilerin dindarlık ve ahlaki olgunluk düzeylerini etkilemesi ve bunun sonucunda da saldırganlığı etkilemesi muhtemeldir. Bu aşama da bize çalışmanın temel problemini ve test edilmesi planlanan modelini vermektedir.

Araştırma Konusu ile İlgili Belli Başlı Araştırmalar

Saldırganlık kavramı birçok bilim alanının çalışma konusu olarak kabul edilen çok boyutlu bir kavramdır. Alanyazında genellikle saldırganlıkla eş anlamlı olarak kullanılan şiddet ile birlikte birçok çalışmanın konusu olmuştur. Dolayısıyla burada çalışma alanı ve konusu olarak yakın ve benzer çalışmalar değerlendirilecek ve yapılacak olan çalışmanın yeri tespit edilmeye çalışılacaktır.

Uluslararası alanyazında saldırganlığın neliği ve nedenleri gibi konularda özellikle psikoloji ve sosyal psikoloji alanlarında birçok çalışma yapılmıştır (Fromm, 2014). Ulusal alanyazında benzer çalışmalar olmakla birlikte son yıllarda daha çok okullarda saldırganlığın önlenmesi için çalışmalar yapıldığı, projeler geliştirildiği görülmektedir. Bunun içinde saldırganlığın nedenleri ve saldırganlığı etkileyen unsurlar üzerine yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir.

Lise ve üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini tespit ederek çeşitli değişkenler ile ilişkisini inceleyen Eroğlu (2009) “Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma” başlıklı araştırmasında öğrencilerin televizyon izleme sürelerinin arttıkça saldırganlık düzeylerinin arttığını ve erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkeklerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu gösteren birçok çalışma olmakla birlikte bunun testosteron hormonu düzeyi ile alakalı olduğunu belirten çalışmalar da vardır (Gülçen, 2010). Eroğlu’nun araştırmasında incelediği yaş, yaşanılan yer, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerin ise katılımcıların saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya konmuştur (Eroğlu, 2009).

Ayşegül Sili (2010) tarafından yapılan “Ortaöğretim öğrencilerinde saldırganlık eğiliminin sosyolojik analizi: Erzurum örneği” başlıklı çalışma da Eroğlu'nun çalışması ile benzer niteliktedir. Sili (2010) araştırma sonucunda, öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin; öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, izlemeyi tercih ettikleri film türü, TV programları, hayattan memnuniyet düzeyleri, boş zamanlarında kitap okuma, kültür sanat faaliyetlerine katılma, spor yapma ve internette vakit geçirme gibi tercihleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu edilen bu çalışmalardan başka, lise öğrencilerinde saldırganlık ve çeşitli değişkenleri konu edinen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Aksu, 2013; Aktaş & Güvenç, 2006; Filiz, 2009; Giles & Heyman, 2005; Karataş Terzi, 2009; Nair, 2014; Solak, 2012; Ulu & İkis, 2016; Yeğen, 2008).

Çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin saldırganlık düzeylerindeki farklılaşmaları ele alan çalışmaların yanı sıra dindarlık, ahlaki olgunluk gibi çeşitli unsurlar ile saldırganlık ve şiddet eğilimi konusunu ele alan çalışmalar da vardır.

Dindarlık saldırganlık konusu bağlamında ilgili alanyazın incelendiğinde ulaşılan belli başlı çalışmalar şu şekildedir; Suzan Aksüt Çiçek (2008), “Dindarlık ile saldırganlık arasındaki etkileşimin terör yönetimi kuramı çerçevesinde incelenmesi” adlı çalışmada, 18-24 yaş üniversite öğrencilerinde, dini eğilimine yönelen tehditler ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, köktendinci eğilimin diğer dini eğilimlere göre daha yüksek saldırganlık ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Alevi-Bektaşî yorumunu içeren dini eğilime sahip öğrenciler saldırganlık puanlarının yüksekliği bakımından ikinci sırada yer almıştır. Saldırganlık tepkisi ortalaması bakımından üçüncü sırada dindışı eğilimlere sahip öğrenciler gelmektedir. Saldırganlık puanları bakımından son sırada ortodoksi dini eğilim grubu yer almaktadır.

Bozkurt Koç, “Okullarda Şiddet” (2011) adını verdiği çalışmada lise öğrencilerinin katılımıyla, dindarlık ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi ve farklı değişkenler açısından saldırganlığı araştırmıştır. Çalışma sonucunda dindarlık düzeyi arttıkça saldırganlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Eğitimde şiddet olgusu lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve ahlaki tutum ilişkisi Küçükçekmece ilçesi örneği” başlıklı çalışmada Ahmet Avcı (2010), lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile ahlaki tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve çalışmanın sonucunda araştırmacı, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile ahlaki tutum düzeyleri arasında negatif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Macid Yılmaz tarafından yapılan “Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü” (2010) başlıklı çalışmada ise şiddet ve saldırganlık konusunda din eğitimi ve değerler

eğitimi alanyazını incelenmiş daha sonra ise lise ğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma sonucunda ağırlıklı din eğitimi veren okullar olan İmam Hatip Lisesi ğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere göre saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu, aile veya çevresinden din eğitimi alan öğrencilerin de din eğitimi almayan öğrencilere göre saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Ömer Faruk Pala tarafından yapılan “Saldırganlık eğilimi - dindarlık ilişkisi üzerine bir çalışma” (2003) başlıklı çalışmada saldırganlık eğilimiyle din arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Adem Güneş tarafından yapılan “Lise ğrencilerinin şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değerkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli rneği)” (2015) adlı çalışmada ise lise ğrencilerinin şiddet eğilimleri ile manevi değerler eğilimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Güneş, 2015).

Mustafa şengün tarafından yapılan “Lise ğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değerkenler Açısından İncelenmesi” (2008) başlıklı çalışmada, Samsun’da yaşayan 830 lise öğrencisinin ahlaki olgunluk düzeyleri çeşitli değerkenlere göre farklılaşması incelenmiştir. Çalışma sonucunda, cinsiyet, lise türü, akademik başarı, yerleşim yeri, anne-baba tutumu, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, ailenin ekonomik düzeyi ve DKAB dersinin lise ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen önemli faktörler oldukları sonucuna varılmıştır.

İbrahim Turan tarafından yapılan “Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında DKAB Dersinin Yeri” (2013) adlı çalışmada gençlik dönemi sorunları ve DKAB dersinin bu sorunlara ilişkin durumu teorik olarak ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, DKAB derslerinde gençlerin sorunlarına ilişkin kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. Ancak bu kazanımların çoğunlukla bilişsel düzeyde kaldığı, duyuşsal düzeydeki kazanımların ise toplam müfredat içinde sadece %3 gibi küçük bir oranda kaldığı belirtilmektedir. Mevcut haliyle DKAB dersinin gençlik sorunlarının çözüme katkı sağlamaktan uzak olduğu ifade edilmektedir (Turan, 2013).

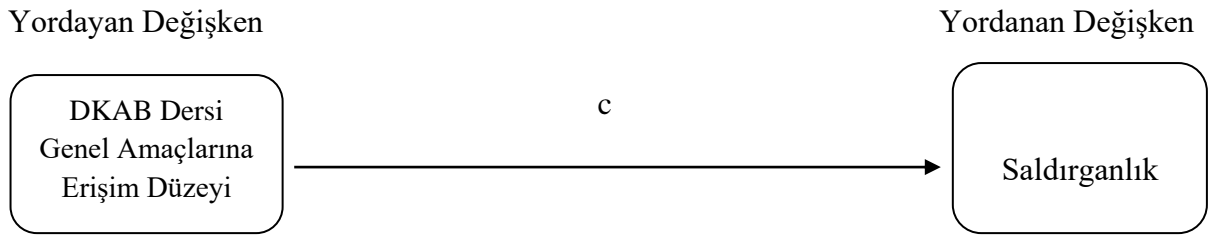
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

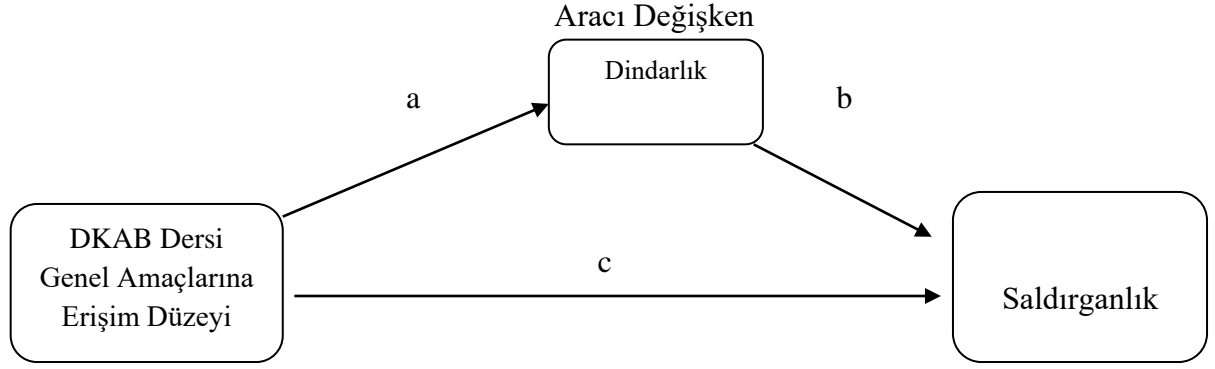
Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişkenin arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. İlişkisel araştırmalarda sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Bu inceleme bir neden sonuç ilişkisinin olabileceği konusunda araştırmacıya bir fikir verebilir fakat kesinlikle neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz (Balci, 2010, Büyüköztürk vd., 2011). Bu amaçla DKAB dersi genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi, ahlaki olgunluk, dindarlık ile saldırganlık arasındaki ilişkiler aracılık modeli ile test edilecektir. Aracılık, bağımsız değişkenin (yordayan değişken) etkisini bağımlı değişkene (yordanan değişken) ileten değişkenin etkisinin başka bir ifade ile aracılık etkisinin test edilmesidir. Yordayan ile yordanan değişken arasında bağlantı mekanizması gibi çalışan aracı değişken yordayan değişkenin yordanan değişken üzerindeki etkisinin açıklanmasına katkı sağlar (Gürbüz & Şahin, 2015). Bu çalışmada aracılık etkisi test edilecek değişkenler dindarlık ve ahlaki olgunluktur. Bu çerçevede test edilecek modeller aşağıdaki gibi şekillenmektedir.



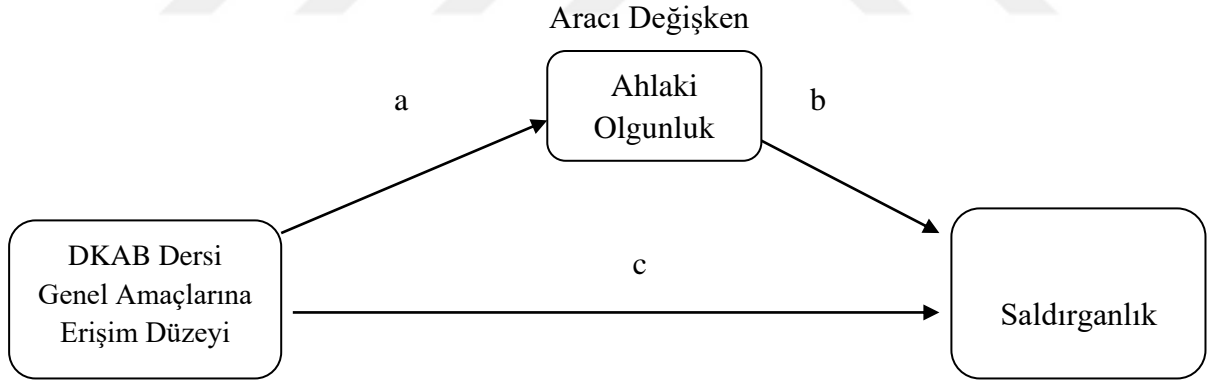
Şekil 16. Doğrudan etki modeli.

Doğrudan etki modelinde yordayan değişken (DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi) ile yordanan değişken (Saldırganlık) arasındaki ilişki gösterilmektedir.



Şekil 17. Temel aracılık modeli 1.

Temel aracılık modeli 1 ile yordayan değişken (DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi) ile yordanan değişken (Saldırganlık) arasındaki ilişki de olası aracı değişkenin (Dindarlık) etkisi gösterilmektedir. Modelin test edilmesi sürecinde yordayan değişken (DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi) ile aracı değişken (Dindarlık) birlikte regresyon analizini dâhil edildiğinde yordayan değişken (DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi) ile yordanan değişken (Saldırganlık) arasındaki ilişkide (c) anlamlı çıkmazsa tam aracılık etkisi (full mediation), azalma olursa kısmi aracılık (partial mediation) etkisi meydana gelir (Gürbüz & Şahin, 2015).



Şekil 18. Temel aracılık modeli 2.

Temel aracılık modeli 2 ile yordayan değişken (DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi) ile yordanan değişken (Saldırganlık) arasındaki ilişki de olası aracı değişkenin (Ahlaki Olgunluk) etkisi gösterilmektedir. Modelin test edilmesi sürecinde yordayan değişken (DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi) ile aracı değişken (Ahlaki Olgunluk) birlikte regresyon analizine dâhil edildiğinde yordayan değişken (DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi) ile yordanan değişken (Saldırganlık) arasındaki ilişkide (c) anlamlı çıkmazsa tam aracılık etkisi (full mediation), azalma olursa kısmi aracılık (partial mediation) etkisi meydana gelir (Gürbüz & Şahin, 2015).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) öğrenim gören lise son sınıf (12. Sınıf) öğrencilerinin tamamıdır. DKAB dersi almayan imam hatip lisesi öğrencileri çıkarıldığında toplam öğrenci sayısı 3507, bunların 1916'sı erkek, 1591'i ise kızdır. Örneklem hesaplanması ise Krejcie ve Morgan'ın .05 hata payı ile 3500 kişiden oluşan bir evren için 346 kişinin örneklem için yeterli olduğu görüşü esas alınmıştır (Krejcie & Morgan, 1970). Örneklem sayısına ulaşabilmek için öncelikle, evrendeki tüm alt grupların örneklemde temsil edilmelerini garanti altına almak için tabakalama (Balcı, 2010) yoluna gidilmiştir. Okullar buldukları bölgelere göre sosyo-ekonomik düzey ve lise türlerine göre tabakalandırılmıştır. Bu tabakalara göre uygulama yapılan okullarda ise uygun örnekleme ile ulaşılabilen öğrencilerden gönüllü olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle de bu çalışmanın örnekleme yöntemi, tabakalı örnekleme ve uygun örnekleme olarak belirlenmiştir (Balcı, 2010).

Tablo 4. *Uygulama İçin Ulaşılan Toplam Kişi Sayısı*

	Frekans	Yüzde %
Kız	502	55.3
Erkek	406	44.7
Total	908	100

Belirlenen örnekleme ulaşabilmek için gerçekleştirilen veri toplama süreci sonunda 502'si kız, 406'sı erkek olmak üzere toplam 908 lise son sınıf (12.Sınıf) öğrencisine ulaşılmıştır.

Tablo 5. *Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı*

	Frekans	Yüzde %
Kız	452	57.4
Erkek	335	42.6
Toplam	787	100

Veri analizi öncesine geçilmeden önce yapılan veri ayıklama işlemi sonucunda çalışma grubu 452'si kız, 335'i erkek olmak üzere toplam 787 katılımcıdan oluşmuştur. Veri ayıklama sürecinde veri toplama aracının eksiksiz ve özensiz doldurulması ve normallik şartlarının sağlanamaması gibi durumlar dikkate alınmıştır. Bu işlem veri analizi aşamasında detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

Tablo 6. *Örneklemin Lise Türüne Göre Dağılımı*

Lise Türü	Frekans	Yüzde %
Anadolu Lisesi	482	61.2
Meslek Lisesi	76	9.7
Sosyal Bilimler Lisesi	28	3.6
Fen Lisesi	34	4.3
Genel Lise	86	10.9
Kız Anadolu Lisesi	81	10.3
Toplam	787	100

Örneklemin lise türlerine göre dağılımına bakıldığında Anadolu Lisesi (482 Katılımcı), Meslek Lisesi (76 Katılımcı), Sosyal Bilimler Lisesi (28 Katılımcı), Fen Lisesi (34 Katılımcı), Genel (Düz) Lise (86 Katılımcı), Kız Anadolu Lisesi (81 Katılımcı) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu.

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, çalışmanın temel problemi çerçevesinde katılımcılara ait bazı bilgilerin istendiği form olarak tasarlanmıştır. Katılımcıların özel hayatı ile ilgili olmamasına dikkat edilerek talep edilen bilgiler çalışmanın veri analizi aşamasında kullanılmıştır. Bu formda katılımcılardan istenen bilgiler ise; cinsiyet, okul türü, annesinin kendisine karşı tutumu, babasının kendisine karşı tutumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba mesleği, ailenin aylık geliri, ne tür ailede yaşadıkları (geniş/çekirdek aile), yaz Kuran kursuna katılma durumu, ailede dini eğitim alma durumu, DKAB dersinde öğrendiklerinin davranışları üzerinde etkisi olup olmadığı, okul dışı vakitlerini nasıl geçirdiği ve model aldığı kişi veya karakterin kim/ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Ortaöğretim DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ölçeği.

Ortaöğretim DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyini belirlemek için, “Ortaöğretim DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği” (Çakmak & Ay, 2016) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek 15 maddeden ve ‘Din Hakkında Bilgi’, ‘İslam Algısı’, ‘Dinde Aklın Yeri’ ve ‘İçselleştirme’ adlı dört alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li Likert tipi şeklinde geliştirilen ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75’tir. Birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puan 20 iken, dördüncü alt boyuttan alınabilecek en

yüksek puan 15'tir. Puan yükseldikçe katılımcının DKAB dersi genel amaçlarına erişimin düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir (Çakmak & Ay, 2016).

Ölçeğin açıkladığı varyans ise "Din Hakkında Bilgi" boyutu için %31.36, "İslam Algısı" boyutu için %9.32, "Dinde Aklın Yeri" boyutu için %8.31, İçselleştirme boyutu için %6.77 olmak üzere ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 55.78'dir. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada ise ölçeğin din hakkında bilgi alt boyutu için iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .74, İslam algısı alt boyutu için .71, dinde aklın yeri alt boyutu için .67, içselleştirme alt boyutu için .63 ve ölçeğin toplam puanı için ise .83 olarak bulunmuştur (Çakmak & Ay, 2016).

Bu çalışmada ise ölçeğin din hakkında bilgi alt boyutu için iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .68, İslam algısı alt boyutu için .77, dinde aklın yeri alt boyutu için .62, içselleştirme alt boyutu için .78 ve ölçeğin toplam puanı için ise .84 olarak hesaplanmıştır.

Saldırganlık ölçeği.

Buss ve Warren (2000) tarafından geliştirilen ve Can (2002) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Aggression Questionnaire" adlı saldırganlık ölçeği 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Fiziksel saldırganlık (8 Madde), sözel saldırganlık (5 Madde), öfke (7 Madde), düşmanlık (8 Madde), dolaylı saldırganlık (6 Madde) şeklinde 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek beşli Likert tipi olarak oluşturulmuş 34 maddeden oluşmakta ve sadece 19. madde, ters madde olarak belirlenmiştir (Can, 2002). Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ölçeğin tümü için .913, alt boyutlar için ise sırasıyla .83, .60, .73, .74, .54 olarak bulunmuştur (Can, 2002). Bu çalışmada ise; ölçeğin tümü için .91, alt boyutlar için ise sırasıyla .87, .66, .75, .63, .53 olarak bulunmuştur.

Dindarlık ölçeği.

Ok (2011) tarafından dindarlığı ölçmek için tutum anlayışı temelinde geliştirmiştir. Ölçek duygu, ilişki, biliş ve davranış olmak üzere dört boyut ve her boyutta iki madde olmak üzere sekiz maddeliktir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %86'dır. Ok Dini Tutum ölçeğinin iç tutarlılık puanları (Cronbach alfa değerleri) ölçeğin geliştirildiği çalışmada; biliş alt boyutu için .75, duygu alt boyutu için .87, davranış alt boyutu için .86, ilişki alt boyutu için .85 ve dini tutum toplam puan için ise .90 olarak bulunmuştur (Ok, 2011).

Bu çalışmada ise; Cronbach alfa değerleri davranış alt boyutu için .76, duygu alt boyutu için .69, biliş alt boyutu için .10, ilişki alt boyutu için .48 ve dini tutum ölçeğinin toplamı için ise .69 olarak hesaplanmıştır.

Ahlaki olgunluk ölçeği.

Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini tespit edebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi şeklinde tasarlanan ölçek 17 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 43,35'tir. Ölçeğin geliştirme süreci, geçerlik ve güvenirlik bulguları aşağıda verilmiştir.

Ölçek geliştirme süreci.

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak yurt içi ve yurt dışındaki ilgili alanyazının yanı sıra daha önceden yapılmış benzer ölçek çalışmalarından da (Avcı, 2010; Dilmaç, 1999; Schmidt, 1999; Şengün & Kaya, 2007) faydalanılarak 71 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. 71 madde ölçme ve değerlendirme (2 uzman) ve alan uzmanlarının (6 uzman) görüşlerine sunulmak üzere bir form haline getirilmiş ve uzmanların öneri ve düzeltmeleri ile 68 maddelik bir taslağa ulaşılmıştır.

Madde seçimi için, 68 madde olarak düzenlenen taslağın, Erzurum ili Yakutiye ilçesinde öğrenimine devam eden 123 lise öğrencisinin katılımıyla ilk pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda ölçek bütünlüğüne uymadığı düşünülen ve madde toplam korelasyonları .40'ın altında bulunan maddeler elenerek 37 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Faktör analizi uygulaması için 37 maddelik ölçek formu yine aynı ilçede öğrenimine devam etmekte olan 378 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Yapı geçerliği.

Bir ölçme aracının ölçülmesi hedeflenen nitelikleri ölçmesi ve ölçekten elde edilen puanların hedeflenen özelliklerin hangi boyutlarını ölçtüğünün belirlenebilmesi için yapı geçerliğine sahip olması gerekmektedir. Yapı geçerliği ise çoğunlukla faktör analizi yöntemleri ile belirlenmektedir. Faktör analizi yöntemlerinden biri olan açımlayıcı faktör analizi ölçekte yer alan maddelerin alt boyutları ve bu alt boyutların birbirleri ile ilişkisinin belirlenmesinde kullanılır (Seçer, 2015). Bir başka deyişle faktör analizi, katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanması ve bu işlem sonucunda aralarında ilişki olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılarak faktör oluşturulması işlemidir (Ural & Kılıç, 2005). Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Maddelerin seçimi için faktör öz değerinin en az 1.00 ya da 1.00'dan büyük olması, faktör yük değerinin .30'dan büyük olması, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranının %30 ve daha fazlası olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analizde bu kriterlere dikkat edilmiş ve ayrıca temel bileşenler tekniği kullanılmıştır

Açımlayıcı faktör analizi.

Toplanan verilerin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. KMO .933 ve Barlett testi χ^2 değeri ise, 2649,335 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan büyük, Barlett testi sonucunun da anlamlı çıkması verilerin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2009).

Tablo 7. *Ahlaki Olgunluk Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	Faktör Yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
m1	590	.534
m2	689	.637
m3	550	.494
m4	614	.565
m5	633	.579
m6	572	.516
m7	637	.581
m8	739	.686
m9	664	.604
m10	669	.611
m11	706	.647
m12	727	.672
m13	722	.671
m14	656	.592
m15	630	.571
m16	660	.607
m17	698	.641

KMO=.933 Bartlett Testi= 2649.335

Özdeğer: 7.369 Açıklanan Toplam Varyans: % 43.35

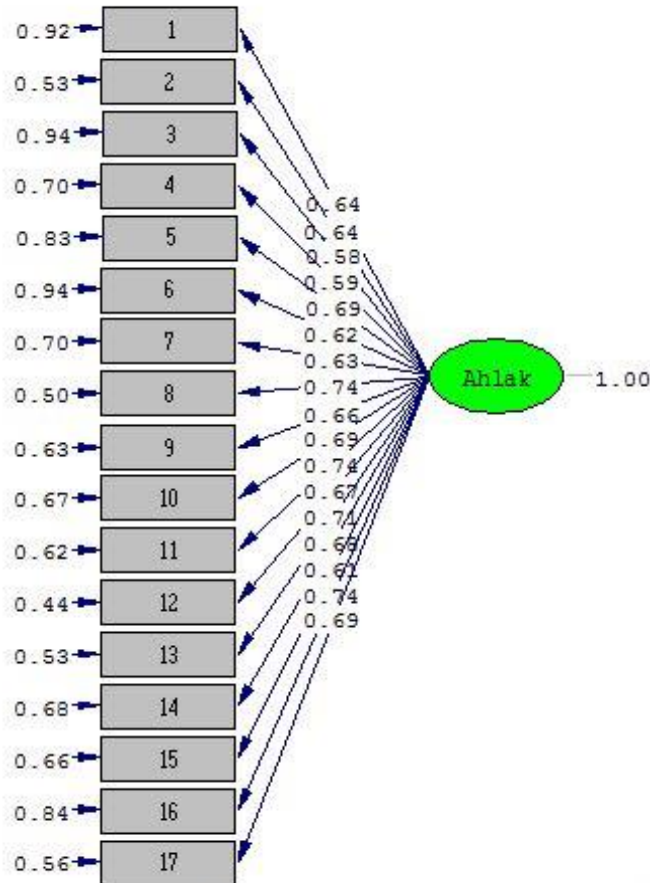
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü, 17 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 43,35 tek faktörün öz değeri ise 7,369 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2011) tek faktörlü ölçekler için % 30'un yeterli olduğunu belirtirken, Kline (2011) ise en az % 40 olması gerektiğini belirtmektedir.

Madde faktör yük değerlerinin ise .739 ile .550 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler için Tabachnik ve Fidell (2007) .32'nin yeterli olacağını belirtmiştir. Analizler sırasında bu değer .40 olarak alınmıştır.

Madde toplam korelasyonlarının ise .494 ile .686 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonu .30 ve üzerindeki maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçmede ayırt edici özellikte olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2011). Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ile kriter değerler kıyaslandığında ölçek maddelerinin geçerli olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test edebilmek için doğrulayıcı faktör analizinin yapılması gerekmektedir (Çokluk vd., 2014).



Chi-Square=331.87, df=119, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

Şekil 19. Ahlaki olgunluk ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular $X^2/sd=2.78$, RMSEA=.069, RMR=.051 SRMR=.045, PNFI=.84, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.97, NFI=.96, NNFI=.97, IFI=.97 ve

PGFI=.70 olarak bulunmuştur. Sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri (Bayram, 2011; Meydan & Şeşen, 2011; Şimşek, 2007) ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. *Ahlaki Olgunluk Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
X ² /df	0-2	2-3	2.78	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	≤ .05	≤ .08	.069	Kabul edilebilir uyum
RMR	≤ .05	≤ .08	.051	Kabul edilebilir uyum
SRMR	≤ .05	≤ .08	.045	Mükemmel uyum
CFI	≥ .95	≥ .90	.97	Mükemmel uyum
NNFI	≥ .95	≥ .90	.97	Mükemmel uyum
NFI	≥ .95	≥ .90	.96	Mükemmel uyum
IFI	≥ .95	≥ .90	.97	Mükemmel uyum
RFI	≥ .95	≥ .90	.95	Mükemmel uyum
GFI	≥ .90	≥ .85	.91	Mükemmel uyum
AGFI	≥ .90	≥ .85	.88	Kabul edilebilir uyum

Tablo incelendiğinde elde edilen verilerden hareketle ölçeğin iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir. Ayrıca standart çözümlerin yanı sıra t değerlerine de bakılmış ve maddelere göre sırasıyla bu değerlerin 11.33, 14.06, 10.33, 11.79, 12.47, 10.87, 12.52, 15.76, 13.51, 13.56, 14.78, 15.46, 15.07, 13.36, 12.45, 13.11, 14.46 şeklinde olduğu görülmüştür. T değerleri için bulunan değerlerin 2.56'dan büyük olması t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog & Sorbom, 1996).

Güvenirlilik.

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin yapılan analizlerde ise Cronbach Alfa değeri .916, iki yarı güvenirliliği ise .891 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait güvenirlilik katsayısının .70 ve üzeri olduğu takdirde ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmektedir (Cronbach, 1951; Tezbaşaran, 1997; Pallant, 2005). Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri .86 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın verilerinin analizi.

Örneklemeden elde edilen formlar SPSS 20 programına girilmiştir. Bu süreçte bir katılımcı formu, özensiz doldurulmuş olması nedeniyle veri setine dâhil edilmemiştir. Veri girişinin sonucunda 908 kişinin formlarından oluşan bir veri seti elde edilmiştir. Veri setinde yer alan ölçek maddelerinden boş bırakılan veya girilmeyen, %15'ten daha az kayıp değer olan formlarda (Çokluk vd., 2014) (kayıp değer/missing values) Mertler ve Vannatta'nın (2005) önerdiği şekilde seriler ortalaması yoluyla (series mean) otomatik olarak doldurulmuştur (Mertler & Vannatta, 2005). Veri analizine geçilmeden önce ölçeklerin boyutlarına göre toplam puanları hesaplanırken, boyutlardaki madde sayılarının farklı olmasından dolayı toplam puanlar ortalama olarak alınmıştır. Bu nedenle herhangi bir boyutun toplam puanı en düşük 1 en yüksek 5 olmaktadır. Bu durumun katılımcıların o ölçekten aldığı puanın yorumlanmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

İstatistiki analizlerin ön şartı olarak veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için, veri setinde yer alan ölçeklerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. *Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Normalliklerine İlişkin Değerler*

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Din Hakkında Bilgi	-1.461	1.068
İslam Algısı	-1.633	1.912
Dinde Aklın Yeri	-.948	-.036
İçselleştirme	-.373	-.542
ODKAB Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Toplam Puan	-.697	.057
Fiziksel Saldırganlık	.426	-.776
Sözel Saldırganlık	.096	-.385
Öfke	.147	-.520
Düşmanlık	.027	-.449
Dolaylı Saldırganlık	.329	-.361
Saldırganlık Toplam Puan	.215	-.464
Davranış	-.466	-.565
Duygu	-.873	.069
Biliş	-4.064	15.500
İlişki	-1.480	1.620
Dindarlık Toplam Puan	-.763	.246
Ahlaki Olgunluk	-1.042	1.786

Ölçeklerin normal dağılım şartını sağlaması için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -2 ve +2 arasında bir değer almış olması gereklidir (Trochim & Donnelly, 2006; Field, 2009; Gravetter & Wallnau, 2014). Tablo incelendiğinde dindarlık ölçeği biliş boyutu dışındaki tüm ölçeklerin ilgili şartı sağladığı görülmektedir. Bir başka ifade ile biliş boyutu normal dağılım şartını sağlayamamaktadır. Bu nedenle biliş boyutu dindarlık ölçeğinin alt boyutlarının kullanıldığı analizlerde dışarıda bırakılmıştır.

Veri setinin normalliğine ilişkin bir başka kriter ise çok değişkenli normal dağılımdır. MANOVA, regresyon gibi analizlerin yapılabilmesi için yerine getirilmesi gereken bir ön şart olan çok değişkenli normallik (Büyüköztürk, 2011) Mahalonobis ve Leverage uzaklığı hesaplanarak belirlenebilmektedir. Mahalonobis değerleri; iki yordayan değişken için 13.82, üç yordayan değişken için 16.27, dört yordayan değişken için 18.47'den yüksek değer alan verilerin uç değer olduğu kabul edilir ve veri setinden çıkarılır (Akbulut, 2010; Seçer, 2015). Leverage değerlerinin yorumlanmasında ise .000 ile .020 arasındaki verilerin normal değerler olduğu buna karşın .020 ile .050 arasındaki değerlerin gözden geçirilmesi ve veri setinden çıkarılabileceği, .050 üzerindeki verilerin ise mutlaka veri setinden çıkarılması gerekmektedir (Seçer, 2015). Mahalonobis ve Leverage değerlerinin incelenmesi sonucunda 121 veri, veri setinden çıkarılmıştır.

Yapılan tek değişkenli normallik ve çok değişkenlik normallik analizleri sonucunda elde bulunan veri setinin dindarlık ölçeğinin biliş alt boyutu dışında parametrik ve çok değişkenli istatistiki analizler yapılmasına uygun olduğu belirlenmiştir.

Eldeki veri seti içerisinde, bağımsız değişkenlerden iki grulu olanlar için İlişkisiz Örneklem T testi, daha fazla grulu bağımsız değişkenlerde ise şartların sağlandığı durumlarda MANOVA, diğer durumlarda ise ANOVA yapılmıştır.

MANOVA, birden fazla bağımlı değişkenin aynı anda analize dâhil edilmesi durumunda kullanılan bir varyans analizi tekniğidir. Bağımlı değişkenlerin bileşeninden oluşan grup ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunup bulunmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011). MANOVA yapılabilmesi için analizde kullanılan bağımlı değişkenler arasında kuramsal bir ilişki olması gerekmektedir (Akbulut, 2010). MANOVA yapmak yerine her bağımlı değişken için ayrı ayrı tek faktörlü ANOVA yapılabilir. Fakat bu durum analiz sayısının artmasından kaynaklanana I. Tip hataya neden olmaktadır. Bu hatadan korunmak için bağımlı değişkenlerin birlikte analiz edilmesi ve Bonferroni düzeltmesi yapılarak, elde edilen p değerinin bağımlı değişken sayısına bölünmesi ile yeni bir anlamlılık düzeyi elde edilir (Seçer, 2015). Çalışmada bu nedenle şartları sağlandığı takdirde MANOVA kullanılmıştır. MANOVA'nın ön şartları ise;

- a) Bağımlı değişkenlere ilişkin veriler tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılıma sahiptir.
- b) Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.
- c) Bağımlı değişkenler ilişkin puanların varyans-kovaryans matrisleri homojendir (Büyüköztürk, 2011; Seçer, 2015).

Bu kriterler dikkate alındığında ölçeklerin tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım durumlarına ilişkin veriler yukarıda verilmiştir. Doğrusallık ise saçılım grafikleri incelenerek kontrol edilmiş ve ilgili şartın sağlandığı belirlenmiştir. Varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliği ise analizin yapıldığı başlık altında belirtilmiştir.

Katılımcıların DKAB genel amaçlarına erişim düzeyi, dindarlık, ahlaki olgunluk ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, korelasyon analizi ile aralarında ilişki olduğu belirlenen birden fazla değişkenin en az birinin yordanan, en az birinin ya da daha fazlasının yordayan değişken olarak tanımlanması ile uygulanır. Yapılan regresyon analizi aralarındaki ilişkiye bakılan değişkenler arasında anlamlı bir yordama ilişkisi olduğu takdirde, yordayan değişkenin, yordanan değişkende gözlenen değişimin ne kadarlık bir kısmını açıkladığını belirlemeye yardımcı olur (Büyüköztürk, 2011; Seçer, 2015).

Regresyon analizi yapılan değişkenlerden ahlaki olgunluk ile saldırganlık arasındaki yordama durumunu belirlemek için, ahlaki olgunluk ölçeğinin tek boyutlu olması dolayısıyla (yordayan değişken (ahlaki olgunluk) bir tanedir) basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Diğer değişkenler (DKAB genel amaçlarına erişim düzeyi, dindarlık, saldırganlık birden fazla alt boyuta sahip olduğu için) arasındaki ilişkiler ise çoklu doğrusal çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Çoklu regresyon analizi aşamasında ise adım adım yöntemlerinden forward tekniği tercih edilmiştir. Forward yöntemi modele tüm yordayan değişkenlerin alındığı fakat SPSS programı tarafından yordanan değişkenle anlamlı ilişki vermeyenler modelden çıkarılır, dolayısıyla modelde sadece anlamlı yordama gücüne sahip değişkenler kalır (Seçer, 2015).

Çoklu regresyon analizinin temel varsayımları olan, yeterli örneklem büyüklüğü, çoklu doğrusal bağıntı olmaması, tekillik olmaması, uç değerler ve dağılımın normal dağılım göstermesi şartları sağlanmıştır. Ayrıca, regresyon analizin için bazı kriter değerler vardır. Bunlar; Tolerance değerinin .10'dan düşük olmaması, VIF (Varyans Artış Faktörleri Yöntemi) değerinin 10'dan düşük olması, Durbin-Watson değerinin de 1 ile 3 arasında olması şeklindedir. Bu değerler, bulgular başlığında regresyon tablolarında verilmiştir (Seçer, 2015; Tabachnick & Fidell, 2007).

Aracılık modelinin test edilmesi ise Baron ve Kenny yöntemi olarak da bilinen nedensel adım yaklaşımı ile yapılmıştır. Bu yöntemle göre aracılık testinin yapılabilmesi için bazı kriterlerin bulunması gerekmektedir. Bu kriterler;

- Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile aracı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile birlikte model içerisinde kullanıldığında, aracı değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile aracı değişken birlikte regresyon analizine dâhil edildiğine, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan ilişki ortaya çıkarsa *tam aracılık etkisi*, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide azalma meydana gelirse *kısmi aracılık etkisi* ortaya çıkar (Gürbüz & Şahin, 2015). Bu şartlar çerçevesinde dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünü test etmek için gerekli işlem adımları her biri için ayrı ayrı uygulanmıştır.

Analiz bulguları sonucunda belirlenen aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise Sobel test aracılığıyla belirlenmektedir (Sobel, 1982). Bu nedenle aracılığa ilişkin olarak bulunan sonuçlar Sobel test analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz Sobel test formülüne göre düzenlenmiş hesaplama aracı içeren web sitelerinden <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm> aracılığı ile yapılmıştır (Interactive Mediation Tests, 2017). Test sonucunda elde edilen Z puanının +1.96 ile - 1.96 aralığının dışında olması halinde anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Zira bu aralığın % 95'lik güven aralığına karşılık geldiği kabul edilmekte ve bir anlamlılıktan söz edebilmek için bu aralığında dışındaki bir değer aranmaktadır (Rees, 1987).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Katılımcıların Kişisel Özellikleri ile İlgili Bulgular

Tablo 10. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	452	57.4
Erkek	335	42.6
Toplam	787	100

Araştırmanın örneklemini %57.4'ü (452 Kişi) kız, %42.6'sı (335 kişi) erkek olmak üzere toplam 787 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 11. Örneklemin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü	Frekans	Yüzde %
Meslek Lisesi	76	9.7
Anadolu Lisesi	482	61.2
Sosyal Bilimler Lisesi	28	3.6
Fen Lisesi	34	4.3
Genel (Düz) Lise	86	10.9
Kız Anadolu Lisesi	81	10.3
Toplam	787	100

Araştırmaya katılanların öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımları, %61.2'si (482 kişi) Anadolu Lisesi, %10.9'u (86 kişi) Genel Lise, %10.3'ü (81 kişi) Kız Anadolu Lisesi, %9.7'si (76 kişi) Meslek Lisesi, %4.3'ü (34 kişi) Fen Lisesi, %3.6'sı (28 Kişi) Sosyal Bilimler Lisesi şeklindedir.

Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Tablo 12. Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Ölçek	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Din Hakkında Bilgi	787	3.50	5.00	4.77	.35
İslam Algısı	787	3.00	5.00	4.78	.36
Dinde Aklın Yeri	787	3.00	5.00	4.58	.45
İçselleştirme	787	1.67	5.00	4.07	.72
ODKAB Toplam	787	3.06	5.00	4.55	.36
Fiziksel saldırganlık	787	1.00	5.00	2.60	1.03
Sözel saldırganlık	787	1.00	5.00	3.17	.83
Öfke	787	1.00	5.00	2.98	.84
Düşmanlık	787	1.00	5.00	3.02	.79
Dolaylı Saldırganlık	787	1.00	5.00	2.55	.74
Saldırganlık Toplam	787	1.20	4.94	2.87	.68
Davranış	787	1.50	5.00	4.13	.74
Duygu	787	1.50	5.00	4.22	.79
Biliş	787	3.00	5.00	4.90	.38
İlişki	787	2.50	5.00	4.63	.53
Dindarlık Toplam	787	3.00	5.00	4.47	.41
Ahlaki Olgunluk Toplam	787	2.00	5.00	4.41	.45

Ölçeklerdeki madde sayılarının farklı olması ve toplam puanların farklı farklı olması analiz sonuçlarının yorumlanmasını ve karşılaştırılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle ölçek toplam puanları oluşturulurken salt toplama yerine ortalama puanları alınmıştır ve böylelikle ölçek toplam puanları en düşük 1 en yüksek 5 olarak oluşturulmuştur.

Sadırganlık ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki Farklılaşmalara Ait Bulgular

Kişisel değişkenlere ilişkin bulgular.

Anne Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının İncelenmesi (T Testi)

Cinsiyete Göre Öğrencilerin saldırganlık puanlarının incelenmesi (T Testi).

Tablo 13. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.s	t	p
Fiziksel Saldırganlık	Kız	452	2.43	1.04	-5.454	.000
	Erkek	335	2.83	.97		
Sözel Saldırganlık	Kız	452	3.10	.83	-2.833	.005
	Erkek	335	3.27	.83		
Öfke	Kız	452	2.98	.87	-.290	.772
	Erkek	335	2.99	.81		
Düşmanlık	Kız	452	3.00	.78	-.908	.364
	Erkek	335	3.05	.80		
Dolaylı Saldırganlık	Kız	452	2.53	.74	-.680	.497
	Erkek	335	2.57	.74		

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, fiziksel saldırganlık puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($t_{785}=-5.454$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2.83$, kız öğrencilerin puanlarının $\bar{X}=2.43$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre erkeklerin fiziksel saldırganlık puanları kızların fiziksel saldırganlık puanlarına göre anlamlı bir şekilde yüksektir.

Lise öğrencileri örnekleminde yapılan ve saldırganlığın alt boyutlarını konu edinen çalışmalar incelendiğinde, birçok çalışmada erkeklerin kızlara göre daha yüksek fiziksel saldırganlık puanları olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu sonucu (Aktaş & Güvenç, 2006; Eroğlu, 2009; Filiz, 2009; Giles & Heyman, 2005; Karataş Terzi 2009; Nair, 2014; Solak, 2012; Yeğen, 2008) görülmektedir. Bir çalışmada ise (Aksu, 2013) erkeklerin fiziksel saldırganlık puanları, kızların saldırganlık puanlarına göre yüksek olmakla birlikte bu fark anlamlı bir düzeyde değildir.

Katılımcıların sözel saldırganlık puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($t_{785}=-2.833$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde erkek öğrencilerin sözel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=3.27$ kız öğrencilerin puanlarının $\bar{X}=3.10$ olduğu görülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalara (Aksu, 2013; Aktaş & Güvenç, 2006; Eroğlu, 2009; Filiz, 2009; Giles & Heyman, 2005; Karataş Terzi 2009; Nair, 2014; Solak, 2012; Yeğen, 2008) bakıldığında sözel saldırganlık puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, öfke puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($t_{785}=-.290$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde erkek öğrencilerin öfke puanlarının $\bar{X}=2.99$ kız öğrencilerin öfke puanlarının ise $\bar{X}=2.98$ olduğu görülmektedir.

Öfke puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasının ele alındığı (Aksu, 2013; Aktaş & Güvenç, 2006; Eroğlu, 2009; Filiz, 2009; Giles & Heyman, 2005; Karataş Terzi 2009; Nair, 2014; Yeğen, 2008) çalışmalara bakıldığında öfke puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Solak'ın çalışmasında ise kızların öfke puanlarının, erkeklerin öfke puanlarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu raporlanmıştır (Solak, 2012).

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, düşmanlık puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($t_{785}=-,908$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde erkek öğrencilerin düşmanlık puanlarının $\bar{X}=3.05$ kız öğrencilerin puanlarının $\bar{X}=3.00$ olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyete göre düşmanlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını raporlayan çalışmaların (Aksu, 2013; Aktaş & Güvenç, 2006; Eroğlu, 2009; Filiz, 2009; Giles & Heyman, 2005; Karataş Terzi 2009; Nair, 2014; Yeğen, 2008) yanı sıra kızların düşmanlık puanlarının erkeklere göre anlamlı bir şekilde yüksek raporlandığı çalışma da mevcuttur (Solmaz, 2013).

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, dolaylı saldırganlık puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($t_{785}=-.680$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde erkek öğrencilerin dolaylı saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2.57$ kız öğrencilerin dolaylı saldırganlık puanlarının ise $\bar{X}=2.53$ olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda (Aksu, 2013; Eroğlu, 2009; Giles & Heyman, 2005; Karataş Terzi 2009; Nair, 2014; Filiz, 2009; Solak, 2012; Yeğen, 2008) dolaylı saldırganlık puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin yapılan diğer çalışmalarda ise erkekler, kızlara oranla daha yüksek saldırganlık puanları almışlardır (Başaran, 2008; Öztürk, 2008; Sili, 2010; Şahan, 2007). Erkeklerin, kadınlardan daha yüksek saldırganlık puanlarına sahip olmaları kültür, sosyal öğrenme süreci gibi nedenlerle de açıklanmaya çalışılmakta ise de kadın ve erkekler üzerinde yapılan hormon araştırmaları cinsiyetler arasında bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Erkeklerdeki testosteron hormonunun yükseldikçe saldırganlığın arttığı bulgulanmaktadır (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, Wilson & Akert, 1999; Atkinson vd., 2002; Berkowitz, 1993; Taylor, 1993).

Öğrenim görülen okul türü değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları.

Öğrencilerin okul türü değişkenine göre, saldırganlık puanlarındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılması planlanan MANOVA için varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek için Box'un M testi puanına bakılmış ve p değerinin ,501 ($p>.05$) olduğu ve anlamlı bir farklılaşma olmadığı, hata varyanslarının eşitliği için ise Levene'in F testi puanına bakılmış ve p değerlerinin fiziksel saldırganlık $p=.143$, sözel saldırganlık $p=.813$,

öfke $p=.916$, düşmanlık $p=.278$, dolaylı saldırganlık $p=.267$ olduğu ve ($p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle varyans ve kovaryansların homojenliği varsayımının sağlandığı ve MANOVA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan MANOVA sonucunda ise öğrencilerin okul türlerine göre saldırganlık puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Wilks' Lambda=.936, $F=2.090$, $p<.05$). Okul türü değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına ilişkin değerler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 14. Öğrenim Görülen Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları

	Okul Türü	\bar{X}	Ss	N	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Fiziksel Saldırganlık	A Meslek Lisesi	2.54	1.05	76					
	B Anadolu Lisesi	2.69	1.03	482					
	C Sosyal Bilimler Lisesi	2.68	1.03	28					
	D Fen Lisesi	2.30	.79	34	5-781	2.825	.015	.018	
	E Düz (Genel) Lise	2.47	1.00	86					
	F Kız Anadolu	2.33	1.01	81					
	Toplam	2.60	1.03	787					
Sözel Saldırganlık	A Meslek Lisesi	2.95	.85	76					
	B Anadolu Lisesi	3.23	.81	482					
	C Sosyal Bilimler Lisesi	3.22	.73	28					
	D Fen Lisesi	2.94	.81	34	5-781	2.096	.064	.013	
	E Düz (Genel) Lise	3.12	.91	86					
	F Kız Anadolu	3.20	.86	81					
	Toplam	3.17	.83	787					
Öfke	A Meslek Lisesi	2.95	.82	76					
	B Anadolu Lisesi	3.03	.85	482					
	C Sosyal Bilimler Lisesi	3.20	.87	28					
	D Fen Lisesi	2.62	.76	34	5-781	2.421	.034	.015	
	E Düz (Genel) Lise	2.89	.81	86					
	F Kız Anadolu	2.89	.85	81					
	Toplam	2.98	.84	787					
Düşmanlık	A Meslek Lisesi	2.99	.82	76					
	B Anadolu Lisesi	3.07	.78	482					
	C Sosyal Bilimler Lisesi	3.10	.76	28					
	D Fen Lisesi	2.59	.60	34	5-781	3.482	.004	.022	B-D, D-E
	E Düz (Genel) Lise	3.09	.82	86					
	F Kız Anadolu	2.84	.78	81					
	Toplam	3.02	.79	787					
Dolaylı Saldırganlık	A Meslek Lisesi	2.55	.80	76					
	B Anadolu Lisesi	2.58	.74	482					
	C Sosyal Bilimler Lisesi	2.69	.68	28					
	D Fen Lisesi	2.40	.64	34	5-781	1.621	.152	.010	
	E Düz (Genel) Lise	2.37	.71	86					
	F Kız Anadolu	2.55	.75	81					
	Toplam	2.55	.74	787					

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .010'dur.

Okul türü değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, sadece düşmanlık alt boyutunda ($F=3,482$, $p<.01$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fiziksel saldırganlık ($F=2,825$, $p>.01$), sözel saldırganlık ($F=2,096$, $p>.01$), öfke ($F=2,421$, $p>.01$) ve dolaylı saldırganlık ($F=1,621$, $p>.01$) boyutlarında ise okul türlerine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Düşmanlık alt boyutundaki farklılaşmanın ise hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında anadolu lisesi öğrencileri ile $\bar{X}=3.07$ ile fen lisesi öğrencileri $\bar{X}=2.59$ arasında ve fen lisesi öğrencileri $\bar{X}=2.59$ ile genel lise öğrencileri $\bar{X}=3.09$ arasında olduğu görülmektedir.

Bu durum, genel lise ve anadolu liseleri ile fen liselerine gelen öğrencilerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Fen liseleri sınavla öğrenci alan liseler arasında en yüksek puana sahip sınırlı sayıda öğrenci almaktadır. Anadolu ve genel liselerin ise gerek çok sayıda öğrenci alması gerekse de farklı düzeylerde öğrenciyi kabul etmesi bu farklılığın nedenleri arasında değerlendirilebilir. Ayrıca, fen lisesi kontenjanlarının sınırlı ve az sayıda olmasının öğrencilerin okul yaşantısı sürecini de anadolu lisesi ve genel liselere göre farklılaştırmaktadır. Anadolu liseleri ve genel liselerin, fen liselerine göre daha kalabalık olmasının öğrencilerin çatışma yaşama ihtimallerini artırdığı söylenebilir. Bu durumun da öğrencilerin düşmanlık puanlarını etkilediği düşünülebilir.

Yapılan çalışmaların bulgularına bakıldığında ise öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirten çalışmaların (Eroğlu, 2009; Nair, 2014; Solak, 2012; Yeğen, 2008) yanı sıra meslek lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde saldırganlık puanları aldıklarını raporlayan çalışmalar da mevcuttur (Ağlamaz, 2006; Filiz, 2009; Öztürk, 2008; Şahan 2007; Şahin, 2011).

Model alınan kişi değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik ANOVA sonuçları

Model alınan kişi değişkenine göre saldırganlık puanlarının farklılaşmasına ilişkin olarak MANOVA yapılması planlanmış fakat MANOVA'nın tüm boyutlarda varyansların homojenliği koşulları sağlanamadığı için ANOVA yapılmıştır. Varyansların homojenliğini belirlemek için yapılan Levene'in F testi sonuçlarına göre, Levene'in F testi puanına bakılmış ve p değerlerinin fiziksel saldırganlık $p=.124$, sözel saldırganlık $p=.190$, öfke $p=.005$, düşmanlık $p=.646$, dolaylı saldırganlık $p=.52$ olduğu ve ($p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre öfke boyutunda $p=.005$ olması nedeniyle varyansların homojen olmadığından ($p<.05$) dolayı bu boyutta farkın kaynağını belirlemek için varyansın homojen olmadığı durumlarda kullanılan Post Hoc testlerinden Dunnett'in C testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği şartını sağlayan fiziksel saldırganlık $p=.124$,

sözel saldırganlık $p=190$, düşmanlık $p=646$, dolaylı saldırganlık $p=.52$ boyutlarında ise varyansların homojenliği sağlandığından ($p>.05$) dolayı bu 4 boyutta farkın kaynağını belirlemek için varyansın homojen olduğu durumlarda kullanılan Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 15. Model Alınan Kişi Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları

			N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Saldırganlık	A	Ünlü (Sanatçı)	54	3.02	.96				
	B	Tarihi/Entelektüel Kişilik	54	2.46	.91				
	C	Siyasetçi/Siyasi Lider	55	2.82	1.03				
	D	Öğretmeni	48	2.44	1.08				
	E	Kendisi	27	3.00	1.18				
	F	Hz. Muhammed	56	2.19	.85	10-776	3.978	.000	A-F, A,I, E-F,
	G	Dini Kişi/Lider	30	2.50	.95				
	H	Babası	97	2.72	1.02				
	I	Annesi	120	2.31	.96				
	J	Aile Büyüğü	92	2.63	1.02				
	K	Cevapsız	154	2.67	1.07				
	Toplam	787	2.60	1.03					
Sözel Saldırganlık	A	Ünlü (Sanatçı)	54	3.32	.94				
	B	Tarihi/Entelektüel Kişilik	54	3.19	.72				
	C	Siyasetçi/Siyasi Lider	55	3.59	.81				
	D	Öğretmeni	48	3.26	.87				
	E	Kendisi	27	3.32	.98				
	F	Hz. Muhammed	56	2.93	.69	10-776	3.621	.000	C-F, C-I, H-C
	G	Dini Kişi/Lider	30	3.02	.73				
	H	Babası	97	3.12	.83				
	I	Annesi	120	2.92	.82				
	J	Aile Büyüğü	92	3.22	.76				
	K	Cevapsız	154	3.23	.84				
	Toplam	787	3.17	.83					
Düşmanlık	A	Ünlü (Sanatçı)	54	3.38	.77				
	B	Tarihi/Entelektüel Kişilik	54	2.93	.76				
	C	Siyasetçi/Siyasi Lider	55	3.11	.76				
	D	Öğretmeni	48	2.99	.75				
	E	Kendisi	27	3.28	.89				
	F	Hz. Muhammed	56	2.77	.73	10-776	2.476	.006	A-F
	G	Dini Kişi/Lider	30	2.85	.69				
	H	Babası	97	2.97	.77				
	I	Annesi	120	2.96	.75				
	J	Aile Büyüğü	92	3.02	.79				
	K	Cevapsız	154	3.08	.85				
	Toplam	787	3.02	.79					
Dolaylı Saldırganlık	A	Ünlü (Sanatçı)	54	2.92	.85				
	B	Tarihi/Entelektüel Kişilik	54	2.63	.74				
	C	Siyasetçi/Siyasi Lider	55	2.62	.68				
	D	Öğretmeni	48	2.36	.72				
	E	Kendisi	27	2.86	.98				
	F	Hz. Muhammed	56	2.25	.59	10-776	3.614	.000	A-D, A-F, A-I, F-E
	G	Dini Kişi/Lider	30	2.68	.67				
	H	Babası	97	2.51	.70				
	I	Annesi	120	2.45	.69				
	J	Aile Büyüğü	92	2.56	.76				
	K	Cevapsız	154	2.54	.72				
	Toplam	787	2.55	.74					

Model alma, sosyal öğrenme kuramı ve genel saldırganlık kuramının bireyin saldırganlığını açıklamak için kullandığı gerekçelerden biridir. Bu iki kuram saldırganlığın tamamen olmasa da gözlemleyerek ve model alma yoluyla öğrenildiğini ileri sürmektedir. Katılımcıların model aldığı söyledikleri kişiler üzerinden kuramların görüşlerinin bir anlamda test edilmesine imkân tanınması yönüyle bu tablo önemlidir. Model alınan kişi değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($F=3.978$, $p<.01$), sözel saldırganlık alt boyutunda ($F=3.621$, $p<.01$), düşmanlık alt boyutunda ($F=2.476$, $p<.01$), dolaylı saldırganlık alt boyutunda ($F=3.614$, $p<.01$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Fiziksel saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, ünlü (sanatçı) $\bar{X}=3.02$ ile Hz. Muhammed $\bar{X}=2.19$ arasında, ünlü (sanatçı) $\bar{X}=3.02$ ile annesi $\bar{X}=2.31$ arasında, kendisi $\bar{X}=3.00$ ile Hz. Muhammed $\bar{X}=2.19$ arasında, arasında olduğu görülmektedir. Medyatik ünlüler olarak niteleyebileceğimiz ünlü kişileri model alanların fiziksel saldırganlık puanlarının en yüksek, Hz. Muhammed'i model alanların ise en düşük fiziksel saldırganlık puanına sahip olması dinin saldırganlığa negatif etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzeri şekilde kendisini model aldığını söyleyenler ile Hz. Muhammed'i model aldığını söyleyenler arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmuş olması da dinin etkisi şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer anlamlı fark ise annesini model alanlar ile ünlü bir ismi model alanlar arasındadır. Bu durum ise kadınların daha az fiziksel saldırganlıkta bulunması ile ilişkili olarak kızların daha çok annelerini model almalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sözel saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, siyasetçi/siyasi lider $\bar{X}=3.59$ ile Hz. Muhammed $\bar{X}=2.93$ arasında, siyasetçi/siyasi lider $\bar{X}=3.59$ ile annesi $\bar{X}=3.12$ arasında, babası $\bar{X}=3.12$ ile siyasetçi/siyasi lider $\bar{X}=3.59$ arasında, arasında olduğu görülmektedir. Bu durum ise siyasetin sözel becerilerin, atışmaların ve sözel saldırganlığın yaygın olduğu bir alan olması hasebiyle siyasetçileri örnek alanların sözel saldırganlığının yüksek olması anlaşılır bir durumdur. Anne, baba ve Hz. Muhammed'i model alanların ise anlamlı bir şekilde düşük saldırganlık düzeyine sahip olması ise ailenin ve dinin saldırganlığı önleyici bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Düşmanlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, ünlü (sanatçı) $\bar{X}=3.38$ ile Hz. Muhammed $\bar{X}=2.77$ arasında olduğu görülmektedir. Bu boyutta da yine Hz. Muhammed'i model aldığını söyleyenlerin en düşük puan ortalamasına sahip olması dikkat çekicidir.

Dolaylı saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, ünlü (sanatçı) $\bar{X}=2.92$ ile öğretmeni $\bar{X}=2.36$ arasında, ünlü (sanatçı) $\bar{X}=2.92$ ile Hz. Muhammed $\bar{X}=2.25$ arasında, ünlü (sanatçı) $\bar{X}=2.92$ ile annesi $\bar{X}=2.45$ arasında, Hz. Muhammed $\bar{X}=2.25$ ile kendisi $\bar{X}=2.86$ arasında olduğu görülmektedir. Dolaylı saldırganlık boyutunda ise yine en yüksek puan ünlü bir kişiyi model alanlar ile kendisini model aldığını söyleyenlerin iken öğretmenini, Hz. Muhammed'i ve annesini model alanlar en düşük dolaylı saldırganlık puanına sahiptir.

Tablo 16. Model Alınan Kişi Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına Yönelik Dunnet'in C Testi Sonuçları

	Model Alınan Kişi	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
	A Ünlü (Sanatçı)	54	3.27	.76				
	B Tarihi/Entelektüel Kişilik	54	2.83	.75				
	C Siyasetçi/Siyasi Lider	55	3.17	.88				
	D Öğretmeni	48	2.97	.86				
	E Kendisi	27	3.20	.91				A-F,
Öfke	F Hz Muhammed	56	2.61	.63	10-776	2.652	.003	C-F,
	G Dini Kişi/Lider	30	3.07	.90				F-K
	H Babası	97	2.97	.89				
	I Annesi	120	2.88	.74				
	J Aile Büyüğü	92	3.01	.82				
	K Cevapsız	154	3.04	.94				
	Toplam	787	2.98	.847				

Model alınan kişi değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, öfke alt boyutunda ($F=2.652$, $p<.01$), anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öfke alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, ünlü (sanatçı) $\bar{X}=3.27$ ile Hz. Muhammed $\bar{X}=2.61$ arasında, siyasetçi/siyasi lider $\bar{X}=3.17$ ile Hz. Muhammed $\bar{X}=2.61$ arasında, Hz. Muhammed $\bar{X}=2.61$ ile cevapsız (herhangi bir kimseyi model aldığını belirtmeyenler) $\bar{X}=3.04$ arasında olduğu görülmektedir. Öfke boyutunda da yine en yüksek puan ünlü bir kişiyi model alanlar, siyasetçi bir ismi model aldığını söyleyenler ve herhangi bir kimseyi model aldığını belirtmeyenler Hz. Muhammed'i model alanlar en düşük dolaylı saldırganlık puanlarına sahiptir.

Model alınan kişi ile ilgili sonuçların tümüne bakıldığında tüm boyutlarda en düşük saldırganlık puanına sahip olanların Hz. Muhammed'i model aldığını belirtenlerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, model alınan kişi ile saldırganlık düzeyi arasında bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aile ile ilgili değişkenlere ilişkin bulgular.

Algılanan anne tutumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları.

Öğrencilerin algılanan anne tutumları değişkenine göre, saldırganlık puanlarındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılması planlanan MANOVA için varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek için Box'un M testi puanına bakılmış ve p değerinin ,228 ($p > .05$) olduğu ve anlamlı bir farklılaşma olmadığı, hata varyanslarının eşitliği için ise Levene'in F testi puanına bakılmış ve p değerlerinin fiziksel saldırganlık $p = .797$, sözel saldırganlık $p = .453$, öfke $p = .648$, düşmanlık $p = .176$, dolaylı saldırganlık $p = .905$ olduğu ve ($p > .05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle varyans ve kovaryansların homojenliği varsayımının sağlandığı ve MANOVA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan MANOVA sonucunda ise Öğrencilerin algılanan anne tutumlarına göre saldırganlık puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Wilks' Lambda=.941, $F = 3.146$, $p < .05$). Algılanan anne tutumlarına göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına ilişkin değerler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 17. *Algılanan Anne Tutumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları*

	Algılanan Anne Tutumu	Mean	Ss	N	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Fiziksel Saldırganlık	A Demokratik	2.46	1.00	216					
	B Baskıcı	2.98	1.00	94					
	C Korumacı	2.57	1.03	448	3-774	7.178	.000	.027	A-B, B-C
	D İlgisiz	3.10	1.02	16					
	Toplam	2.60	1.03	774					
Sözel Saldırganlık	A Demokratik	3.14	.83	216					
	B Baskıcı	3.43	.84	94					
	C Korumacı	3.15	.83	448	3-774	3.487	.015	.013	
	D İlgisiz	2.98	.62	16					
	Toplam	3.18	.83	774					
Öfke	A Demokratik	2.87	.80	216					
	B Baskıcı	3.24	.83	94					
	C Korumacı	2.99	.86	448	3-774	4.461	.004	.017	A-B
	D İlgisiz	3.21	.74	16					
	Toplam	2.99	.84	774					
Düşmanlık	A Demokratik	2.90	.83	216					
	B Baskıcı	3.32	.76	94					
	C Korumacı	3.01	.76	448	3-774	8.420	.000	.032	A-B, A-D
	D İlgisiz	3.49	.68	16					
	Toplam	3.03	.79	774					
Dolaylı Saldırganlık	A Demokratik	2.44	.76	216					
	B Baskıcı	2.66	.74	94					
	C Korumacı	2.56	.72	448	3-774	3.835	.010	.027	A-D
	D İlgisiz	2.96	.79	16					
	Toplam	2.55	.74	774					

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .010'dur.

Algılanan anne tutumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($F=7,178$, $p<.01$), öfke alt boyutunda ($F=4,461$, $p<.01$), düşmanlık alt boyutunda ise ($F=8,420$, $p<.01$) ve dolaylı saldırganlık alt boyutunda ($F=3,835$, $p\leq.01$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sözel Saldırganlık alt boyutunda ise ($F=3,487$, $p>.01$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Fiziksel saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, demokratik algılanan anne tutumu $\bar{X}=2.46$ ile baskıcı algılanan anne tutumu $\bar{X}=2.98$ arasında ve baskıcı algılanan anne tutumu $\bar{X}=2.98$ ile korumacı algılanan anne tutumu $\bar{X}=2.57$ arasında olduğu görülmektedir. Baskıcı anne tutumuna maruz kalan katılımcıların bir tür engellenme yaşadıkları söylenebilir. Çeşitli talep ve arzuları anne tarafından baskılanan birey de bir engellenme hissederek saldırganlık davranışlarına yönelebilir. Bu aşamada fiziksel saldırganlığın engellenme ile ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan anlamlı bir şekilde farklılaşmanın diğer yönü ise demokratik anne tutumu ve korumacı anne tutumudur. Bu tutumla karşılaşan bireylerin herhangi bir engellenme yaşamıyor olduğu söylenebilir. Nair (2014) tarafından yapılan ve anne, baba tutumlarını birlikte değerlendiren çalışmada anne-baba tutumlarını otoriter olarak algılayan katılımcıların fiziksel saldırganlık puanları, anne-baba tutumlarını serbest ve demokratik olarak algılayan katılımcıların fiziksel saldırganlık puanlarından daha düşüktür (Nair, 2014). Aksu (2013) tarafından yapılan çalışmada ise koruyucu aile tutumuna sahip öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanları diğer aile tutumlarına sahip öğrencilerin puanlarından yüksektir (Aksu, 2013).

Öfke alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, demokratik algılanan anne tutumu $\bar{X}=2.87$ ile baskıcı algılanan anne tutumu $\bar{X}=3.24$ arasında olduğu görülmektedir. Baskıcı anne tutumunun öfke puanını artırdığı söylenebilir. Bireyin kendini ifade etmesinin engellenmesi bireyin saldırganlığına zemin hazırlayan nedenlerden biridir. Demokratik anne tutumuna sahip bireylerin kendilerini iyi bir şekilde ifade edebildiği düşünüldüğünde, kendini ifade edemeyen bireylerin saldırganlığının nedeni engellenme olarak yorumlanabilir.

Düşmanlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, demokratik algılanan anne tutumu $\bar{X}=2.90$ ile baskıcı algılanan anne tutumu $\bar{X}=3.32$ arasında ve demokratik algılanan anne tutumu $\bar{X}=2.90$ ile ilgisiz algılanan anne tutumu $\bar{X}=3.49$ arasında olduğu görülmektedir.

Dolaylı saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, demokratik algılanan anne tutumu $\bar{X}=2.44$ ile ilgisiz algılanan anne tutumu $\bar{X}=2.96$ arasında olduğu görülmektedir. Demokratik anne tutumunun dolaylı saldırganlık

boyutunda da azaltıcı bir etkisi olduğu söylenebilir. İlgisiz anne tutumu ise bireylerin kendini ifade edeceği bir muhatap bulamaması veya kendi başına hareket ediyor oluşu tepkilerini dolaylı olarak göstermesine neden oluyor olabilir.

Nair tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları algıladıkları ana baba tutumlarına göre farklılık göstermemektedir (Nair, 2014). Aksu'nun (2013) çalışmasında da sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık boyutlarında aile tutumuna göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (Aksu, 2013). Şahan'ın (2007) çalışmasında ise hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alt boyutlar üzerinden değil de toplam saldırganlık puanı üzerinden karşılaştırma yapan Öztürk (2008) ise otoriter anne-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin saldırganlık puanlarının diğerlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu raporlamıştır.

Tüm boyutlardaki saldırganlık puanlarında en düşük puan demokratik anne tutumu algısına sahip katılımcılardadır. Bu durum kendisini ifade etme, görüşlerini açıkça ortaya koyabilme imkânı bulan katılımcıların sorunlarının çözümünde saldırganlığa başvurmaya ihtiyaç duymadıkları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde anne tutumunu ilgisiz ve baskıcı olarak algılayanların ise saldırganlık puanlarının yüksek (ortalamanın üzerinde) olduğu görülmektedir. Bu durumun, bireylerin kendini ifade edemediği, talep ve arzularını ortaya koyamamalarından kaynaklı bir engellenme hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu engellenme de saldırganlık puanlarını artırıyor olabilir.

Algılanan baba tutumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik ANOVA sonuçları.

Algılanan baba tutumları için, MANOVA yapılması planlanmış fakat MANOVA'nın tüm boyutlarda varyansların homojenliği koşulları sağlanamadığı için ANOVA yapılmıştır. Varyansların homojenliğini belirlemek için yapılan Levene'in F testi sonuçlarına göre, Fiziksel Saldırganlık $p=.021$, öfke $p=.028$ olması nedeniyle varyansların homojen olmadığından ($p<.05$) dolayı bu iki boyutta farkın kaynağını belirlemek için varyansın homojen olmadığı durumlarda kullanılan Post Hoc testlerinden Dunnett'in C testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği şartını sağlayan Sözel saldırganlık $p=.104$, Düşmanlık $p=.649$ ve Dolaylı Saldırganlık $p=.136$ boyutlarında ise varyansların homojenliği sağlandığından ($p>.05$) dolayı bu iki boyutta farkın kaynağını belirlemek için varyansın homojen olduğu durumlarda kullanılan Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 18. Algılanan Baba Tutumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları

	Algılanan Baba Tutumu	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözel Saldırganlık	A Demokratik	235	3.15	.78				
	B Baskıcı	140	3.36	.91				
	C Korumacı	338	3.08	.82	3-763	4.875	.002	B-C
	D İlgisiz	54	3.39	.89				
	Toplam	767	3.18	.84				
Düşmanlık	A Demokratik	235	2.96	.81				
	B Baskıcı	140	3.28	.79				
	C Korumacı	338	2.93	.75	3-763	6.956	.000	A-B, B-C.
	D İlgisiz	54	3.03	.76				
	Toplam	767	3.01	.79				
Dolaylı Saldırganlık	A Demokratik	235	2.42	.69				
	B Baskıcı	140	2.73	.72				
	C Korumacı	338	2.52	.74	3-763	6.457	.000	A-B, A-D
	D İlgisiz	54	2.74	.85				
	Toplam	767	2.54	.74				

Algılanan baba tutumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, sözel saldırganlık alt boyutunda ($F=4,875$, $p<.01$), düşmanlık alt boyutunda ($F=6,956$, $p<.01$), dolaylı saldırganlık alt boyutunda ($F=6,457$, $p<.01$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Sözel saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, baskıcı algılanan baba tutumu $\bar{X}=3.36$ ile korumacı algılanan baba tutumu $\bar{X}=3.08$ arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte algılanan baba tutumu ilgisiz olan öğrencilerin puanları ise $\bar{X}=3.39$ olarak bulunmuştur. En yüksek puan olmakla birlikte anlamlı bir farklılaşma bulunamamış olması örneklemdeki oranının düşük olmasından kaynaklanmış olabilir.

Düşmanlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, demokratik algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.96$ ile baskıcı algılanan baba tutumu $\bar{X}=3.28$ arasında ve baskıcı algılanan baba tutumu $\bar{X}=3.28$ ile korumacı algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.93$ arasında olduğu görülmektedir.

Dolaylı saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, demokratik algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.42$ ile baskıcı algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.73$ arasında ve demokratik algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.42$ ile ilgisiz algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.74$ arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 19. *Algılanan Baba Tutumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farkın Kaynağına Yönelik Dunnett'in C Testi sonuçları*

	Algılanan Baba Tutumu	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Saldırganlık	A Demokratik	235	2.49	.92				
	B Baskıcı	140	2.93	1.05				
	C Korumacı	338	2.49	1.05	3-763	8.010	.000	A-B, B-C.
	D İlgisiz	54	2.81	1.06				
	Toplam	767	2.59	1.03				
Öfke	A Demokratik	235	2.85	.75				
	B Baskıcı	140	3.19	.85				
	C Korumacı	338	2.97	.90	3-763	5.120	.002	A-B
	D İlgisiz	54	3.07	.84				
	Toplam	767	2.98	.85				

Algılanan baba tutumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($F=8,010$, $p<.01$), öfke alt boyutunda ($F=5,120$, $p<.01$), anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Fiziksel saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, demokratik algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.49$ ile baskıcı algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.93$ arasında ve baskıcı algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.93$ ile korumacı algılanan baba tutumu $\bar{X}=2.49$ arasında olduğu görülmektedir.

Şahan (2007) tarafından yapılan çalışmada ise baba tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, baba tutumunu demokratik algılayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Algılanan anne tutumunda olduğu gibi algılanan baba tutumundan da tüm boyutlarda baskıcı ve ilgisiz baba tutumuna sahip katılımcıların saldırganlık puanları ortalamanın üzerindedir. Bu durumun baskıcı tutuma maruz kalan bireylerin bir engellenme yaşadıkları ve bu engellenmenin de bireylerin saldırganlığını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Anne öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları.

Öğrencilerin anne öğrenim durumu değişkenine göre, saldırganlık puanlarındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılması planlanan MANOVA için varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek için Box'un M testi puanına bakılmış ve p değerinin ,658 ($p>.05$) olduğu ve anlamlı bir farklılaşma olmadığı, hata varyanslarının eşitliği için ise Levene'in F testi puanına bakılmış ve p değerlerinin fiziksel saldırganlık $p=.274$, sözel saldırganlık $p=.757$, öfke $p=.075$, düşmanlık $p=.695$, dolaylı saldırganlık $p=.461$ olduğu ve

($p > .05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle varyans ve kovaryansların homojenliği varsayımının sağlandığı ve MANOVA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan MANOVA sonucunda öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre saldırganlık puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Wilks' Lambda=.986, $F=.730$, $p > .05$). Anne öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına ilişkin değerler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 20. Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	\bar{X}	Ss	N	Sd	F	p	η^2
Fiziksel Saldırganlık	A İlkokul	2.57	.99	408				
	B Ortaokul	2.59	1.06	169				
	C Lise	2.64	1.10	133	3-767	.160	.923	.001
	D Üniversite	2.64	1.03	57				
	Toplam	2.59	1.03	767				
Sözel Saldırganlık	A İlkokul	3.18	.83	408				
	B Ortaokul	3.11	.86	169				
	C Lise	3.22	.83	133	3-767	.533	.660	.002
	D Üniversite	3.13	.81	57				
	Toplam	3.17	.83	767				
Öfke	A İlkokul	2.96	.79	408				
	B Ortaokul	2.98	.90	169				
	C Lise	3.00	.90	133	3-767	.390	.761	.002
	D Üniversite	3.08	.84	57				
	Toplam	2.98	.84	767				
Düşmanlık	A İlkokul	3.04	.77	408				
	B Ortaokul	2.97	.80	169				
	C Lise	3.01	.82	133	3-767	.383	.766	.002
	D Üniversite	3.04	.79	57				
	Toplam	3.02	.79	767				
Dolaylı Saldırganlık	A İlkokul	2.54	.72	408				
	B Ortaokul	2.48	.76	169				
	C Lise	2.60	.74	133	3-767	1.166	.322	.005
	D Üniversite	2.67	.77	57				
	Toplam	2.55	.74	767				

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .010'dur.

Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($F=.160$, $p > .01$), sözel saldırganlık alt boyutunda ($F=.533$, $p > .01$), öfke alt boyutunda ($F=.390$, $p > .01$), düşmanlık alt boyutunda ise ($F=.383$, $p > .01$) ve dolaylı saldırganlık alt boyutunda ($F=1.166$, $p > .01$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre, anne öğrenim durumunun katılımcıların saldırganlık puanları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Alanyazındaki çalışmalar bakıldığında ise, anne öğrenim durumu ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamayan çalışmalar (Demirhan, 2002; Gümüş, 2000; Öztürk, 2008; Sili, 2010; Solak, 2012; Yeğen, 2008) olmakla birlikte saldırganlığın çeşitli boyutlarında anne öğrenim durumuna göre farklılaşma olduğunu tespit eden çalışmalar da vardır. Örneğin; Nair (2014) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre, annelerinin eğitim düzeyi daha yüksek olan katılımcıların fiziksel saldırganlık, öfke ve dolaylı saldırganlık puanları annelerinin eğitim düzeyi daha düşük olan katılımcıların puanlarından daha yüksektir. Sözel saldırganlık ve düşmanlık puanları ise anne eğitim düzeyine göre değişmemektedir (Nair, 2014). Bir diğer çalışmada ise Aksu (2013) öfke ve düşmanlık boyutlarında bir farklılaşma olmadığını fakat fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, dolaylı saldırganlık boyutlarında anlamlı farklılaşmaların olduğunu belirtmiştir. Fiziksel saldırganlık boyutunda, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri; annesi ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sözel Saldırganlık alt boyutunda ise annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri; annesi okuryazar olmayan ve ilkököl mezunu olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolaylı Saldırganlık alt boyutunda ise annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri; annesi okuryazar olmayan ve ilkököl mezunu olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aksu, 2013).

Baba öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları.

Öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenine göre, saldırganlık puanlarındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılması planlanan MANOVA için varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek için Box'un M testi puanına bakılmış ve p değerinin .359 ($p > .05$) olduğu ve anlamlı bir farklılaşma olmadığı, hata varyanslarının eşitliği için ise Levene'in F testi puanına bakılmış ve p değerlerinin fiziksel saldırganlık $p = .170$, sözel saldırganlık $p = .517$, öfke $p = .333$, düşmanlık $p = .902$, dolaylı saldırganlık $p = .310$ olduğu ve ($p > .05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle varyans ve kovaryansların homojenliği varsayımının sağlandığı ve MANOVA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan MANOVA sonucunda öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre saldırganlık puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Wilks' Lambda = .974, $F = 1.353$, $p > .05$). Baba öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına ilişkin değerler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 21. *Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları*

	Baba Öğrenim Durumu	\bar{X}	Ss	N	sd	F	P	η^2
Fiziksel Saldırganlık	A İlkokul	2.51	.97	146				
	B Ortaokul	2.54	1.00	180				
	C Lise	2.64	1.09	264	3-776	.778	.506	.003
	D Üniversite	2.63	1.02	186				
	Toplam	2.59	1.03	776				
Sözel Saldırganlık	A İlkokul	3.18	.82	146				
	B Ortaokul	3.11	.86	180				
	C Lise	3.25	.85	264	3-776	1.323	.266	.005
	D Üniversite	3.11	.79	186				
	Toplam	3.17	.83	776				
Öfke	A İlkokul	2.95	.84	146				
	B Ortaokul	2.94	.78	180				
	C Lise	3.06	.86	264	3-776	1.381	.247	.005
	D Üniversite	2.92	.87	186				
	Toplam	2.98	.84	776				
Düşmanlık	A İlkokul	3.05	.81	146				
	B Ortaokul	3.03	.76	180				
	C Lise	3.05	.79	264	3-776	1.322	.266	.005
	D Üniversite	2.91	.79	186				
	Toplam	3.01	.78	776				
Dolaylı	A İlkokul	2.46	.65	146				
	B Ortaokul	2.54	.73	180				
	C Lise	2.56	.76	264	3-776	.726	.536	.003
	D Üniversite	2.58	.78	186				
	Toplam	2.54	.74	776				

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .010'dur.

Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($F=.778$, $p>.01$), sözel saldırganlık alt boyutunda ($F=1.323$, $p>.01$), öfke alt boyutunda ($F=.1.381$, $p>.01$), düşmanlık alt boyutunda ise ($F=1.322$, $p>.01$) ve dolaylı saldırganlık alt boyutunda ($F=.726$, $p>.01$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulardan hareket baba öğrenim durumunun bireylerin saldırganlık düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında (Nair,2014;Solak, 2012; Yeğen, 2008; Öztürk, 2008; Sili,2010; Başaran, 2008) katılımcıların, baba öğrenim durumu ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra Filiz'in (2009) çalışmasında babası üniversite mezunu olanların, babası ortaokul mezunu olanlara göre saldırganlık puanları daha yüksek bulunmuştur (Filiz, 2009). Aksu (2013) ise fiziksel saldırganlık alt boyutunda babası üniversite mezunu olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, babası okuryazar olmayan, ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Düşmanlık alt boyutunda babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin saldırganlık puanlarının; babası ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin

saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Dolaylı saldırganlık alt boyutunda ise babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin saldırganlık puanlarının; babası okuryazar olmayan, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin saldırganlık puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. (Aksu, 2013).

Anne çalışma durumuna göre öğrencilerin saldırganlık puanlarının incelenmesi (t testi).

Tablo 22. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Anne Çalışma Durumlarına Göre İncelenmesi

	Anne Çalışma Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p
Fiziksel Saldırganlık	Çalışıyor	83	2.65	1.10	.121	.576
	Çalışmıyor	694	2.59	1.02		
Sözel Saldırganlık	Çalışıyor	83	3.18	.82	.110	.913
	Çalışmıyor	694	3.17	.84		
Öfke	Çalışıyor	83	3.07	.82	.937	.349
	Çalışmıyor	694	2.98	.85		
Düşmanlık	Çalışıyor	83	3.04	.86	.148	.882
	Çalışmıyor	694	3.02	.78		
Dolaylı Saldırganlık	Çalışıyor	83	2.76	.78	2.681	.008
	Çalışmıyor	694	2.52	.73		

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, fiziksel saldırganlık puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($t_{775}=.121$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde annesi çalışan öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2,65$, annesi çalışmayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=2,59$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, sözel saldırganlık puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($t_{775}=.110$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde annesi çalışan öğrencilerin sözel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=3,18$, annesi çalışmayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=3,17$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, öfke puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($t_{775}=.937$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde annesi çalışan öğrencilerin sözel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=3,07$, annesi çalışmayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=2,98$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, düşmanlık puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($t_{775}=1.148$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde annesi çalışan öğrencilerin düşmanlık puanlarının $\bar{X}=3,04$, annesi çalışmayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=3,02$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, dolaylı saldırganlık puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{775}=2.1681$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde annesi çalışan öğrencilerin dolaylı saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2,76$, annesi çalışmayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=2,52$ olduğu görülmektedir.

Alandaki çalışmalara bakıldığında, Filiz (2009) anne çalışıp çalışmama durumuna göre herhangi bir farklılaşma olmadığını Yeğen (2008) ise meslek olarak yaptığı gruplamada anne mesleğine göre herhangi bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir (Filiz, 2009; Yeğen, 2008). Aksu (2013) ise dolaylı saldırganlık boyutunda, annesi çalışan öğrencilerin dolaylı saldırganlık düzeyleri; annesi çalışmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aksu, 2013).

Katılımcıların anne çalışma durumları incelendiğinde büyük çoğunluğun çalışmadığı ($N=694$) görülmektedir. Saldırganlık puanlarına bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte tüm boyutlarda annesi çalışan katılımcıların daha yüksek saldırganlık puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, çalışmayan annelerin çocukları ile daha fazla ilgilenmeleri ve zaman geçirmelerinden hareketle saldırganlık puanlarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Baba meslek durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları.

Öğrencilerin baba meslek durumu değişkenine göre, saldırganlık puanlarındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılması planlanan MANOVA için varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek için Box'un M testi puanına bakılmış ve p değerinin ,622 ($p>.05$) olduğu ve anlamlı bir farklılaşma olmadığı, hata varyanslarının eşitliği için ise Levene'in F testi puanına bakılmış ve p değerlerinin fiziksel saldırganlık $p=.608$, sözel saldırganlık $p=.904$, öfke $p=.624$, düşmanlık $p=.350$, dolaylı saldırganlık $p=.750$ olduğu ve ($p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle varyans ve kovaryansların homojenliği varsayımının sağlandığı ve MANOVA yapılabileceği sonucuna

ulaşmıştır. Yapılan MANOVA sonucunda Öğrencilerin baba mesleği durumlarına göre saldırganlık puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır(Wilks' Lambda=.962, F=1.483, p>.05). Baba mesleği değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına ilişkin değerler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 23. *Baba Meslek Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları*

	Baba Mesleği	\bar{X}	Ss	N	sd	F	p	η^2
Fiziksel Saldırganlık	Akademisyen-Eğitimci	2.46	.99	31				
	Devlet Memuru	2.62	1.01	226				
	Kendi İşi	2.68	1.06	243				
	Emekli	2.56	.98	137	4-767	.778	.540	.004
	Başkasının Yanında Çalışıyor	2.51	1.07	130				
	Toplam	2.60	1.03	767				
Sözel Saldırganlık	Akademisyen-Eğitimci	3.03	.79	31				
	Devlet Memuru	3.10	.83	226				
	Kendi İşi	3.22	.84	243				
	Emekli	3.22	.84	137	4-767	1.124	.344	.006
	Başkasının Yanında Çalışıyor	3.23	.84	130				
	Toplam	3.18	.83	767				
Öfke	Akademisyen-Eğitimci	2.82	.89	31				
	Devlet Memuru	2.96	.83	226				
	Kendi İşi	3.04	.82	243				
	Emekli	2.96	.88	137	4-767	.651	.627	.003
	Başkasının Yanında Çalışıyor	2.98	.87	130				
	Toplam	2.98	.85	767				
Düşmanlık	Akademisyen-Eğitimci	2.72	.73	31				
	Devlet Memuru	3.04	.76	226				
	Kendi İşi	2.98	.78	243				
	Emekli	3.13	.82	137	4-767	1.939	.102	.010
	Başkasının Yanında Çalışıyor	2.99	.83	130				
	Toplam	3.02	.79	767				
Dolaylı Saldırganlık	Akademisyen-Eğitimci	2.53	.73	31				
	Devlet Memuru	2.52	.72	226				
	Kendi İşi	2.54	.72	243				
	Emekli	2.58	.76	137	4-767	.225	.925	.001
	Başkasının Yanında Çalışıyor	2.58	.80	130				
	Toplam	2.55	.74	767				

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .010'dur.

Baba meslek değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($F=.778, p>.01$), sözel saldırganlık alt boyutunda ($F=1.124, p>.01$), öfke alt boyutunda ($F=.651, p>.01$), düşmanlık alt boyutunda ise ($F=1.939, p>.01$) ve dolaylı saldırganlık alt boyutunda ($F=.225, p>.01$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Alandaki çalışmalara bakıldığında, katılımcıların babasının çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir fark bulunamayan çalışmaların (Filiz, 2009) yanı sıra meslek gruplarına göre de anlamlı bir farklılaşma tespit edilemeyen çalışmalar da (Yeğen, 2008; Sili, 2010) vardır. Aksu'nun (2013) çalışmasında ise, babası çalışan öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının, babası çalışmayan öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aksu, 2013).

Ailenin aylık gelir durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları.

Öğrencilerin gelir durumu değişkenine göre, saldırganlık puanlarındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılması planlanan MANOVA için varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek için Box'un M testi puanına bakılmış ve p değerinin ,616 ($p>.05$) olduğu ve anlamlı bir farklılaşma olmadığı, hata varyanslarının eşitliği için ise Levene'in F testi puanına bakılmış ve p değerlerinin fiziksel saldırganlık $p=.714$, sözel saldırganlık $p=.561$, öfke $p=.289$, düşmanlık $p=.917$, dolaylı saldırganlık $p=.064$ olduğu ve ($p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle varyans ve kovaryansların homojenliği varsayımının sağlandığı ve MANOVA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan MANOVA sonucunda, öğrencilerin gelir durumlarına göre saldırganlık puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Wilks' Lambda=.976, $F=1.214, p>.05$). Gelir durumu değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına ilişkin değerler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 24. Ailenin Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları

	Ailenin Aylık Gelir Durumu	\bar{X}	Ss	N	sd	F	p	η^2
Fiziksel Saldırganlık	1400 TL ve Altı	2.47	1.05	120				
	1401-3000 TL Arası	2.60	1.00	316				
	3001 TL 5000 TL Arası	2.69	1.05	258	3-735	1.772	.151	.007
	5001 TL ve Üzeri	2.81	.98	45				
	Toplam	2.62	1.03	739				
Sözel Saldırganlık	1400 TL ve Altı	3.12	.86	120				
	1401-3000 TL Arası	3.19	.79	316				
	3001 TL 5000 TL Arası	3.24	.85	258	3-735	.585	.625	.002
	5001 TL ve Üzeri	3.20	.88	45				
	Toplam	3.20	.83	739				
Öfke	1400 TL ve Altı	2.93	.90	120				
	1401-3000 TL Arası	2.99	.80	316				
	3001 TL 5000 TL Arası	3.05	.89	258	3-735	.626	.598	.003
	5001 TL ve Üzeri	3.01	.82	45				
	Toplam	3.00	.85	739				
Düşmanlık	1400 TL ve Altı	3.09	.82	120				
	1401-3000 TL Arası	3.05	.77	316				
	3001 TL 5000 TL Arası	3.02	.78	258	3-735	.286	.835	.001
	5001 TL ve Üzeri	3.00	.83	45				
	Toplam	3.04	.78	739				
Dolaylı Saldırganlık	1400 TL ve Altı	2.56	.78	120				
	1401-3000 TL Arası	2.56	.68	316				
	3001 TL 5000 TL Arası	2.61	.78	258	3-735	.562	.640	.002
	5001 TL ve Üzeri	2.47	.72	45				
	Toplam	2.57	.73	739				

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .010'dur.

Gelir değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($F=1.772$, $p>.01$), sözel saldırganlık alt boyutunda ($F=.585$, $p>.01$), öfke alt boyutunda ($F=.626$, $p>.01$), düşmanlık alt boyutunda ise ($F=.286$, $p>.01$) ve dolaylı saldırganlık alt boyutunda ($F=.562$, $p>.01$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle gelirin saldırganlık üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Gelir düzeyi saldırganlık ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları ise şu şekildedir; Terzi (2009) yüksek sosyoekonomik düzeydeki katılımcıların orta sosyoekonomik düzeydeki katılımcılara göre fiziksel ve sözel saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğunu, düşmanlık boyutunda ise düşük sosyoekonomik düzeydeki katılımcıların, orta sosyoekonomik düzeydeki ergenlerden katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek puan aldıklarını raporlamıştır. Solak (2012) ise sadece dolaylı saldırganlık düzeyleri açısından 2500TL ve üstü aile geliri olanlar ile 800TL ve altı aile geliri olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi yüksek olanların dolaylı saldırganlık puanları daha düşük

bulunmuştur. (Solak, 2012). Yeğen (2008) ise Alt ve üst gelir düzeyindeki katılımcıların, orta düzeydekilere göre anlamlı bir şekilde yüksek saldırganlık puanına sahip olduğunu belirlemiştir (Yeğen, 2008). Aksu (2013) ise gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtirken, ailenin geliri azaldıkça fiziksel saldırganlık puanının arttığını ifade etmiştir (Aksu, 2013). Bazı çalışmalarda ise saldırganlık puanı ile gelir arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Demirhan, 2002; Erden, 2007; Filiz, 2009; Gümüş, 2000; Öztürk, 2008; Sili, 2010, Şahan, 2007).

Tablo 25. *Ailenin Aylık Gelir Durumu ile Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Korelasyon*

	Gelir	Fiziksel Saldırganlık	Sözel Saldırganlık	Öfke	Düşmanlık	Dolaylı Saldırganlık
Gelir	1	.084*	.047	.059	-.041	-.019

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

Ailenin aylık gelir durumu ile öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, Fiziksel saldırganlık alt boyutu ($r = .084$, $p < .05$), sözel saldırganlık alt boyutu ($r = .047$, $p > .05$), öfke alt boyutu ($r = .059$, $p > .05$), düşmanlık alt boyutu ($r = -.041$, $p > .05$), dolaylı saldırganlık alt boyutu ($r = -.019$, $p > .01$) olduğu görülmektedir. Buna göre gelir durumu ile sadece fiziksel saldırganlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve katılımcıların gelir düzeyi yükseldikçe fiziksel saldırganlık puanları da yükselmektedir. Bu durum gelir düzeyi yüksek olanların saldırganlığa ilişkin tepkilerini fiziksel olarak açıkça gösterebildiği, gelir düzeyi düşük olanların ise saldırganlığa ilişkin tepkilerini fiziksel olarak açıkça gösteremediği şeklinde yorumlanabilir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Öğrencilerin saldırganlık puanlarının aile türüne göre incelenmesi (t testi).

Tablo 26. *Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Aile Türüne Göre İncelenmesi (T Testi)*

	Yaşanan Aile Türü	N	\bar{X}	Ss	t	p
Fiziksel Saldırganlık	Çekirdek Aile	715	2.58	1.03	-1.071	.285
	Geniş Aile	70	2.72	.98		
Sözel Saldırganlık	Çekirdek Aile	715	3.18	.84	.662	.508
	Geniş Aile	70	3.11	.80		
Öfke	Çekirdek Aile	715	2.98	.85	-.856	.392
	Geniş Aile	70	3.07	.81		
Düşmanlık	Çekirdek Aile	715	3.02	.79	-.653	.514
	Geniş Aile	70	3.08	.84		
Dolaylı Saldırganlık	Çekirdek Aile	715	2.54	.73	-.527	.598
	Geniş Aile	70	2.59	.85		

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, yaşadıkları aile türüne göre fiziksel saldırganlık puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaş

farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{783}=-1,071$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2,58$, geniş ailede yaşayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=2,72$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, yaşadıkları aile türüne göre sözel saldırganlık puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{783}=.662$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin sözel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=3,18$, geniş ailede yaşayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=3,11$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, yaşadıkları aile türüne göre öfke puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{783}=-.856$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin öfke puanlarının $\bar{X}=2,98$, geniş ailede yaşayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=3,07$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, yaşadıkları aile türüne göre düşmanlık puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{783}=-.563$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin düşmanlık puanlarının $\bar{X}=3,02$, geniş ailede yaşayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=3,08$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, yaşadıkları aile türüne göre dolaylı saldırganlık puanlarının annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{783}=-.527$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin dolaylı saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2,54$, geniş ailede yaşayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=2,59$ olduğu görülmektedir. Buradan hareketle yaşanan aile türünün bireylerin saldırganlık düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Yaşanılan aile türüne göre saldırganlık puanlarının farklılaşmasına ilişkin Filiz'in (2009) yaptığı çalışmada dolaylı saldırganlığın geniş ailede yaşayanlarda, çekirdek ailede yaşayanlara göre yüksek olduğu tespit edilirken diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılaşma tespit edilememiştir (Filiz, 2009).

Okul dışı vakitlerini geçirme durumlarına göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları.

Öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenine göre, saldırganlık puanlarındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılması planlanan MANOVA için varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek için Box'un M testi puanına bakılmış ve p değerinin ,061 ($p > .05$) olduğu ve anlamlı bir farklılaşma olmadığı, hata varyanslarının eşitliği için ise Levene'in F testi puanına bakılmış ve p değerlerinin fiziksel saldırganlık $p = .724$, sözel saldırganlık $p = .423$, öfke $p = .268$, düşmanlık $p = .157$, dolaylı saldırganlık $p = .358$ olduğu ve ($p > .05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle varyans ve kovaryansların homojenliği varsayımının sağlandığı ve MANOVA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan MANOVA sonucunda, öğrencilerin okul dışı vakitlerini geçirme durumları değişkenine göre saldırganlık puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Wilks' Lambda = .861, $F = 5.922$, $p < .05$). Okul dışı vakitlerini geçirme durumları değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına ilişkin değerler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 27. Okul Dışı Vakitlerini Geçirme Durumlarına Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları

	Okul Dışı Vakitlerini Geçirme Durumu	\bar{X}	Ss	N	sd	F	p	η^2	Anlamlı fark
Fiziksel Saldırganlık	A Dışarıda Gezerek	3.07	.98	220	4-780	22.768	.000	.105	A-B, A-C, A-E, C-D, D-E
	B İnternet veya Bilgisayar Oyunu Oynayarak	2.54	.91	53					
	C Ailemle	2.33	.96	209					
	D Bir İşte Çalışarak	3.12	.93	35					
	E Ders Çalışarak-Bir Kursu Giderek-Kitap Okuyarak	2.37	.99	268					
	Toplam	2.60	1.03	785					
Sözel Saldırganlık	A Dışarıda Gezerek	3.43	.79	220	4-780	9.597	.000	.047	A-C, A-E
	B İnternet veya Bilgisayar Oyunu Oynayarak	3.26	.89	53					
	C Ailemle	2.95	.82	209					
	D Bir İşte Çalışarak	3.22	.85	35					
	E Ders Çalışarak-Bir Kursu Giderek-Kitap Okuyarak	3.11	.80	268					
	Toplam	3.17	.83	785					
Öfke	A Dışarıda Gezerek	3.23	.77	220	4-780	8.269	.000	.041	A-B, A-C, A-E
	B İnternet veya Bilgisayar Oyunu Oynayarak	2.87	.77	53					
	C Ailemle	2.81	.84	209					
	D Bir İşte Çalışarak	3.20	.91	35					
	E Ders Çalışarak-Bir Kursu Giderek-Kitap Okuyarak	2.92	.86	268					
	Toplam	2.99	.84	785					

Tablo 27. (Devamı)

	A	Dışarıda Gezerek	3.30	.73	220				
	B	İnternet veya Bilgisayar Oyunu Oynayarak	2.90	.81	53				
Düşmanlık	C	Ailemle	2.92	.81	209	4-780	10.172	.000	.050 ^{A-B, A-C, A-E}
	D	Bir İşte Çalışarak	3.09	.89	35				
	E	Ders Çalışarak-Bir Kursu Giderek-Kitap Okuyarak	2.90	.75	268				
		Toplam	3.03	.79	785				
	A	Dışarıda Gezerek	2.81	.78	220				
	B	İnternet veya Bilgisayar Oyunu Oynayarak	2.54	.67	53				
Dolaylı Saldırganlık	C	Ailemle	2.41	.71	209	4-780	10.768	.000	.052 ^{A-C, A-E}
	D	Bir İşte Çalışarak	2.56	.69	35				
	E	Ders Çalışarak-Bir Kursu Giderek-Kitap Okuyarak	2.44	.69	268				
		Toplam	2.55	.74	785				

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .010'dur.

Okul dışı vakit geçirme değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($F=22.768$, $p<.01$), sözel saldırganlık alt boyutunda ($F=9.597$, $p<.01$), öfke alt boyutunda ($F=8.269$, $p<.01$), düşmanlık alt boyutunda ise ($F=10.172$, $p<.01$) ve dolaylı saldırganlık alt boyutunda ($F=10.768$, $p<.01$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Fiziksel saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, okul dışı vakitlerini dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.07$ ile internet veya bilgisayar oyunu oynayarak geçirenler $\bar{X}=2.54$ arasında, dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.07$ ile ailesi ile geçirenler $\bar{X}=2.33$ arasında, dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.07$ ile ders çalışarak-bir kursa giderek-kitap okuyarak $\bar{X}=2.37$ arasında, ailesi ile geçirenler $\bar{X}=2.33$ ile bir işte çalışarak geçirenler $\bar{X}=3.12$ arasında, bir işte çalışarak geçirenler $\bar{X}=3.12$ ile çalışarak-bir kursa giderek-kitap okuyarak $\bar{X}=2.37$ arasında olduğu görülmektedir.

Sözel saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, okul dışı vakitlerini dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.43$ ile ailesi ile geçirenler $\bar{X}=2.95$ arasında, dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.43$ ile ders çalışarak-bir kursa giderek-kitap okuyarak $\bar{X}=3.11$ arasında olduğu görülmektedir.

Öfke alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, okul dışı vakitlerini dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.23$ ile internet veya bilgisayar oyunu oynayarak geçirenler $\bar{X}=2.87$ arasında, dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.23$ ile ailesi ile geçirenler $\bar{X}=2.81$ arasında, dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.23$ ile ders çalışarak-bir kursa giderek-kitap okuyarak $\bar{X}=2.92$ arasında olduğu görülmektedir.

Düşmanlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, okul dışı vakitlerini dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.30$ ile internet veya bilgisayar oyunu oynayarak geçirenler $\bar{X}=2.90$ arasında, dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.30$ ile ailesi ile geçirenler $\bar{X}=2.92$ arasında, dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=3.30$ ile ders çalışarak-bir kursa giderek-kitap okuyarak $\bar{X}=2.90$ arasında olduğu görülmektedir.

Dolaylı saldırganlık alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, okul dışı vakitlerini dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=2.81$ ile ailesi ile geçirenler $\bar{X}=2.41$ arasında, dışarıda gezerek geçirenler $\bar{X}=2.81$ ile ders çalışarak-bir kursa giderek-kitap okuyarak $\bar{X}=2.44$ arasında olduğu görülmektedir.

Tüm alt boyutlarda yüksek saldırganlık puanları ile öne çıkan iki grup yer almaktadır. Bunlar, okul dışı vakitlerini dışarıda gezerek geçirdiğini belirtenler ile bir işte çalışarak geçirdiğini belirtenlerdir. Gruplar arası farklılaşmalarda öne çıkan özelliğe odaklanıldığında korunaklı alan veya bireysel tercihin etken olduğu alanlar veya kişilerle iletişim kuranların (evde bilgisayar oynayanlar, aile ile vakit geçirenler ve ders çalışan veya kursa gidenler) daha düşük saldırganlık puanına sahipken, zorunlu olarak iletişimde bulunulan ve yabancı insanlarla etkileşimin olduğu mekânlarda vakit geçirenlerin ise (dışarıda gezmek ve bir işte çalışmak) daha yüksek saldırganlık puanına sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun farklı insanlarla zorunlu olarak iletişim kurulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir diğer husus da ailenin rolüdür. Ailenin, bireyin değerleri kazandığı ilk kurum olması (Mehmedoğlu, 2004) ailesi ile vakit geçiren bireylerin saldırganlık puanlarının düşük olmasına imkân tanıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Gümüş (2000) de çalışmasında bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Onun çalışmasına göre de boş zamanlarını değerlendirme alışkanlığının saldırganlık puanları üzerindeki etkilerini anlamlı bulmuştur. Boş zamanlarda spor yapan, bilardo salonu, kahvehane, kafe gibi mekânlara giden öğrencilerin saldırganlık puanları, boş zamanlarında ders çalışan, evde televizyon seyreden öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır (Gümüş, 2010).

Din eğitimi ile ilgili değişkenlere ilişkin bulgular.

Yaz Kuran Kursu'na devam etme sıklığı değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanları arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları.

Öğrencilerin yaz Kuran Kursu'na devam etme sıklığı değişkenine göre, saldırganlık puanlarındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılması planlanan MANOVA için varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek için Box'un M testi puanına bakılmış ve p değerinin ,119 ($p>.05$) olduğu ve anlamlı bir farklılaşma olmadığı, hata varyanslarının eşitliği

için ise Levene'in F testi puanına bakılmış ve p değerlerinin fiziksel saldırganlık p=.774, sözel saldırganlık p=351, öfke p=.598, düşmanlık p=598, dolaylı saldırganlık p=.325 olduğu ve (p>.05) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle varyans ve kovaryansların homojenliği varsayımının sağlandığı ve MANOVA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan MANOVA sonucunda, öğrencilerin yaz kuran kursuna devam etme sıklığı durumlarına göre saldırganlık puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Wilks' Lambda=.987, F=.501, p>.05). Yaz kuran kursuna devam etme sıklığı değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına ilişkin değerler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 28. *Yaz Kuran Kursu'na Devam Etme Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Puanları Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları*

	Kuran Kursu'na Devam Etme Sıklığı	\bar{X}	Ss	N	sd	F	p	η^2
Fiziksel Saldırganlık	Her Yaz Düzenli Olarak Devam Ederim	2.61	1.08	78	4-781	.284	.888	.001
	Her Yaz Gidiyorum Ama Düzenli Değil	2.52	1.01	102				
	Bir Kaç Kez Gittim	2.59	1.02	498				
	Sadece Bir Kez Gittim	2.67	1.01	60				
	Hiç Gitmedim	2.67	1.12	48				
	Toplam	2.60	1.03	786				
	Sözel Saldırganlık	Her Yaz Düzenli Olarak Devam Ederim	3.14	.89				
Her Yaz Gidiyorum Ama Düzenli Değil		3.10	.83	102				
Bir Kaç Kez Gittim		3.17	.81	498				
Sadece Bir Kez Gittim		3.31	.94	60				
Hiç Gitmedim		3.23	.81	48				
Toplam		3.17	.83	786				
Öfke		Her Yaz Düzenli Olarak Devam Ederim	2.97	.91	78	4-781	.231	.921
	Her Yaz Gidiyorum Ama Düzenli Değil	2.98	.80	102				
	Bir Kaç Kez Gittim	2.98	.84	498				
	Sadece Bir Kez Gittim	3.00	.85	60				
	Hiç Gitmedim	3.10	.82	48				
	Toplam	2.98	.84	786				
	Düşmanlık	Her Yaz Düzenli Olarak Devam Ederim	3.00	.86	78			
Her Yaz Gidiyorum Ama Düzenli Değil		3.08	.77	102				
Bir Kaç Kez Gittim		3.01	.79	498				
Sadece Bir Kez Gittim		3.04	.74	60				
Hiç Gitmedim		3.06	.76	48				
Toplam		3.02	.79	786				
Dolaylı Saldırganlık		Her Yaz Düzenli Olarak Devam Ederim	2.51	.81	78	4-781	.445	.776
	Her Yaz Gidiyorum Ama Düzenli Değil	2.59	.72	102				
	Bir Kaç Kez Gittim	2.53	.73	498				
	Sadece Bir Kez Gittim	2.64	.66	60				
	Hiç Gitmedim	2.54	.90	48				
	Toplam	2.55	.74	786				

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .010'dur.

Yaz Kuran kursuna devam etme sıklığı değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık alt boyutunda ($F=.284, p>.01$), sözel saldırganlık alt boyutunda ($F=.664, p>.01$), öfke alt boyutunda ($F=.231, p>.01$), düşmanlık alt boyutunda ise ($F=.228, p>.01$) ve dolaylı saldırganlık alt boyutunda ($F=.445, p>.01$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun yaz Kuran kurslarında verilen eğitimin davranış geliştirmeye yönelik olmaması ve doğrudan Kuran-ı Kerim'i yüzünden okuma ve ezberlemeye odaklanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin saldırganlık puanlarının ailede dini eğitim alma durumlarına göre incelenmesi (t testi).

Tablo 29. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Ailede Dini Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi (T Testi)

	Ailede Dini Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p
Fiziksel Saldırganlık	Evet	723	2.60	1.03	.011	.991
	Hayır	58	2.60	1.01		
Sözel Saldırganlık	Evet	723	3.16	.83	-1.713	.087
	Hayır	58	3.36	.79		
Öfke	Evet	723	2.98	.84	-.605	.545
	Hayır	58	3.05	.83		
Düşmanlık	Evet	723	3.01	.78	-1.101	.271
	Hayır	58	3.13	.83		
Dolaylı Saldırganlık	Evet	723	2.53	.73	-2.018	.044
	Hayır	58	2.74	.81		

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, ailede dini eğitim alma durumlarına göre fiziksel saldırganlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{779}=.011, p>.05$). Tablo incelendiğinde ailede dini eğitim alan öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2.60$, ailede din eğitimi almayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=2.60$, olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, ailede dini eğitim alma durumlarına göre sözel saldırganlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{779}=-1,713, p>.05$). Tablo incelendiğinde ailede dini eğitim alan öğrencilerin sözel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=3.16$, ailede din eğitimi almayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=3.36$, olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, ailede dini eğitim alma durumlarına göre öfke puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{779}=-.605, p>.05$). Tablo incelendiğinde ailede dini eğitim alan öğrencilerin öfke puanlarının $\bar{X}=2.98$, ailede din eğitimi almayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=2.98$, olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, ailede dini eğitim alma durumlarına göre düşmanlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{779}=-1.101, p>.05$). Tablo incelendiğinde ailede dini eğitim alan öğrencilerin düşmanlık puanlarının $\bar{X}=3.01$, ailede din eğitimi almayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=3.13$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, ailede dini eğitim alma durumlarına göre dolaylı saldırganlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{779}=-2.018, p<.05$). Tablo incelendiğinde ailede dini eğitim alan öğrencilerin dolaylı saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2.53$, ailede din eğitimi almayan öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=2.74$ olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin saldırganlık puanlarının DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatından etkili olma durumlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi.

Tablo 30. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının DKAB Dersinde Öğrendiklerinin Hayatından Etkili Olma Durumlarına İlişkin Algılarına Göre İncelenmesi

	DKAB	N	\bar{X}	Ss	t	p
	Dersinde Öğrenilenlerin Hayatında Etkili Olma Durumu					
Fiziksel Saldırganlık	Evet	613	2.53	1.02	-3.284	.001
	Hayır	168	2.83	1.04		
Sözel Saldırganlık	Evet	613	3.14	.82	-2.185	.029
	Hayır	168	3.30	.83		
Öfke	Evet	613	2.93	.85	-3.359	.001
	Hayır	168	3.18	.80		
Düşmanlık	Evet	613	2.99	.79	-2.195	.028
	Hayır	168	3.14	.80		
Dolaylı Saldırganlık	Evet	613	2.51	.72	-2.718	.007
	Hayır	168	2.70	.79391		

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olma durumlarına ilişkin algılarına göre fiziksel saldırganlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{779}=-3,284$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olduğunu belirten öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2.53$, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olmadığını belirten öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının ise $\bar{X}=2.83$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olma durumlarına ilişkin algılarına göre sözel saldırganlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{779}=-2.185$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olduğunu belirten öğrencilerin sözel saldırganlık puanlarının $\bar{X}=3.14$, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olmadığını belirten öğrencilerin sözel saldırganlık puanlarının ise 3,30 olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olma durumlarına ilişkin algılarına göre öfke puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{779}=-3.359$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olduğunu belirten öğrencilerin öfke puanlarının $\bar{X}=2.93$, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olmadığını belirten öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=3.18$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olma durumlarına ilişkin algılarına göre düşmanlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{779}=-2.195$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olduğunu belirten öğrencilerin düşmanlık puanlarının $\bar{X}=2.99$, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olmadığını belirten öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=3.14$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olma durumlarına ilişkin algılarına göre dolaylı saldırganlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{779}=-2.718$, $p<.05$). Tablo

incelendiğinde DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olduğunu belirten öğrencilerin dolaylı saldırganlık puanlarının $\bar{X}=2.51$, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olmadığını belirten öğrencilerin puanlarının ise $\bar{X}=2.70$ olduğu görülmektedir.

Katılımcıların, DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatlarında etkili olduğunu düşünenlerin saldırganlık puanlarının etkili olmadığını düşünenlerden tüm boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum DKAB dersinin bireyin hayatında etkili olması durumunda saldırganlığı azaltıcı bir rolü olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Şengün'ün (2008) lise öğrencileri örnekleminde yaptığı çalışmada toplam 830 katılımcının 425'i (%51,2) DKAB dersinin “çoğu davranışım üzerinde olumlu etkisi var” şeklinde cevap vermiştir. 329'u (%39,6) “bazı davranışlarım üzerinde olumlu etkisi var” şeklinde cevap vermiştir. DKAB dersinin “hiçbir davranışım üzerinde olumlu etkisi yok diyenler” ise 76 (%9,2) kişidir. Bu çalışmaya göre öğrencilerin büyük çoğunluğu DKAB dersinin davranışlarında etkisi olduğunu düşünmektedir.

DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile dindarlık ilişkisi.

Tablo 31. *DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Ölçeği Alt Boyutları İle Dindarlık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon*

	Davranış	Duygu	İlişki
Din Hakkında Bilgi	.308**	.323**	.298**
İslam Algısı	.276**	.270**	.260**
Dinde Aklın Yeri	.276**	.227**	.202**
İçselleştirme	.459**	.415**	.303**

DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ölçeği alt boyutları ile dindarlık ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, din hakkında bilgi boyutu ile davranış boyutu ($r=.308$, $p<.01$), duygu boyutu ($r=.323$, $p<.01$), ilişki boyutu ($r=.298$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. İslam algısı boyutu ile davranış boyutu ($r=.276$, $p<.01$), duygu boyutu ($r=.270$, $p<.01$), ilişki boyutu ($r=.260$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Dinde aklın yeri boyutu ile davranış boyutu ($r=.276$, $p<.01$), duygu boyutu ($r=.227$, $p<.01$), ilişki boyutu ($r=.202$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. İçselleştirme boyutu ile

davranış boyutu ($r=.459$, $p<.01$), duygu boyutu ($r=.415$, $p<.01$), ilişki boyutu ($r=.303$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Tablo 32. *DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyinin Dindarlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

	B	Standart Hata	Beta	t	p	Tolerance	VIF	Durbin-Warson
Sabit	2.017	.184		10.962	.000			
İçselleştirme	.240	.020	.416	11.888	.000	.867	1.153	1.980
Din Hakkında Bilgi	.311	.041	.263	7.533	.000	.867	1.153	

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda içselleştirme ve din hakkında bilginin dindarlığın yüksek düzeyde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R=.57$, $R^2=.32$, $p<.01$). Buna göre içselleştirme ve din hakkında bilgi dindarlıktaki toplam varyansın %32 sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş (Beta) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde görece önem düzeyi olarak sırasıyla içselleştirme ve din hakkında bilginin dindarlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

İçselleştirme boyutu, Hz. Muhammed, Ahlak ve Değerler, İnanç öğrenme alanları ile ilişkilidir. Bu öğrenme alanlarına ilişkin olarak uyma, davranma, araştırma gibi eylem ifadeleri içermektedir. Bu tarz eylemlerin yapılabilmesi için içselleştirilmiş bir yapıdan söz edilmesi gerekir (Çakmak & Ay, 2016). Öğretim programının bilinçli bir dindarlık hedefinin olduğu (MEB, 2010) da hatırlandığında bu boyutun dindarlığı en çok yordayan boyut olması anlaşılabilir bir durumdur.

Din hakkında bilgi boyutu ise inanç - ibadet birlikteliği, ibadetlerin amaçları, dinin anlaşılması ve işlevini ele alan maddelerden oluşmaktadır (Çakmak & Ay, 2016). Öğretim programında ise inanç öğrenme alanı, insan din ilişkisi, inancın günlük hayata ve davranışlara etkisi, sorumluluk bilinci gibi konularda bireyi bilgilendirme hedefindedir. İbadet öğrenme alanı ise ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde doyurulması, ibadet temizlik ilişkisi, inancını gerçekleştiren kişinin ibadetlerini yerine getirmeye özen göstermesi, her iyi davranışın ibadet olması gibi vurgular dikkat çekmektedir (MEB, 2010). Bu aşamada dindarlığın, dinin bireyin hayatına nüfuz derecesi olduğu hatırlamak faydalı olacaktır. Zira din hakkında bilgi boyutunun bireylerin hayatı ile ilgili konularda dinin görüşüne ilişkin bilgi sahibi olması önemlidir. Diğer yönden ise dindarlığı etkileyen içselleştirme boyutu ise bu bilgilerin içselleştirilerek eyleme dönüştürülmesini ifade ettiği söylenebilir. Bu iki boyut birlikte

değerlendirildiğinde DKAB dersinin katılımcıların dindarlığı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile ahlaki olgunluk ilişkisi.

Tablo 33. *DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki Korelasyon*

	Ahlaki Olgunluk
Din Hakkında Bilgi	.298**
İslam Algısı	.309**
Dinde Aklın Yeri	.328**
İçselleştirme	.419**

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

DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ölçeği alt boyutları ile ahlaki olgunluk ölçeği arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, din hakkında bilgi boyutu ile ahlaki olgunluk arasında ($r=.298$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. İslam algısı boyutu ile ahlaki olgunluk arasında ($r=.309$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Dinde aklın yeri boyutu ile ahlaki olgunluk arasında ($r=.328$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. İçselleştirme boyutu ile ahlaki olgunluk arasında ($r=.419$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Tablo 34. *DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyinin Ahlaki Olgunluğu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

	B	Standart Hata	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF	Durbin-Watson
Sabit	2.348	.206		11.392	.000			
İçselleştirme	.194	.024	.318	8.063	.000	.790	1.266	1.933
İslam Algısı	.160	.048	.137	3.354	.001	.730	1.369	
Dinde Aklın Yeri	.118	.041	.123	2.880	.004	.676	1.479	

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda içselleştirme, İslam algısı ve dinde aklın yerinin dindarlığın yüksek düzeyde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R=.47$, $R^2=.22$, $p<.01$). Buna göre içselleştirme, İslam algısı ve dinde aklın yeri dindarluktaki toplam varyansın %22 sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş (Beta) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde görece önem düzeyi olarak sırasıyla İçselleştirme, İslam Algısı ve Dinde Aklın Yeri'nin dindarlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

İçselleştirme boyutunun Hz. Muhammed, Ahlak ve Değerler, İnanç öğrenme alanlarına ilişkin davranışları eyleme geçirdiği belirtilmiştir. Ahlaki olgunluğun ahlaki eylemde bulunma olduğu düşünüldüğünde bir ilişki olması beklenmektedir. Bulgularda bu ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Ahlaki olgunluğu yordayan bir diğerk boyut da İslam algısı boyutudur. Bu boyutta yer alan maddeler İslam dininin sevgi ve adaleti esas aldığı vurgusunu içermektedir (Çakmak & Ay, 2016). Öğrenme alanları açısından bakıldığında bu maddelerin Hz. Muhammed ve Ahlak ve Değerler öğrenme alanı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Hz Muhammed öğrenme alanında Hz Muhammed'in Kuran'a göre örnek insan olması, emin, merhametli, adil olması gibi özelliklerine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2010). Ahlak ve Değerler öğrenme alanında ise yine Hz Muhammed'in örnek davranışlarında söz edilmekte buna ek olarak da hak ve özgürlüklerin önemli olduğu, hukukun üstünlüğü esas alma, kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olma, İslam'ın barış dini olması ve yaşam hakkına büyük önem verdiğiine dair vurgular (MEB, 2010) bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ahlaki unsurların öne çıktığı ve dolayısıyla da bu boyutun teorik olarak ahlaki olgunluğu yordaması beklenmektedir. Bulgular da İslam Algısı boyutunun ahlaki olgunluğu yordadığını göstermektedir. Değerler ahlaki olgunluk ilişkisi dair ergenler üzerine yapılan bir çalışma bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Sarıçam ve (2014) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmaya göre insani değerlerin (sorumluluk, arkadaşlık/dostluk, barışçı olma, saygı ve dürüstlük) ahlaki olgunluğun toplam varyansının %24'ünü açıkladığı bulunmuştur (Sarıçam vd., 2014). Bu bulgu DKAB dersinin konu edindiği değerler üzerinden ahlaki olgunluğu yordayacağı şeklindeki görüşü destekler niteliktedir.

Ahlaki olgunluğu yordayan üçüncü boyut ise dinde aklın yeridir. Bu boyutun maddelerine bakıldığında dini sorumluluğun temel şartının akıl olduğu, aklın dini bilgilerle hurafeleri ayırt etmede önemli olduğu, sorunların çözümünde aklın kullanılması gibi aklın işlevselliğine vurgu yapan maddelerden oluştuğu görülmektedir (Çakmak & Ay, 2016). Bu çerçevede aklın sorumluk getirdiği, insanın iradesi ile tercih de bulunduğu ve aklının bu tercihleri yapmak koşuluyla bireyi sorumlu kıldığını söylenebilir. Ahlaki davranışın da iradi olarak yapılan eylemlerden oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

DKAB dersinde yer verilen din ve ahlak ile ilgili bilgilerin öğrenilme durumunu araştıran Acuner (2004) bu konuların katılımcıların %59,7'si tarafından tamamen, %31,6'sı tarafından kısmen öğrenildiğini belirtirken sadece %8,5'i tarafından öğrenilmediğini tespit etmiştir (Acuner, 2004). Buradan hareketle DKAB dersinin öğrencilerin ahlak ile ilgili bilgiler edinmesine katkı sağladığı söylenebilir. Beşinci sınıf öğrencileri örneğinde gerçekleştirilen değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine pozitif yönlü bir etki ederken, aynı katılımcıların saldırganlık düzeylerini negatif yönde etkilemiştir (Keskinoglu, 2008). Benzer bir çalışmada Dilmaç (1999) da değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir

(Dilmaç, 1999). Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile ilgili çalışmada ise din eğitimi verilen yükseköğretim bölümleri öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kaya & Aydın, 2011).

Dindarlık ile saldırganlık ilişkisi.

Tablo 35. *Dindarlık ile Saldırganlık (Alt Boyutlar) Arasındaki Korelasyon*

	Fiziksel Saldırganlık	Sözel Saldırganlık	Öfke	Düşmanlık	Dolaylı Saldırganlık
Davranış	-.167**	-.132**	-.188**	-.129**	-.231**
Duygu	-.107**	-.059	-.066	-.032	-.122**
İlişki	-.090*	-.015	-.084*	-.047	-.095*

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

Dindarlık ölçeği alt boyutları ile saldırganlık ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, Davranış alt boyutu ile fiziksel saldırganlık alt boyutu ($r = -.167$, $p < .01$), sözel saldırganlık alt boyutu ($r = -.132$, $p < .01$), öfke alt boyutu ($r = -.188$, $p < .01$), düşmanlık alt boyutu ($r = -.129$, $p < .01$), dolaylı saldırganlık alt boyutu ($r = -.231$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Duygu alt boyutu ile fiziksel saldırganlık alt boyutu ($r = -.107$, $p < .01$) ve dolaylı saldırganlık alt boyutu ($r = -.122$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Duygu alt boyutu ile sözel saldırganlık alt boyutu ($r = -.059$, $p > .05$), öfke alt boyutu ($r = -.066$, $p > .05$), düşmanlık alt boyutu ($r = -.047$, $p > .05$) arasında ise negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiş fakat bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde değildir.

İlişki alt boyutu ile fiziksel saldırganlık alt boyutu ($r = -.090$, $p < .05$), öfke alt boyutu ($r = -.084$, $p < .05$) ve dolaylı saldırganlık alt boyutu ($r = -.095$, $p < .05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. İlişki alt boyutu ile sözel saldırganlık alt boyutu ($r = -.015$, $p > .05$) ve düşmanlık alt boyutu ($r = -.047$, $p > .05$) arasında ise negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiş fakat bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde değildir.

Ulu ve İkis (2016) tarafından yapılan çalışmada biliş boyutu ile öfke boyutu arasında pozitif, duygu boyutu ile fiziksel saldırganlık boyutu arasında negatif, davranış boyutu ile saldırganlığın fiziksel saldırganlık, öfke, sözel saldırganlık boyutları arasında negatif, bilgi boyutu ile de öfke ve düşmanlık boyutları arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir (Ulu & İkis, 2016),

Şengül'ün (2007) yaptığı çalışmada ise Dindarlığın bilgi- ibadet ve sosyal boyutu ile öfke ve düşmanlık boyutları ile arasında anlamlı düzeyde yüksek negatif korelasyon olduğunu bulmuştur (Şengül, 2007). Öfke ve dindarlığı ele alan çalışmada ise Karşlı (2011) öfke ile

dindarlık arasında negatif korelasyon, öfke kontrol düzeyleri ile de dindarlık arasında pozitif korelasyon olduğunu tespit etmiştir (Karşlı, 2011). Bir diğer çalışmada ise Gürsu (2011) dindarlık puanları yüksek olanların hostilite (düşmanlık) puanlarının anlamlı bir şekilde düşük olduğunu tespit etmiştir (Gürsu, 2011). Yakut (2002) ise dindarlık ile şiddet eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğunu tespit etmiştir (Yakut, 2002).

Husain (1998) tarafından yapılan araştırmada ise öfke ve düşmanlık ile dindarlığın bilgi- ibadet ve sosyal boyutu arasında anlamlılık düzeyi yüksek negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre, bilgi-ibadet ve sosyal yönden dindarlık düzeyleri yüksek olan katılımcıların öfke ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı şekilde düşük olduğu söylenebilir.

Kayıklık ve Kalgı'nın (2017), tahripçilik üzerine yaptığı ve tahripçiliği nesnelere yönelik saldırganlık (kamu mallarına veya başkalarına ait mallara zarar verme) olarak tanımladığı çalışmada dinin kendisi için önemli olmadığını belirtenlerin, tahripçi davranışlarda bulunma düzeyi en yüksek olan grup olduğunu tespit etmiştir. Dinin kişinin hayatındaki önemine ilişkin oluşturulan grupların (ortalama puanları arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre de kişilerin dine önem verme düzeyleri arttıkça tahripçi davranışlarda bulunma düzeyleri düşmektedir. Benzer şekilde kişilerin kendi dindarlık düzeylerine ilişkin algıları ile tahripçilik arasında da anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Kişilerin, kendi dindarlıklarına ilişkin algılarına göre dindarlık düzeyi yükseldikçe, tahripçilik düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir (Kayıklık & Kalgı, 2017).

Tablo 36. *Dindarlığın Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

	B	Standart Hata	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF	Durbin-Watson
Sabit	16.559	.560		29.544	.000			.11
Davranış	-.814	.133	-.235	-6.126	.000	1.000	1.000	

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda davranış alt boyutunun saldırganlığın yüksek düzeyde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R=.24$, $R^2=.06$, $p<.01$). Buna göre Davranış, saldırganlıktaki toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş (Beta) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde davranış alt boyutunun saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Ahlaki olgunluk ile saldırganlık ilişkisi.

Tablo 37. *Ahlaki Olgunluk ile Saldırganlık (Alt Boyutlar) Arasındaki Korelasyon*

	Fiziksel Saldırganlık	Sözel Saldırganlık	Öfke	Düşmanlık	Dolaylı Saldırganlık
Ahlaki Olgunluk	-.286**	-.111**	-.180**	-.131**	-.250**

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

Ahlaki olgunluk ölçeği ile saldırganlık ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde fiziksel saldırganlık alt boyutu ($r = -.286, p < .01$), sözel saldırganlık alt boyutu ($r = -.111, p < .01$), öfke alt boyutu ($r = -.180, p < .01$), düşmanlık alt boyutu ($r = -.131, p < .01$), dolaylı saldırganlık alt boyutu ($r = -.250, p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Alanyazındaki benzer araştırmalara bakıldığında ise örneğin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değer eğitimi programının öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir (Keskinöglü, 2008). Lise öğrencilerinde ahlaki tutum, saldırganlık ilişkisinin ele alındığı çalışmada ise Avcı (2010) katılımcıların, saldırganlık düzeyleri ile ahlaki tutum düzeyleri arasında negatif bir korelasyon olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2010) ise “Dini ve ahlaki değerler hayatımda önemli bir yere sahiptir” ifadesine farklı cevaplar veren öğrencilerin ifadeye katılma düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin azaldığını raporlamıştır. Hardy vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise katılımcıların ahlaki kimlik düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı negatif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Güneş (2015) ise lise öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile değer eğilimlerinin arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Tablo 38. *Ahlaki Olgunluğun Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

	B	Standart Hata	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF	Durbin-Watson
Sabit	20.179	.993		20.332	.000			
Ahlaki Olgunluk	-1.576	.222	-.270	-7.088	.000	1.000	1.000	.15

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda Ahlaki olgunluğun, saldırganlığın yüksek düzeyde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R = .27, R^2 = .07, p < .01$). Buna göre Ahlaki olgunluk, saldırganlıktaki toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş (Beta) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde Ahlaki olgunluğun saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Alanyazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde, Kayıklık ve Kalgı (2017) tarafından yapılan çalışmada tahripçilik ile ahlak arasında anlamlı bir ilişki ($R^2=.05$) olduğu tespit edilmiştir (Kayıklık & Kalgı, 2017). Bir diğer çalışmada ise güzel davranışlar sergilemede DKAB dersinin olumlu etkisi olduğu görüşüne öğrencilerden 616'sı (%60.1) "Evet" cevabını 293'ü (%28.6) ise biraz cevabını vermiştir. Hayır, cevabını verenler ise, 116 kişidir (%11,3). Buradan hareketle DKAB dersinin güzel davranışlar sergilemede olumlu etkisinin olduğunu söylenebilir (Cebeci, 2005). Benzer bir çalışmada da Kaya (2007) öğrencilerin %4,5'inin DKAB dersinin ahlaki davranışları üzerinde etkili olmadığını, %28,7'si kısmen etkili olduğunu, öğrencilerin %66,8'i ise DKAB dersinin ahlaki davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade ettiğini raporlamıştır. Öğrencilerin yaklaşık %95'i DKAB dersinin ahlaki davranışları üzerinde etkili ya da kısmen etkili olduğunu belirtmiştir (Kaya, 2007).

DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlığın aracılık rolüne ilişkin bulgular.

Tablo 39. *DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Saldırganlık Arasında Dindarlığın Aracılık Rolü*

Adımlar	Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	p	Model istatistikleri
1.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımlı Değişken: Saldırganlık	-.148	.055	-.105	.007	$R^2= .01$; $F(1.641)= 7.207$; $p < .01$
2.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımlı Değişken: Dindarlık	.615	.038	.541	.000	$R^2= .29$; $F(1.641)= 265.089$; $p < .01$
3.Adım	Bağımsız Değişken: Dindarlık Bağımlı Değişken: Saldırganlık	-.244	.048	-.197	.000	$R^2= .04$; $F(1.641)= 26.011$; $p < .01$
4.Adım	Bağımsız Değişken 1: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımsız Değişken 2: Dindarlık Bağımlı Değişken: Saldırganlık	.003 -.245	.065 .057	.002 -.199	.967 .000	$R^2= .04$; $F(2.640)= 12.986$; $p < .01$

Regresyon analizi sonuçları; birinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin ($\beta = -.105$, $p < .01$) olduğunu, ikinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin dindarlık üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = .541$, $p < .01$) olduğunu, üçüncü adımda dindarlığın saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.197$, $p < .01$) olduğunu, dördüncü adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ve dindarlığın birlikte saldırganlık üzerindeki etkilerine bakıldığında; dindarlığın saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.199$, $p < .01$) olduğu ancak DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin anlamlı bir etkisinin ($\beta = .002$, $p = .967$) olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, dindarlık (aracı değişken) modele eklendiğinde; DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin (bağımsız değişken), saldırganlık (bağımlı değişken) üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı etkisini yitirmiştir ($p=.957$). Bu, dindarlığın *tam aracı rolü* üstlendiğini göstermektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Sobel test sonucunda ise ($Z= -4.84$, $p < .01$) aracılık etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında ahlaki olgunluğun aracılık rolüne ilişkin bulgular.

Tablo 40. *DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Saldırganlık Arasında Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolü*

Adımlar	Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	p	Model istatistikleri
1.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımlı Değişken: Saldırganlık	-.148	.055	-.105	.007	$R^2 = .01$; $F(1.641) = 7.207$; $p < .01$
2.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımlı Değişken: Ahlaki Olgunluk	.553	.042	.460	.000	$R^2 = .21$; $F(1.641) = 172.413$; $p < .01$
3.Adım	Bağımsız Değişken: Ahlaki Olgunluk Bağımlı Değişken: Saldırganlık	-.315	.044	-.270	.000	$R^2 = .07$; $F(1.641) = 50.240$; $p < .01$
4.Adım	Bağımsız Değişken 1: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımsız Değişken 2: Ahlaki Olgunluk Bağımlı Değişken: Saldırganlık	.033 -.328	.262 .050	.024 -.281	.581 .000	$R^2 = .07$; $F(2.640) = 25.245$; $p < .01$

Regresyon analizi sonuçları; birinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin ($\beta = -.105, p < .01$) olduğunu, ikinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin ahlaki olgunluk üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = .460, p < .01$) olduğunu, üçüncü adımda ahlaki olgunluğun saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.270, p < .01$) olduğunu, dördüncü adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ve ahlaki olgunluğun birlikte saldırganlık üzerindeki etkilerine bakıldığında; ahlaki olgunluğun saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.281, p < .01$) olduğu ancak DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin anlamlı bir etkisinin ($\beta = .024, p = .581$) olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, ahlaki olgunluk (aracı değişken) modele eklendiğinde; DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin (bağımsız değişken), saldırganlık (bağımlı değişken) üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı etkisini yitirmiştir ($p=.581$). Bu, ahlaki olgunluğun *tam aracı rolü* üstlendiğini göstermektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Sobel test sonucunda ise ($Z= -6.28, p < .01$) aracılık etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu bölümde çalışmanın bulguları özetlenmiş, çalışmanın temel problemi bulgular çerçevesinde tartışılmış ve sonuçlar üzerinden çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bulguların özetlenmesi sırasında çalışmada çok sayıda sınıflamalı ve sıralamalı değişken olmasından dolayı ilgili olduğu düşünülen değişkenler gruplanmıştır. Bu çerçevede **kişisel değişkenler, aile ile ilgili değişkenler, din eğitimi ile ilgili değişkenler** olmak üzere üç değişken grubu oluşturulmuştur. Ayrıca ölçeklere ilişkin bulgular başlığında da ölçeklerden elde edilen bulgulara ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Son olarak da öneriler başlığı altında, çalışmanın bulguları doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı'na, öğretmenlere ve konu ile ilgili araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Kişisel değişkenlere ilişkin sonuçlar.

Değişken	Fiziksel Saldırganlık	Sözel Saldırganlık	Öfke	Düşmanlık	Dolaylı Saldırganlık
Cinsiyet	✓	✓	X	X	X
Lise Türü	X	X	X	✓	X
Model Alınan Kişi	✓	✓	✓	✓	✓

Bu değişken grubu belirlenirken, katılımcının doğrudan kendisi ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenler ele alınmıştır. Cinsiyete göre saldırganlık puanlarının farklılaşmasına bakıldığında fiziksel ve sözel saldırganlık alt boyutlarında erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olduğu bulunmuştur. İlgili Alanyazında da benzer bulgular raporlanmıştır. Bu durumun çoğunlukla biyolojik yapıdan kaynaklandığı yorumu yapılmaktadır. Hormonal yapı başta olmak üzere biyolojik yapının etkisi olduğu yadsınamaz. Fakat sosyal çevrenin de saldırganlık da önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu nedenle başta toplumsal cinsiyet rolleri olmak üzere çevresel etkenler ve sosyal öğrenmelerin bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Okul türü değişkeni açısından bakıldığında düşmanlık alt boyutu haricinde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Düşmanlık boyutundaki farklılaşma ise Fen Lisesi

öğrencilerinin puanlarının Anadolu Lisesi ve Genel Lise mezunlarına göre anlamlı bir şekilde düşük çıkması şeklinde gerçekleşmiştir. Bu durum Fen liselerinin sınırlı sayıda ve seçkin öğrenci alması, akademik başarıya odaklanmış öğrencilerden oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer taraftaki iki lise türü çok sayıda öğrenci alan ve akademik motivasyon düzeyleri farklı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle de farklı kişisel hedef ve özelliklere sahip öğrencilerin düşmanlık puanlarının yüksek olduğu düşünülmektedir.

Model alınan kişi değişkenine göre saldırganlık puanlarına bakıldığında neredeyse tüm boyutlarda en düşük saldırganlık puanlarının Hz Muhammed'i model aldığını belirten kişilere ait olduğu görülürken, en yüksek saldırganlık puanlarının ise ünlü (sanatçı, sporcu, ekran yüzü, sosyal medya fenomeni) isimleri model aldığını belirten kişilere ait olduğu görülmektedir. Bu durum Hz Muhammed'in DKAB dersinde model insan olarak sunulmasının doğruluğunu destekler niteliktedir. Ayrıca, peygamber olarak davranışlara kaynaklık ettiği söylenebilir. Ünlü isimlerin ise farklı yönleri ile öne çıktığı (güzellik, yakışıklılık, popülerite, zenginlik) düşünüldüğünde davranışlara kaynaklık etme yönlerinin düşük olduğu söylenebilir. Diğer farklılaşmalara bakıldığında ise anne veya öğretmenini model alanların saldırganlık puanları düşük, siyasetçi/siyasi lider veya kendini örnek aldığını söyleyenlerin ise saldırganlık puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Aile ile ilgili değişkenlere ilişkin sonuçlar.

Değişken	Fiziksel Saldırganlık	Sözel Saldırganlık	Öfke	Düşmanlık	Dolaylı Saldırganlık
Algılanan Anne Tutumu	✓	X	✓	✓	✓
Algılanan Baba Tutumu	✓	✓	✓	✓	✓
Anne Öğrenim	X	X	X	X	X
Baba Öğrenim	X	X	X	X	X
Anne Çalışma Durumu	X	X	X	X	✓
Baba Mesleği	X	X	X	X	X
Ailenin Aylık Geliri	X	X	X	X	X
Aile Türü (Geniş-Çekirdek)	X	X	X	X	X
Okul Dışı Vakitlerini Geçirme Durumu	✓	✓	✓	✓	✓

Aile ile ilgili değişkenler ile bireyin saldırganlık puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında bireyle doğrudan alakalı olmayan değişkenlerin saldırganlık puanları ile bir ilişkisi olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte anne ve baba ile iletişimin sorgulandığı algılanan anne ve baba tutumlarına bakıldığında neredeyse tüm boyutlarda bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılık anne baba tutumunu baskıcı olarak algılayanların saldırganlık puanlarının yüksek, korumacı ve demokratik olarak algılayanların saldırganlık puanlarının ise düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Anne ve babasının tutumunun baskıcı olduğunu belirten bireylerin engellenmeye maruz kaldıkları ve bu engellenmenin saldırganlığa yol açtığı şekilde yorumlanabilir. Bu çerçevede aile ilgili değişkenler birey aile iletişimini etkilediği düzeyde bireyin saldırganlık düzeyini de etkilemektedir.

Okul dışı vakitlerini geçirme durumunun bu değişken grubunda yer verilmesinin nedeni ailesi ile vakit geçirdiğini belirtenlerin saldırganlık puanlarının anlamlı bir şekilde düşük olmasından dolayıdır. Bu değişken açısından bakıldığında tüm boyutlarda ailesi ile vakit geçirdiğini belirtenlerin en düşük saldırganlık puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, internet veya bilgisayar oynayarak vakit geçirdiğini belirtenler ile ders çalışarak, kitap okuyarak vakit geçirdiğini belirtenlerin de saldırganlık puanları düşüktür. Diğer taraftan okul dışı vakitlerini dışarıda gezerek veya bir işte çalışarak geçirdiğini belirtenlerin saldırganlık puanları yüksek bulunmuştur. Bu durum ailenin sevgi ve saygı bağları ile korunaklı bir alan oluşturduğu ve saldırganlığı azaltıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Dışarıda gezme ve işte çalışma ise farklı özelliklere sahip insanlarla kendiliğinden ilişkiler kurulmasına ve büyük oranda bu ilişkilerin çıkar merkezli olmasından kaynaklı olarak saldırganlık puanlarını artırıcı bir durum olduğu söylenebilir.

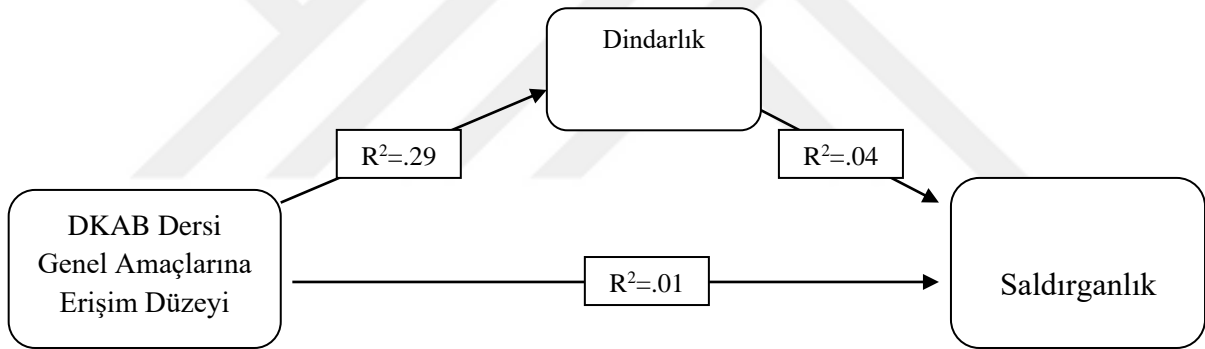
Din eğitimi ile ilgili değişkenlere ilişkin sonuçlar.

Değişken	Fiziksel Saldırganlık	Sözel Saldırganlık	Öfke	Düşmanlık	Dolaylı Saldırganlık
Yaz Kuran Kursu'na Devam Etme Sıklığı	X	X	X	X	X
Ailede Din Eğitimi Alma	X	X	X	X	✓
DKAB Dersin Öğrenilenlerin Hayatında Etkili Olma Durumu	✓	✓	✓	✓	✓

Din eğitimi ile ilişkili değişkenler saldırganlık ilişkisine bakıldığında yaz Kuran kursuna devam etme sıklığı ve ailede din eğitimi alma değişkenlerinin saldırganlık üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu durum yaz Kuran kursu ve ailede din eğitiminin Kuran'ı yüzünden okuma, sure ve duaların ezberlenmesi, ibadetlerin yapılmasının öğrenmesi gibi bilgi düzeyinde (ilmihal merkezli) öğrenme hedeflerinin olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum DKAB dersinde öğrenilenlerin hayatında etkili olma durumu açısından farklılık arz etmektedir. DKAB dersinde öğrendiklerinin hayatında etkili olduğunu belirtenlerin saldırganlık puanları, etkili olmadığını belirtenlere göre tüm boyutlarda anlamlı bir şekilde düşüktür. Bu durum DKAB dersinin davranış geliştirme de etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca DKAB dersi hedeflerinin hayata yansması durumunda saldırganlığı azaltıcı bir değişken olduğu söylenebilir.

Ölçekler arası ilişkilerle ilgili sonuçlar.

Aracılık modeli 1'e ilişkin sonuçlar.

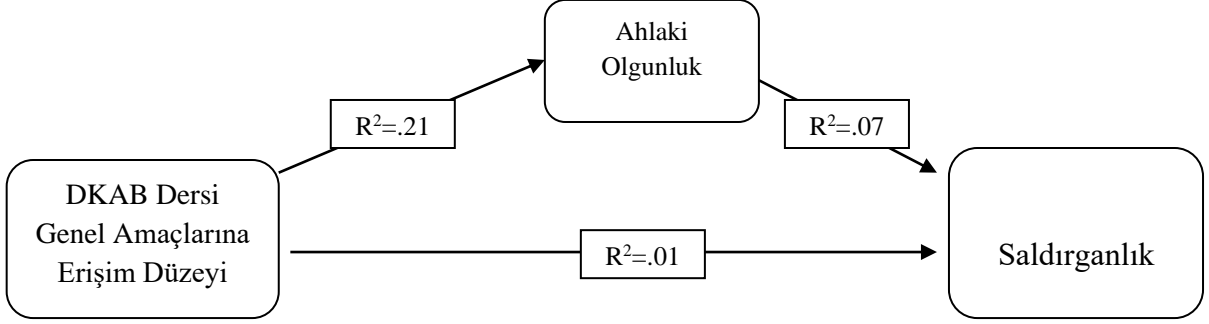


Şekil 20. Aracılık modeli 1'e ilişkin sonuçlar.

- 1- DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin ($\beta = -.105$, $p < .01$) olduğu bulunmuştur. DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi saldırganlığın % 1'ini açıklamaktadır.
- 2- DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin dindarlık üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = .541$, $p < .01$) olduğu bulunmuştur. DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi dindarlığın % 29'unu açıklamaktadır.
- 3- Dindarlığın saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.197$, $p < .01$) olduğu bulunmuştur. Dindarlık, saldırganlığın % 4'ünü açıklamaktadır.
- 4- Dindarlığın (aracı değişken), DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile (bağımsız değişken) saldırganlık (bağımlı değişken) arasında *tam aracı rolü* olduğu bulunmuştur. Aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan

Sobel test sonucunda ise ($Z = -4.84, p < .01$) aracılık etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Aracılık modeli 2'ye ilişkin sonuçlar.



Şekil 21. Aracılık modeli 2'ye ilişkin sonuçlar.

- 1- DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin ($\beta = -.105, p < .01$) olduğu bulunmuştur. DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi saldırganlığın % 1'ini açıklamaktadır.
- 2- DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin ahlaki olgunluk üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = .460, p < .01$) olduğu bulunmuştur. DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ahlaki olgunluğun % 21'ini açıklamaktadır.
- 3- Ahlaki olgunluğun saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.270, p < .01$) olduğu bulunmuştur. Ahlaki olgunluk, saldırganlığın % 7'sini açıklamaktadır.
- 4- Ahlaki olgunluğun (aracı değişken), DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile (bağımsız değişken) saldırganlık (bağımlı değişken) arasında *tam aracı rolü* olduğu bulunmuştur. Aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Sobel test sonucunda ise ($Z = -6.28, p < .01$) aracılık etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Çalışmanın bulguları çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Program geliştirme uzmanlarına yönelik öneriler;

1. DKAB dersi içerisinde saldırganlığın merkeze alındığı bir içerik tasarlanabilir. Bu içerikte saldırganlığın türleri, savunucu saldırganlığın gelişimini destekleyen unsurlar, yıkıcı saldırganlığın önlenmesine yönelik ahlaki unsurlara yer verilebilir. Şu an uygulanmakta olan (2018) ortaöğretim DKAB programı içerisinde bu içerik 10. Sınıf 4. Ünite'de (Ahlaki Tutum ve Davranışlar Ünitesi) ele alınabilir.

2. Öğrencilerin model aldıkları kişilere göre saldırganlık puanları farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmada saldırganlık yönü ile öne çıkan modellere yönelen öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle ders kitapları içerisinde özellikle de saldırganlığı ele alan bir içerik geliştirildiği takdirde o içerikte gençlerin model olarak alması muhtemel isimlerin örnek davranışlarına yer verilebilir. Öğretmenlerin de kullandıkları materyallerde bu konuya dikkat etmeleri sağlanabilir.
3. Ailesi ile daha çok zaman geçiren katılımcıların saldırganlık düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin aileleriyle zaman geçirmeleri teşvik edilmelidir. Okullar tarafından öğrencilerin aile ile birlikte zaman geçirebilecekleri okul içi ve okul dışı etkinlikler planlanabilir.
4. Okul dışı zamanlarında çalıştığını belirten öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle öğrencilerin eğitimlerine odaklanmaları sağlanmalıdır.
5. Anne ve baba tutumları öğrencilerin saldırganlık düzeylerini etkileyen önemli bir etkidir. Bu nedenle anne ve babalara çocuklarıyla nasıl iletişim kurabilecekleri konusunda seminerler düzenlenebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

6. Yapılan çalışmalarda saldırganlığın genellikle yıkıcı, zarar verici boyutuyla ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle saldırganlık ile ilgili yapılacak araştırmalarda saldırganlık, yıkıcı ve savunucu yönleri ile birlikte alınabilir. Böylelikle örneğin yıkıcı saldırganlığı azalttığı düşünülen değişkenlerin savunucu saldırganlığa etkisini de test etmek mümkün olur.
7. DKAB dersi kapsamında geliştirilecek eğitim programları ile saldırganlık ilişkisini ele alan deneysel çalışmalar tasarlanabilir.
8. DKAB dersi dışındaki din eğitimi faaliyetlerinin saldırganlığa etkilerini ele alan çalışmalar yapılabilir.
9. Okullarda gerçekleşen saldırganlık olaylarında vakalar tek tek inceleme konusu yapılarak arkasında din eğitimi, din anlayışı veya ahlak anlayışı ile ilgili nedenler olup olmadığına bakılabilir.
10. Bu çalışma yenilenen öğretim programı kapsamında tekrarlanabilir. Ayrıca ortaokul düzeyinde de çalışılabilir.
11. Bu çalışma farklı örneklem ve şehirlerde tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acuner, H. Y. (2004). *14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 147867)
- Aggression (2016). Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/aggression>
Erişim Tarihi:19.01.2016
- Aggression (n) (2015). Retrieved from http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=aggression&searchmode=none
Erişim Tarihi:19.11.2015
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba örgenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 187609)
- Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun (2012, 20 Mart), T.C. *Resmî Gazete* (28239).
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksu, M. (2013). *Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Gaziantep örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 425632)
- Aksüt Çiçek, S. (2008). *Dindarlık ile saldırganlık arasındaki etkileşimin terör yönetimi kuramı çerçevesinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226060)
- Aktaş, V. & Güvenç, G. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişki bağlam ve kişiler – arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (23), 233-264.
- Akyol, T. (1988). *Haricilik ve Şia*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of personality and social psychology*, 5(4), 432-443. doi:10.1037/h0021212
- Altaş, N. (2002). Türkiye'de Zorunlu Din Eğitimi Yapılandırma Süreci, Hedefler ve Yeni Yöntem Anlayışları 1980-2001. *Dini Araştırmalar*, 4(12), 145-168.
- Altaş, N. (2004). *Gençlik döneminde din olgusu ve liselerde din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Altaş, N. (2010). Küreselleşmenin dönüştürdüğü din eğitimi. Komisyon (Ed.), *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (Bildiriler ve Tartışmalar 6-8 Mart 2009 Ankara)* içinde (ss.196-212).Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Anderson, C. A., (2000): Violence and aggression. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology, Vol. 8* (pp. 162-169). Washington: Oxford University Press and the American Psychological Association.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (1999). *Social psychology* (2nd ed.). New York: Longman.

- Atkinson, R. L. Atkinson, R. C. Smith, E. E. Ben, D. J. & Hoeksama, S. N. (2002). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (Çalışmanın orijinali 1990'da yayımlanmıştır.)
- Avcı, A. (2010). *Eğitimde şiddet olgusu lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve ahlaki tutum ilişkisi: Küçükçekmece ilçesi örneği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 273537)
- Ay, M. (2003). Bireyselliğin teolojik temellerinden biri olarak iman. *Dini Araştırmalar*, 5(15), 89-108.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. (1989). Ahlak (İslam felsefesi). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.2, ss. 10-14). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ayhan, H. (2004). *Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Ayten, A. (2015). *Psikoloji ve din*. İstanbul: İz yayıncılık
- Bacanlı, H. (2015). *Eğitim psikolojisi (22. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. In R. G. Green & E. I. Donnerstein (Eds.). *Aggression: theoretical and empirical views* (Vol-1, pp.1-40). New York: Academic Press.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of abnormal and social psychology*, 63(3), 575-582. doi:10.1037/h0045925
- Baron, A.R. & Branscombe, N.R. (2011). *Social psychology* (13th edition). New Jersey: Pearson.
- Baron, R. A. (1977). The prevention and control of human aggression. In R.A. Baron (Ed.), *Human aggression* (pp. 225-274). US: Springer.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228711)
- Batson, C. D., & Ventis, W. L. (1982). *The religious experience: A social-psychological perspective*. USA: Oxford University Press.
- Baykan, E. (1994). *Ahiret inancının ortaöğretim gençliği üzerindeki anlamı ve etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 30593)
- Bayram, N. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ezgi Kitabevi
- Berkowitz, L. (1965). The concept of aggressive drive: Some additional considerations. *Advances in experimental social psychology*, 2, 301-329. doi:10.1016/S0065-2601(08)60109-4

- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73. doi:10.1037/0033-2909.106.1.59
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494-503. doi:10.1037/0003-066X.45.4.494
- Berkowitz, L. (1993). Pain and aggression: Some findings and implications. *Motivation and emotion*, 17(3), 277-293. doi:10.1007/BF00992223
- Berkowitz, L. (1969) "The frustration-aggression hypothesis revisited". In L. Berkowitz (ed.) *Roots of Aggression: A Re-Examination of the Frustration-aggression hypothesis* (pp. 1-28). New York: Atherton Press.
- Berkowitz, L., & Heimer, K. (1989). On the construction of the anger experience: Aversive events and negative priming in the formation of feelings. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 1-37). USA: Academic Press.
- Berkowitz, L., & LePage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(2p1), 202-207. doi:10.1037/h0025008
- Bilgin, B. (2007). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Gün Yayınları.
- Bilgü, İ. (1991). *İslam'da inanç ve davranış ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 17340)
- Bryant, J., & Zillmann, D. (1983). Sports violence and the media. In *Sports violence* (pp. 195-211). New York: Springer
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayıncılık.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ.D. Erguvan Sarıoğlu, çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Çalışmanın orijinali 2004'te yayımlanmıştır.)
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley
- Buss, A. H., & Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Buss, A. H., & Warren, W. L. (2000). *Aggression Questionnaire: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, S. (2002). "Aggression questionnaire" adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Uzmanlık tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 118313)
- Carlson M, Marcus-Newhall A & Miller N. (1990). Effects of situational aggression cues: a quantitative review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (4), 622-633.
- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde ahlâkî değerlerin eğitimi ve öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 190462)
- Centers for Disease Control. (2016). *Understanding School Violence*. Retrieved from www.cdc.gov/violenceprevention/

- Cheung, C., & Yeung, J. W. (2011). Meta-analysis of relationships between religiosity and constructive and destructive behaviors among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 33(2), 376-385. doi:10.1016/j.childyouth.2010.10.004
- Coulomb-Cabagno, G. & Rasclé, O. (2005). Team sports players' observed aggression as a function of gender, competitive level, and sport type, *Journal of Applied Social Psychology*, 36 (8), 1980-2000. doi:10.1111/j.0021-9029.2006.00090.x
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi:10.1007/BF02310555
- Çağrıncı, M. (1989). Ahlak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.2, ss. 1-9). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çağrıncı, M. (1995). Fazilet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.12, ss. 268-271). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çağrıncı, M. (2000a). İffet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.21, ss. 506-507). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çağrıncı, M. (2000b). İhsan. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.21, ss. 544-546). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çağrıncı, M. (2002). Kul hakkı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.26, ss. 350-351). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çağrıncı, M. (2010). Şecaat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.38, ss. 402-403). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çokluk, Ö.; Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. & Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2012, 18(1), 37-64.
- Daryal, A. M.(2017). *Kurban kesmenin psikolojik ve metafizik temelleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Debarbieux, E. (2009). *Okulda şiddet: küresel bir tehdit* (İ. Yerguz, çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Çalışmanın orijinali 2006`da yayımlanmıştır.)
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirhan, M. (2002). *Kendi açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 117294)
- Deniz, G. (2006). Kuran'a göre insanın sorumluluğu. *VIII. Kuran sempozyumu günümüz dünyasında müslümanlar (14-15 Mayıs 2005)* içinde (2. Baskı, ss. 179-186). Ankara: Fecr Yayınları.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insanî değerler eğitiminin verilmesi ve bu eğitimin ahlaki olgunluk ölçüğü ile sınılanması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 87087)
- Dixon, L. K., & Johnson, R. C. (1980). *The roots of individuality: A survey of human behavior genetics*. Pacific Grove: Brooks-Cole Publishing.

- Doğan, R., & Altaş, N. (2004). Din öğretiminde yeni yöntem tartışmalarında kuramdan uygulamaya: ilköğretim DKAB programları (Ankara Modeli). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 23-38.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Ebbesen, E. B., Duncan, B., & Konecni, V. J. (1975). Effects of content of verbal aggression on future verbal aggression: a field experiment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11(2), 192-204. doi:10.1016/S0022-1031(75)80021-7
- Ege, R. (2013). Anlam alanı içinde sabrı bir tutum olarak yeniden düşünmek. *Dini Araştırmalar*, 16(43).
- Eke, C. Y. & Ögel, K. (2006, 28-31 Mart). *İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı*. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslararası Katılımlı Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- el Beyhakî, H. b. A. (1987). *ez-Zühdü'l-kebîr* (nşr. Âmir Ahmed Haydar), Beyrut.
- el-Buhari, Muhammed b. İsmâîl. (2001). *el-Câmiu's-Sahîh*, (Thk. Muhammed Züheyr b. Nâsiru'n-Nâsır). Beyrut: Dâru Tavki'n-Necât.
- el-İsfehânî, R. (1986). *el-Müfredât fi garîbi'l-kur'ân*. İstanbul: Kahraman Yayınları.
- el-İsfehânî, R. (1986). *el-Müfredât fi garîbi'l-kur'ân*. İstanbul: Kahraman Yayınları.
- Enç, M. (1974). *Ruhbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Erden, N. K. (2007). *Abant izzet baysal üniversitesi öğretmenlik bölümleri birinci öğretim son sınıf öğrencilerinin saldırganlık türleri* (Yüksek lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 211304)
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Ermakov, P. N., Abakumova, I. V., Fedotova, O., & Shchetinina, D. P. (2016). Hostility as a Psychological Phenomenon and Object of Scientific Research. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 10829-10837.
- Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı: 21, s. 205-221.
- Eroğlu, S. E. (2009). *Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 235272)
- Erten, Y. & Ardalı C. (1996), Saldırganlık, şiddet ve terörün psikososyal yapıları. *Cogito (Şiddet Sayısı)*, (6-7), 143-164.
- Ertürk, S., (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Felson, R. B., & Tedeschi, J. T. (1993a). *Aggression and violence: Social interactionist perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Felson, R. B., & Tedeschi, J. T. (1993b). A social interactionist approach to violence: Cross-cultural applications. *Violence and Victims*, 8(3), 295-310.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistic Using SPSS for Windows*. London: SAGE Publications.

- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234826)
- Forsyth, J. (2017). *Psikolojik din kuramları* (M. Ulu, çev. ed.). Kayseri: Kimlik Yayınları. (Çalışmanın orijinali 2003'de yayımlanmıştır.)
- Freud, S. (2002a). Biliçaltı. *Metapsikoloji Haz İlkesinin Ötesinde Ego ve İd ve Diğer Çalışmaları* içinde (ss. 163-203). (E. Kapkın, A. Kapkın, çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1915'de yayımlanmıştır.)
- Freud, S. (2002b). İçgüdüler ve gösterdikleri değişiklikler. *Metapsikoloji Haz İlkesinin Ötesinde Ego ve İd ve Diğer Çalışmaları* içinde (ss. 101-134). (E. Kapkın, A. Kapkın, çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1915'de yayımlanmıştır.)
- Freud, S. (2002c). Narsisizm üzerine. *Metapsikoloji haz ilkesinin ötesinde ego ve id ve diğer çalışmaları* içinde (ss. 57-94). (E. Kapkın, A. Kapkın, çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1914'te yayımlanmıştır.)
- Freud, S. (2006) *Cinsellik üzerine* (çev. Dr. Emre Kapkın). İstanbul: Payel Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1905'de yayımlanmıştır.)
- Freud, S. (2011). *Uygarlık ve hoşnutsuzlukları* (A. Yardımlı, çev.), İstanbul: İdea Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1930'da yayımlanmıştır.)
- Freud, S. (2014). *Bir yanulsamanın geleceği* (M. Ökten, çev.), İstanbul: Tutku Yayınevi. (Çalışmanın orijinali 1927'de yayımlanmıştır.)
- Freud, S. (2016). *Haz ilkesinin ötesinde* (E. Aktan, çev.), Ankara: Alter Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 1920'de yayımlanmıştır.)
- Fromm, E. (1964), *The heart of man: its genius for good and evil*. New York: Harper & Row.
- Fromm, E. (1973), *The anatomy of human destructiveness*. Harmondsworth: Penguin.
- Fromm, E. (1995). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri: u* (Ş. Alpagut, çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1973'te yayımlanmıştır.)
- Fromm, E. (2011). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri: ı* (Ş. Alpagut, çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1973'te yayımlanmıştır.)
- Fromm, E. (2014). *Sevginin ve şiddetin kaynağı* (Y. Salman, N. İçten, çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1964'te yayımlanmıştır.)
- Garrison, C. Z., McKeown, R. E., Valois, R. F., & Vincent, M. L. (1993). Aggression, substance use, and suicidal behaviors in high school students. *American Journal of Public Health*, 83(2), 179-184.
- Gazali, M. (1974) *İhyâ-i ulûmi'd-din* (A. Serdaroğlu, çev.). İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Geary, D. C., Rumsey, M., Bow-Thomas, C. C., & Hoard, M. K. (1995). Sexual jealousy as a facultative trait: Evidence from the pattern of sex differences in adults from China and the United States. *Ethology and Sociobiology*, 16(5), 355-383. doi:10.1016/0162-3095(95)00057-7
- Geen, R. G. (1990). *Human aggression*. E. D. Donnerstein (Ed.). Milton Keynes: Open University Press.
- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child development*, 76(1), 107-121.
- Girard, R. (2003). *Şiddet ve kutsal* (N Alpay, çev.). İstanbul: Kanat Kitap. (Çalışmanın orijinali 1972'de yayımlanmıştır.)

- Göka, E. (2017, Eylül 3). Kurban. *Yeni Şafak Gazetesi*. <http://www.yenisafak.com/yazarlar/erolgoka/kurban-2039953> adresinden edinilmiştir.
- Gözütok, Ş. (2017). Özdenetimde din eğitiminin etkisi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(2), 1035-1060.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences (8th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Griffit, W., & Veitch, R. (1971). Hot and crowded: Influence of population density and temperature on interpersonal affective behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(1), 92-98.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. In M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of religious education*, (pp. 189–207). Great Wakering: McCrimmon.
- Gülçen, B. (2010) *Genç erişkin bireylerde yüz ve kafa boyutlarında gözlenen cinsiyet farklılıkları ve saldırgan tutumla olan ilişkisi* (Uzmanlık tezi). Başkent Üniversitesi Açık Erişim Sistemi'nden edinilmiştir. (Tez No. Belirtilmemiş)
- Gümüş, T. (2000). *Kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 98661)
- Güneş, A. (2015). *Lise öğrencilerinin şiddet ve değer eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi(Rize ili örneği)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 415799)
- Güngör, E. (2010). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürsu, O. (2011). *Ergenlik döneminde psikolojik sağlık dindarlık ilişkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 280954)
- Hall, C. S. (2016). *Freudyen psikolojiye giriş*. (E. Devrim, çev.) İstanbul: Kaknüs yayınları. (Çalışmanın orijinali 1999'da yayımlanmıştır.)
- Hardy, S. A., Walker, L. J., Rackham, D. D., & Olsen, J. A. (2012). Religiosity and adolescent empathy and aggression: the mediating role of moral identity. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4(3), 237-248.
- Harris, J. (1980). *Violence and responsibility*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hollin, C. R. (1993). *Contemporary psychological research into violence: an overview*. Violence in Society, London: Royal College of Physicians.
- Hökelekli, H. (1999). İbadet (psikoloji ve sosyoloji açısından ibadet). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.19, ss. 248-252). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2007, 29-30 Haziran). *Dini hayatın bütünlüğü açısından ahiret inancının psikolojik temelleri*. İslam'da Ahiret İnancı'nda sunulan sözlü bildiri, Sivas.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive behavior*, 14(1), 13-24. doi:10.1002/1098-2337(1988)14:1<13::AID-AB2480140104>3.0.CO;2-J
- Hull, J. M. (2001). "The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective" In *Religious education in schools: ideas and experiences from around the world*, (pp. 4-11). Oxford: IRARF.

- Hull, J. M. (2004). *Religious education in democratic plural societies: some general considerations*. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28-30 Mart 2001)* içinde (2. Baskı, ss. 33-42). Ankara: MEB Yayınları.
- Husain, S. A. (2000). Religion and mental health from the Islamic perspective". In D.H. Rosmarin, & H. G. Koenig (Eds.), *Handbook of religion and mental health*, (pp. 279–290). California: Academic Press.
- Interactive Mediation Tests (2017). Retrieved from <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>
- İbn Manzur, M. (1968). *Lisan al-‘arab*. Beirut: Dar al-Sadir.
- İbn Miskeveyh (2013). *Tehzibu'l ahlak*. (çev. Abdulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, Cihat Tunç). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder and Stoughton.
- Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E., & Broadbent, E. (2008). *Painful lessons: The politics of preventing sexual violence and bullying at school*. London: Overseas Development Institute (ODI).
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *PRELIS 2 user's reference guide: A program for multivariate data screening and data summarization: A preprocessor for LISREL*. Scientific Software International.
- Karaca, F. (2003). Dindarlığın fonksiyonelliği üzerine. *Dinî Araştırmalar*, 6(16), 75-86.
- Karaca, F. (2011). *Din psikolojisi*. Trabzon: Eser Ofset Matbaacılık.
- Karataş Terzi, C. (2009). *Ergenlerde saldırganlığın madde bağımlılığı ve diğer değişkenlerle ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234453)
- Karli, P. (1997). "Conceptual and ethical problems raised by the study of brain-behavior relationships underlying aggression". In S. Feshbach & J. Zagrodzka (Eds.), *Aggression* (pp. 3-14). US: Springer.
- Karşlı, N. (2011). *Öfke kontrolü ve dindarlık ilişkisi (Erzurum örneği)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.306586)
- Kaya, M. & Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(30), 15-42.
- Kaya, M. (2007). İlköğretim DKAB öğretim programlarındaki ahlaki konuların ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 23-50.
- Kayıklık, H. & Kalgı, M. E. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin tahripçi davranışlarda bulunma ile dindarlık düzeyleri arasındaki ilişki, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1-18.
- Kayıklık, H. (2000). *Dini yaşayış biçimleri: Psikolojik temelleri açısından bir değerlendirme* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 99745)
- Kayıklık, H. (2006). Bireysel dindarlığın boyutları ve inanç-davranış etkileşimi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 491-499.

- Keskinoğlu, M. Ő. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.226235)
- Kılıç, S. (2014). Kuran'a göre şiddetin semantik alan tahlili ve düşünceye yansımaları. B. Erul (Ed). *Şiddet karşısında İslam içinde* (ss.175-245). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kımtır, N. (2016). Namaz ve ahlaki olgunluk ilişkisi. *Dini Araştırmalar Dergisi*. 19(50). 103-133.
- Kızılabdullah, Y., & Yürük, T. (2008). Din eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Dini Araştırmalar*, 11(32), 107-129.
- Koca, F. (1999). İbadet (İslam'da ibadet/fıkhi hükümler). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde* (c.19, ss. 240-247). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Koç, B. (2011). *Okullarda şiddet*. Ankara: E Yazı Yayınları.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Köse, A. (2000). İman (Din Psikolojisi). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde* (c.22, ss. 214-216). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Köse, A. (2016). *Freud ve din*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Krahé, B. (2001). *The social psychology of aggression*. East Sussex: Psychology Press.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kuram ve model. (2018, 17 Eylül). <https://www.uludagtezmerkezi.com/kuram-ve-model/adresinden-edinilmiştir>.
- Kuran-ı Kerim Meali (2012). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kutlu, S. (2016). *Tarihsel din söylemleri üzerine zihniyet çözümlenmeleri*. Ankara: Otto Yayınları.
- Kutlu, S. (2017). *Selefliğin fıkri arkaplanı islam düşünçesinde ilk gelenekçiler*. Ankara: Otto Yayınları.
- Kutlu, S. (2018). Bilinen ve bilinmeyen yönleriyle imam maturidi. (S. Kutlu, Haz.), *İmam Maturidi ve Maturidilik içinde* (ss. 23-64). Ankara Otto Yayınları
- Lindsay, J. J., & Anderson, C. A. (2000). From antecedent conditions to violent actions: A general affective aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(5), 533-547. doi:10.1177/0146167200267002
- Lorenz, K. (2008). *İşte insan saldırganlığın doğası üzerine*. (V. Atayman, E. T. Güney, çev.). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları. (Çalışmanın orijinali 1966'da yayımlanmıştır.)
- Mallick, S. K., & McCandless, B. R. (1966). A study of catharsis of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(6), 591-596. doi:10.1037/h0023987
- MEB (2010). *Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı (9,10,11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mehmedoğlu, Y. (2004). Değer oluşturucu ve aktancı konumuyla aile. *Diyanet İlmi Dergi* 40(2), 29-40.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (3th ed.)*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.

- Merton, T. (2017). *Gandhi ve şiddet dışı direniş*. (S. Darcan Çiftçi, çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1965`de yayımlanmıştır.)
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, N. E. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48(4), 337-342. doi:10.1037/h0055861
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: a psychological approach*. New Jersey: Psychology Press.
- Müslim b. el-Haccâc, Ebû'l-Huseyn (1955). *Sahihi müslim*, (Thk. Muhammed Fuâd Abdalbâkî). İstanbul: el-Mektebetu'l-İslâmiyye,
- Myers, D.G. (2015). *Sosyal psikoloji* (S. Akfırat, çev. ed). Ankara: Nobel yayınları. (Çalışmanın orijinali 2010`da yayımlanmıştır.)
- Nair, B. (2014). *Ergenlerin saldırganlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 372237)
- Neill, J. (2018, 8 Ağustos). <https://www.slideshare.net/jtneill/lecture4-aggression> adresinden edinilmiştir.
- Nisbett, R. E., & Cohen, D. (2018). *Culture of honor: The psychology of violence in the South*. New York: Routledge.
- Nonnemaker, J. M., McNeely, C. A., & Blum, R. W. (2003). Public and private domains of religiosity and adolescent health risk behaviors: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Social science & medicine*, 57(11), 2049-2054.
- Oğuzkan, A.F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ok, Ü. (2011). Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528-549.
- Okumuşlar, M. (2007). Çok kültürlü toplumlarda “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” modeli. *Marife*, 7(2), 251-264.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying. Across-national perspective*. London and New York: Routledge.
- Onay, A. (2004). *Dindarlık, etkileşim ve değişim: üniversite öğrencileri örnekleme*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Osmanoğlu, C. (2016). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Literatüründe Din Eğitimine İlişkin Temek Kavramların Kullanılışı Üzerine Bir Araştırma. *Bilimname*, 30(1), s. 157-205.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Öztürk, M. (2016). Cihad ayetleri: tefsir birikimine, islam geleneğine ve günümüze yansımaları. *İslam kaynaklarında geleneğinde ve günümüzde cihad içinde* (ss.99-220) İstanbul: Kuramer.
- Öztürk, N. (2008). *Orta öğretim 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226941)
- Pallant, J. (2005). *Spss survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.

- Pape, R. A. (2003). The strategic logic of suicide terrorism. *American political science review*, 97(3), 343-361.
- Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypothesis. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(3), 728-731. doi:10.1037/h0060884
- Peker, H. (2012). Kur'an'a göre dindarlığın boyutları, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12 (2), 41-49.
- Perusse, D., & Gendreau, P. (2005). Genetics and the development of aggression. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Pişkin, M (2002) "Okul Zorbalığı: tanımı, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler" *Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(2), 531-562.
- Pişkin, M., Ögülmüş, S., Çinkır, Ş., Ayas, T., Babadoğan, C., Çokluk, Ö., Atik, G., Boysan, M., Kalafat, T. & Şahan, B. (2011). *Liselerde şiddetin saptanması ve okul temelli şiddeti önleme programının geliştirilmesi* (Proje No: 108K305). Ankara: Tübitak.
- Quinodoz, J. M. (2005). *Reading Freud A chronological exploration of Freud's writings*. Hove: Brunner-Routledge.
- Ravindran, T. K. (1975). *Vaikkam Satyagraha and Gandhi* (No. 1). Trichur: Sri Narayana Institute of Social and Cultural Development.
- Rees, D. G. (1987). *Foundations of statistics*. Florida: Chapman & Hall/CRC Press.
- Salas-Wright, C. P., Vaughn, M. G., & Maynard, B. R. (2014). Religiosity and violence among adolescents in the United States: Findings from the National Survey on Drug Use and Health 2006-2010. *Journal of interpersonal violence*, 29(7), 1178-1200. doi: 10.1177/0886260513506279
- Sarıçam, H., Çelik, İ., Arıcı, N., & Kaya, M. M. (2014). Ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1325-1342.
- Savrun, M. (2000). Şiddetin nörobiyolojisi. İ. Balcıoğlu (Ed.), *Biyolojik, sosyolojik, psikolojik açıdan şiddet içinde* (ss.1-12). İstanbul: Yüce Yayınları
- Savrun, M. (2000). Şiddetin politik, psikolojik, etik yönü. İ. Balcıoğlu (Ed.), *Biyolojik, sosyolojik, psikolojik açıdan şiddet içinde* (ss.33-39). İstanbul: Yüce Yayınları
- Schmidt, E. M., & Jankowski, P. J. (2014). Predictors of relational aggression and the moderating role of religiousness. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 23(4), 333-350. doi:10.1080/10926771.2014.894168
- Schmidt, P. F. (1999). "Character assessment scale". In P. C. Hill & R. W. Hood (Eds) *Measures of religiosity* (pp.230-242). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Schreiner, P. (2005) "Religious education in Europe", Retrieved from. <https://comenius.de/pdfs/themen/europa2.pdf> .
- Sears, R. R. (1941). II. Non-aggressive reactions to frustration. *Psychological Review*, 48(4), 343-346. doi:10.1037/h0059717
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selçuk, M. (1997). Din öğretiminin kuramsal temelleri (zihin gelişimi açısından bir deneme). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (4), 145-158.

- Selçuk, M. (2004). Din öğretimi genel müdürü Prof. Dr. Mualla Selçuk'un sempozyumu açış konuşmaları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28-30 Mart 2001)* içinde (2. Baskı, ss. 309-335). Ankara: MEB Yayınları.
- Selçuk, M. (2005). Din öğretiminde yeni açılımlar. *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı* içinde (ss. 168-179). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Shepherd, J. (2004). Fenomenolojik bakış açısı: eleştirel anlamda sorgulayıcı din eğitimi. *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyum bildiri ve tartışmalar (28-30 Mart 2001)* içinde (2. Baskı, ss. 309-335). Ankara: MEB Yayınları.
- Shepherd, J. (2004). Fenomenolojik bakış açısı: eleştirel anlamda sorgulayıcı din eğitimi. *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyum bildiri ve tartışmalar (28-30 Mart 2001)* içinde (2. Baskı, ss. 309-335). Ankara: MEB Yayınları.
- Shepperd, J. A., Miller, W. A., & Smith, C. T. (2015). Religiousness and aggression in adolescents: The mediating roles of selfcontrol and compassion. *Aggressive behavior, 41*(6), 608-621. doi:10.1002/ab.21600
- Sili, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin saldırganlık davranışlarının sosyolojik analizi: Erzurum örneği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 263963)
- Sinanoglu, M. (2000). İman. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.22, ss. 212-214). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Smith, P. H., Thornton, G. E., DeVellis, R., Earp, J., & Coker, A. L. (2002). A population-based study of the prevalence and distinctiveness of battering, physical assault, and sexual assault in intimate relationships. *Violence against women, 8*(10), 1208-1232. doi:10.1177/107780120200801004
- Snyder, C. R., & Fromkin, H. L. (1980). Deindividuation: Loss of uniqueness. In H. L. Fromkin & C. R. Snyder (Eds.) *Uniqueness* (pp. 177-193). Boston: Springer.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp.290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Solak, M. Ş. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu tutumları ile saldırganlık ve yalnızlık eğilimi düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319479)
- Stevenson, L. (2005). *Yedi insan doğası kuramı*. (N. Arat, çev.). İstanbul: Say Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1974'te yayımlanmıştır.)
- Suomi, S. J. (2005). "Genetic and environmental factors influencing the expression of impulsive aggression and serotonergic functioning in rhesus monkeys" in R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.) *Developmental Origins of Aggression* (pp. 63-82). New York: Guilford Press.
- Şahan, M. (2007). *Lise öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205424)
- Şahin, H. (2011). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve saldırganlık ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 287702)
- Şengül, F. (2007). Dindarlık ve ruh sağlığı ilişkisi yüksek lisans tezi Fatma şengül

- Şengün, M. & Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,24(24-25), 51-64.
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226508)
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, P.J. (1993). "Violence as a health issue" (editor's Introduction) *In Violence in society*, (P.J.Taylor Ed.). London: Royal College of Physicians of London.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O., (2012). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Tedeschi, J. T., & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington: American Psychological Association.
- Tekin, M. (2004, 25-26 Aralık), *Dindarlık bağlamında amel-i salih kavramına sosyolojik bir yaklaşım*, Dindarlık Olgusu Sempozyum'nda sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topaloğlu, B. (1988). Ahiret. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.1, ss. 543-548). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Topaloğlu, B. (2018). Ebu Mansur el-Maturidi'nin kelami görüşleri. (S. Kutlu, Haz.), *İmam Maturidi ve Maturidilik* içinde (ss. 193-220). Ankara Otto Yayınları
- Tosun, C. (2004). İki binli yıllarda Türkiye'de din öğretimi: bugünden geleceğe. *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyum bildiri ve tartışmalar (28-30 Mart 2001)* içinde (2. Baskı, ss. 753-767). Ankara: MEB Yayınları.
- Tosun, C. (2010). *Din eğitimi bilimine giriş (4.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base (3rd ed.)*. Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Turan, İ. (2013). Gençlik döneminde görülen ahlaki sorunlar karşısında DKAB dersinin yeri. *Atatürk Üniversitesi İlâhiyât Tetkikleri Dergisi*, (40).
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 73627)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2007). *Türkiye büyük millet meclisi çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan 10/337,343,356,357 esas numaralı meclis araştırma komisyonu raporu*. (Rapor Sıra No: 1413). https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/arastirma_onergesi_gd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=491 adresinden edinilmiştir.
- Ulu, M. (2013). *Dindarlığın tanımı, boyutları ve ölçülmesi üzerine psikolojik bir araştırma: Erciyes Üniversitesi öğrencileri örneği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 353259)

- Ulu, M., & İkis, M. (2016) Lise Öğrencilerinde Saldırganlık ve Din İlişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(41), 75-96.
- Uludağ, S. (1999). İbadet (İslam'da ibadet/tasavvuf). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.19, ss. 247-248). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uysal, E. (2005). Dindarlığın ahlâkî temeli üzerine bazı düşünceler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 41-59.
- Üzüm, İ.(2002). Kirâmen Kâtibîn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.26, ss. 59-60). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Van Goozen. S. H. M. (2005). "Hormones and the Developmental Origins of Aggression in Developmental Origins of Aggression" (edited by Richard E. Tremblay, Willard W. Hartup, John Archer). New York: Guilford Press.
- Vatandaş, C. (2003). *Aile ve şiddet: Türkiye'de eşler arası şiddet*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları Yayın No:58.
- Watt, W. M. (2010). *İslam düşüncesinin teşekkül devri* (E.R. Fırlı, çev.).Ankara: Sarkaç Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1973'te yayımlanmıştır.)
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health: summary*. Retrieved from http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf
- Yakut, S. (2012). *Lise öğrencilerinde dindarlık-şiddet eğilimi ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 321724)
- Yaman, A. (2014). Müslüman bilincindeki savaş-cihad algısı ve savaş hukuku. B. Erul (Ed). *Şiddet karşısında İslam* içinde (ss.291-336). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Yaman, E., Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). *Başta çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık
- Yaran, C. S. (2015). Dindarlık-ahlaklılık ilişkisini yeniden düşünmek. L. Çilingir (Ed). *Ahlak felsefesi yazıları* içinde (ss.87-108). Ankara: Elis Yayınları.
- Yazar, A. A. (yıl). *Çalışma başlığı* (Rapor No. xxx). Yer: Yayıncı
- Yeğen, B. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kadıköy İlçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226230)
- Yıldız, M. (2001). Dindarlığın tanımı ve boyutları üzerine psikolojik bir çalışma. *Tabula Rasa* 1 (1), 19-42.
- Yılmaz, M. (2010). *Ergenlerde şiddetin önlenmesinde din eğitiminin rolü*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 253926)
- Yürük, T. (2010). Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları. *Dini Araştırmalar*, 13(34), 69-86.
- Zengin, M. (2011). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım*. İstanbul: DEM Yayınları
- Zengin, S. Z. (2004). *Tanzimat dönemi Osmanlı örgün eğitim kurumlarında din eğitimi ve öğretimi, 1839-1876*. İstanbul: MEB Yayınları.

- Zillmann, D. (1983). Arousal and aggression. In R. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (vol. 1, pp. 75-102). New York:Academic Press
- Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2013). Dindarlık ve maneviyat. *Din ve maneviyat psikolojisi temel yaklaşımlar ve ilgi alanları içinde* (R. F. Paloutzian, & C. L. Park), (S. Düzgüner, Çev.), ss. 61-102). Ankara: Phoenix.



EKLER

EK-1. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/1963944
Konu: Araştırma İzni

19.02.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi'nin 16/02/2016 tarihli ve 1600039835 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi'nin 16/02/2016 tarihli ve 1600040316 sayılı yazısı.
c) Atatürk Üniversitesi'nin 16/02/2016 tarihli ve 1600039842 sayılı yazısı.
d) Erzurum Üniversitesi'nin 12/02/2016 tarihli ve 7163 sayılı yazısı.

İlgi yazılarda belirtilen üniversite ve araştırmacıların İlimiz okullarında araştırma yapma isteği Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, komisyon kararında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması şubemizce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turan BAĞAÇLI
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
19.02.2016

Mehmet Yaşar YILDIRIM
İl Milli Eğitim Müdür V.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6938-3bac-3958-bd32-3a85 kodu ile teyit edilebilir.

FORM:2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Mustafa Fatih AY
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Aziziye, Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde bulunan Ortaöğretim Kurumlarının 11. ve 12. Sınıf Öğrencileri
Araştırmanın konusu	Lise Öğrencilerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi İle Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma Önerisi
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Erişim Düzey Ölçeği, Dini Tutum Ölçeği, Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2012/13 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.

Komisyon Kararı Oybirliği ile Kabulüne

Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı

KOMİSYON

18.02.2016
Komisyon Başkanı
Çiğdem HOPUR
Şube Müdürü

Üye
Yücel GÖZCÜ

Üye
Mesut AKAS

ARAŞTIRMA YAPILACAK OKUL LİSTESİ

S.No	İLİ	İLÇESİ	OKUL ADI	ARAŞTIRMACI
1	ERZURUM	AZİZİYE	ADNAN MENDERES ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
2	ERZURUM	AZİZİYE	AZİZİYE ILICA ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	Mustafa Fatih AY
3	ERZURUM	AZİZİYE	EMEL ÇATAL ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
4	ERZURUM	AZİZİYE	ERZURUM SPOR LİSESİ	Mustafa Fatih AY
5	ERZURUM	AZİZİYE	ILICA İMKB YAVUZ SELİM SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	Mustafa Fatih AY
6	ERZURUM	PALANDÖKEN	ERZURUM DEDEMAN MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
7	ERZURUM	PALANDÖKEN	ERZURUM İBRAHİM HAKKI FEN LİSESİ	Mustafa Fatih AY
8	ERZURUM	PALANDÖKEN	ERZURUM MEHMET AKİF ERSOY ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
9	ERZURUM	PALANDÖKEN	ERZURUM TÜRK TELEKOM NURETTİN TOPÇU SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	Mustafa Fatih AY
10	ERZURUM	PALANDÖKEN	KAZIMKARABEKİR MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
11	ERZURUM	PALANDÖKEN	NEVZAT KARABAĞ ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
12	ERZURUM	PALANDÖKEN	NEVZAT KARABAĞ ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	Mustafa Fatih AY
13	ERZURUM	PALANDÖKEN	PALANDÖKEN KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	Mustafa Fatih AY
14	ERZURUM	PALANDÖKEN	PALANDÖKEN YILDIZKENT HÜSEYİN AVNİ ULAŞ ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
15	ERZURUM	PALANDÖKEN	RIFKI SALİM BURÇAK MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
16	ERZURUM	PALANDÖKEN	YILDIZKENT İMKB ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
17	ERZURUM	PALANDÖKEN	YILDIZKENT NAFİZBEY MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
18	ERZURUM	PALANDÖKEN	ZİYA GÖKALP ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
19	ERZURUM	PALANDÖKEN	3 TEMMUZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	Mustafa Fatih AY
20	ERZURUM	YAKUTİYE	ATATÜRK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
21	ERZURUM	YAKUTİYE	ATATÜRK MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
22	ERZURUM	YAKUTİYE	CUMHURİYET ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
23	ERZURUM	YAKUTİYE	CUMHURİYET MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
24	ERZURUM	YAKUTİYE	ERZURUM ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	Mustafa Fatih AY
25	ERZURUM	YAKUTİYE	ERZURUM ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
26	ERZURUM	YAKUTİYE	ERZURUM LİSESİ	Mustafa Fatih AY
27	ERZURUM	YAKUTİYE	ERZURUM MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
28	ERZURUM	YAKUTİYE	ERZURUM ÖZEL EĞİTİM MESLEK LİSESİ	Mustafa Fatih AY
29	ERZURUM	YAKUTİYE	ERZURUM YAKUTİYE GÜZEL SANATLAR LİSESİ	Mustafa Fatih AY
30	ERZURUM	YAKUTİYE	HACI SAMİ BOYDAK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
31	ERZURUM	YAKUTİYE	HAMİDİYE MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
32	ERZURUM	YAKUTİYE	HASAN BASRİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	Mustafa Fatih AY
33	ERZURUM	YAKUTİYE	HİLALKENT ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
34	ERZURUM	YAKUTİYE	MECİDİYE ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
35	ERZURUM	YAKUTİYE	NENEHATUN KIZ ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
36	ERZURUM	YAKUTİYE	RABİA HATUN KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	Mustafa Fatih AY
37	ERZURUM	YAKUTİYE	ŞÜKRÜPAŞA ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY
38	ERZURUM	YAKUTİYE	YAKUTİYE MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	Mustafa Fatih AY

Uygundur
Çiğdem HORUR
Şube Müdürü

EK-2. Veri Toplama Araçları

Bu anket formu, bir doktora tezi çalışması için hazırlanmıştır. Anketin amacı, lise öğrencilerinde DKAB hakkında veri toplamaktır. Anketten elde edilecek veriler sadece akademik çalışmalar için kullanılacaktır. Formlara isimlerinizi yazmanıza gerek yoktur.

Anketteki soruları dikkatlice okuyarak samimi bir şekilde aklınıza gelen ilk seçenekleri işaretlemeniz ve bütün sorulara cevap vermeniz çalışmanın daha iyi şekilde yapılmasına katkı sağlayacaktır. **Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur.**

Ankete katıldığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Fatih AY
Atatürk Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
fatih.ay@atauni.edu.tr

1. Cinsiyetiniz

Kız Erkek

2. Sınıfınız

Lise 3 Lise 4

3. Okulunuzun Türü

Meslek Lisesi Anadolu Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi
 Fen Lisesi Özel Lise Düz Lise

4. Annenizin size karşı tutumu

Demokratik Baskııcı Korumacı İlgisiz

5. Babanızın size karşı tutumu

Demokratik Baskııcı Korumacı İlgisiz

6. Annenizin öğrenim durumu

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

7. Babanızın öğrenim durumu

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

8. Anneniz çalışıyor mu?

Çalışıyor Çalışmıyor

9. Babanızın mesleği

Akademisyen-Öğretmen-Eğitimci Devlet Memuru
 Kendi İş Emekli
 Bir başkasının yanında çalışıyor.

10. Ailenizin yaklaşık olarak aylık gelirini yazınız.....TL

11. Hangi tür ailede yaşıyorsunuz

Çekirdek aile -Anne-Baba ve Kardeş- Geniş aile -Dede, Nine, Amca, Yenge, Hala, vs-

12. Yaz kuran kurslarına katılım durumunuzu aşağıdakilerden hangisi en iyi ifade eder?

- Her yaz düzenli olarak devam ederim
 Her yaz gidiyorum ama düzenli değil
 Birkaç kez gittim
 Sadece bir kez gittim
 Hiç katılmadım

13. Ailenizde dînî eğitim aldınız mı?

- Evet Hayır

14. Din konusunda size en çok etki eden kişi sizce kimdir?

- Anne-Baba Dede-Nine DKAB Öğretmeni
 Cami Hocası (İmam) Cemaat veya Tarikat Lideri ve ya Sorumlusu

15. DKAB dersinde öğrendiklerinizin davranışlarınız üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

- Evet Hayır

16. Okul dışı vakitlerinizi çoğunlukla nasıl geçirirsiniz?

- Dışarıda Gezerek – Cafe vb İnternet veya Bilgisayar Oyunu Oynayarak
 Ailemle Bir işte Çalışarak
 Ders Çalışarak - Bir kursa giderek - Kitap okuyarak

17. Model aldığınız kişi veya karakteri yazınız.....

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
A1	Dinin anlaşılmasında sünnetin önemli bir yeri vardır	1	2	3	4	5
A2	Abdest, gusül gibi ibadetler bireyin temizlik bilincini kazanmasını sağlar	1	2	3	4	5
A3	İnanç ile ibadet birbirini tamamlayan iki olgudur	1	2	3	4	5
A4	İbadet etmek insan için karşılanması gereken bir ihtiyaçtır	1	2	3	4	5
B1	Sevgi, İslam'ın vazgeçilmez unsurlarından biridir.	1	2	3	4	5
B2	İslam, sevgi dinidir.	1	2	3	4	5
B3	İslam dini, insanlar arasında adaletin gözetilmesini ister.	1	2	3	4	5
B4	İslam dininin temeli adalettir.	1	2	3	4	5
C1	Aklı olmayanın dini sorumluluğu yoktur.	1	2	3	4	5
C2	Doğru dini bilgiler ile hurafeleri birbirinden ayırt ederim.	1	2	3	4	5
C3	Dini sorumluluğun temel şartı, akıldır.	1	2	3	4	5
C4	İslam, sorunların çözümünde akli kullanmayı teşvik eder.	1	2	3	4	5
D1	İnançla ilgili konular hakkında araştırma yaparım	1	2	3	4	5
D2	Hz. Muhammed'in sünnetinin incelikleri üzerine düşünürüm	1	2	3	4	5
D3	Günlük hayatta Hz. Muhammed'in tavsiyelerine uyarım	1	2	3	4	5

		Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Biraz Uygun	Çok Uygun	Tam uygun
1	Arkadaşlarım çok münakaşacı olduğumu söylerler	1	2	3	4	5
2	Şans hep başkalarına gülüyor, ondan yana oluyor	1	2	3	4	5
3	Birden parlarım ama çabuk sakinleşirim	1	2	3	4	5
4	Kendimi sık sık diğer insanlarla tartışırken bulurum	1	2	3	4	5
5	Bazen bana hayatın adaletli davranmadığını düşünürüm	1	2	3	4	5
6	İnsanlarla aynı fikirde olmazsam, onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam	1	2	3	4	5
7	Bazen ortada hiçbir sebep yokken parlarım	1	2	3	4	5
8	Kız ya da erkek birisi beni kışkırtırsa ona vurabilirim	1	2	3	4	5
9	Bazen niye bu kadar katı olduğumu merak ediyorum	1	2	3	4	5
10	Tanıdığım insanları tehdit ettiğim olmuştur	1	2	3	4	5
11	Biri çok üzerime geldiğinde, sıkıştırdığında ona vurabilirim	1	2	3	4	5
12	Öfkemi kontrol etmekte çok zorluk çekerim	1	2	3	4	5
13	Eğer çok kızarsam o kişinin yaptığı işleri berbat edebilirim	1	2	3	4	5
14	Kapıyı arkadan gelenin yüzüne çarpacak kadar çıldırabilirim	1	2	3	4	5
15	İnsanlar bana patronluk tasladıklarında, onların inadına işi ağırdan alırım	1	2	3	4	5
16	İnsanlar bana nazik davrandıklarında ne isteyeceklerini merak ederim	1	2	3	4	5
17	Her şeyi dağıtacak kadar çılgınlaşabilirim	1	2	3	4	5
18	Bazen sevmediklerim hakkında dedikodu yayar, onlara çamur atarım	1	2	3	4	5
19	Ben sakin biriyim	1	2	3	4	5
20	İnsanlar beni kızdırlırsa, onlara gerçek düşüncelerimi söyleyebilirim	1	2	3	4	5
21	Bazen insanların bana arkamdan güldüklerini hissederim	1	2	3	4	5
22	İstedigimi elde edemediğim zaman, kızgınlığımı gösteririm	1	2	3	4	5
23	Bazen birine vurma isteğimi kontrol edemem	1	2	3	4	5
24	Pek çok insandan daha sık kavga ederim	1	2	3	4	5
25	Eğer biri bana vurursa bende ona vururum	1	2	3	4	5
26	Arkadaşlarımla aynı fikirde olmadığımda açıkça söylerim	1	2	3	4	5
27	Haklarımı korumak için şiddete başvurmam gerekirse, hiç çekinmem	1	2	3	4	5
28	Fazla dostça davranan yabancılara güvenmem	1	2	3	4	5
29	Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissederim	1	2	3	4	5
30	Beni gerçekten rahatsız edenlere susarak, ilgilenmeyerek tepki veririm	1	2	3	4	5
31	Arkadaşlarımla arkamdan, benim hakkımda konuştuklarını bilirim	1	2	3	4	5
32	Bazı arkadaşlarım, benim düşünmeden hareket ettiğimi düşünürler	1	2	3	4	5
33	Bazen hiçbir şey düşünemeyecek kadar kıskanç olurum	1	2	3	4	5
34	El şakası yapmaktan hoşlanırım	1	2	3	4	5

		Hiç Katılmıyorum	Az katılıyorum	Yarı yarıya katılıyorum	Çoğuna katılıyorum	Tamamına katılıyorum
1	İnanmadığım dinin gereklerini yerine getirmeye çalışırım	1	2	3	4	5
2	Yaşantımın dini değerlere uygun olup olmadığına dikkat ederim	1	2	3	4	5
3	Ezan, dua veya ayet gibi dini okumaları dinlediğimde duygulanırım	1	2	3	4	5
4	Dini etkinliklere katıldığım da gerçekten zevk alırım	1	2	3	4	5
5	Dinin gereksiz olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5
6	Dini inancın insanlara yararından çok zararı olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5
7	Allah'ın bana çok yakın olduğunu hissediyorum	1	2	3	4	5
8	Zor zamanlarda Allah'ın bana yardım ettiğini düşünüyorum	1	2	3	4	5
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İnsanlara kötü davrandığımda vicdanım rahatsız olur.	1	2	3	4	5
2	İnsanlara yardımcı olmaktan mutluluk duyarım.	1	2	3	4	5
3	İnsanları üzecek şeyler yapmamaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
4	Yanlış bir şey yapmamak için kendimi kontrol etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
5	Kendimi başkalarının yerine koyarak onları anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
6	Çevremdeki iyi insanları örnek alırım.	1	2	3	4	5
7	Verilen görevleri eksiksiz yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8	Bir iyilik gördüğümde teşekkür ederim.	1	2	3	4	5
9	Ne pahasına olursa olsun verdiğim sözü tutarım.	1	2	3	4	5
10	Yaptığım bir yanlış sonradan fark ettiğimde üzülürüm.	1	2	3	4	5
11	Arkadaşlarımın sırlarını başkalarına anlatmam.	1	2	3	4	5
12	Bana yapılan iyilikleri unutmam.	1	2	3	4	5
13	Ne olursa olsun dürüst davranırım.	1	2	3	4	5
14	Arkadaşımı mutlu görmek beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
15	Bir hayvana kötü davranıldığını gördüğümde üzülürüm.	1	2	3	4	5
16	Arkadaşlarımın eşyalarını onlardan izinsiz kullanmam.	1	2	3	4	5
17	Anne babama iyi davranırım.	1	2	3	4	5

Çalışmamıza yapmış olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederiz...

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı _____ : Mustafa Fatih AY

İletişim Bilgileri: mustafafatihay@gmail.com

Görev Bilgileri

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, 2010-2011

Atatürk Üniversitesi, Araştırma Görevlisi, 2011- devam ediyor

Eğitim Bilgileri

2013- devam ediyor Doktora

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim DKAB Eğitimi Bilim Dalı

Tez Konusu: Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolü

2011 – 2013 Yüksek Lisans

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim DKAB Eğitimi Bilim Dalı

Tez Adı: DKAB Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi

2006 – 2010 Lisans **Dokuz Eylül Üniversitesi**

Buca Eğitim Fak. Din Kült. ve Ahl. Bilgisi Eğitimi,

2002 – 2006 Ortaöğretim **Antalya Anadolu İmam Hatip Lisesi**

1994 – 2002 İlköğretim **H. Avni Cöllü İlköğretim Okulu(Antalya)**

Bazı Yayınları

Ay, M. F., & Çakmak, A. (2015). Kopya çekmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi İlâhiyât Tetkikleri Dergisi*, (43), 140-155.

Çakmak, A., & Ay, M. F. (2016). Ortaöğretim DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 43-66.